



Grupo de  
Estudos  
Discursivos

# VOZES DISCURSIVAS

**Luciane de Paula  
(Organizadora)**



Pedro & João  
editores

# **Vozes discursivas**



## **Conselho Editorial deste Livro**

Adail Ubirajara Sobral - UCEPel

Alejandro Raiter – Universidade de Buenos Aires

Arnaldo Cortina - UNESP – Araraquara

Bénédicte Vauthier – Universidade de Berna - Suíça

Daniel Fäita – Universidade de Provença - França

Ida Lúcia Machado - UFMG

Irene Machado - USP

Ivanaldo Santos - UERN

João Bosco Cabral dos Santos - UFU

Maria de Fátima F. Guilherme de Castro - UFU

Maria Virgínia Borges Amaral - UFAL

Pampa Olga Arán – Universidade Autônoma de Córdoba

Renata Maria Facuri Coelho Marchezan – UNESP/Ar

Sheila Vieira de Camargo Grillo – USP

Valdemir Miotello - UFSCar

## **Preparação dos Originais**

Alexis Henrique Albuquerque Matarazzo

**GED – GRUPO DE ESTUDOS DISCURSIVOS**

# **Vozes discursivas**

**Luciane de Paula  
(Organizadora)**



**Copyright © dos autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos dos autores.

---

Luciane de Paula [Organizadora]

**Vozes discursivas.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 330p.

**ISBN 978-85-7993-241-0 [Impresso - 2014]**

978-65-86101-18-8 **[Digital - 2020]**

1. Estudos de Linguagem. 2. Estudos do Discurso. 3. Bakhtin 4. Dialogismo.  
5. Autores. I. Título.

---

CDD – 410

**Capa:** GED; Alexis Henrique Albuquerque Matarazzo; Luciane de Paula;  
Marcos Antonio Bessa-Oliveira

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil);  
Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil);  
Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello  
(UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru); Mariangela  
Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol  
Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedrojoaoeditores.com.br](http://www.pedrojoaoeditores.com.br)

13568-878 - São Carlos – SP

2020

Ao GED,  
pelas vozes que somos.

Aos Autores,  
por suas vozes ativas.



## Sumário

APRESENTAÇÃO Luciane de Paula	9
1. LINGUAGEM E TRANSFORMAÇÃO NO DIÁLOGO COM BAKHTIN, VOLOCHINOV E VYGOTSKY Maria de Assunção Freitas	11
2. A POLIFONIA EM BAKHTIN: A (RE)VELAÇÃO DE UM OLHAR ENUNCIATIVO SOBRE A OBRA LITERÁRIA Marlene Teixeira e Thaís Coelho Lopes	37
3. GÊNEROS DO DISCURSO EM BAKHTIN, SWALES E MANGUENEAU: POSICIONAMENTO DO GÊNERO ARTIGO CRÍTICO LITERÁRIO Grenissa Bonvino Stafuzza	63
4. A AMBIGUIDADE NO CONTEÚDO, NA FORMA E NO ESTILO DE <i>A INSUSTENTÁVEL LEVEZA DO SER</i> Aline do Prado Aleixo Soares	83
5. <i>O RETRATO DE DORIAN GRAY</i> : UMA LEITURA DIALÓGICA DA VAIDADE HUMANA Tatiele Novais Silva	99
6. MINHA MÃE NÃO DORME MAIS: CULPA, CRÔNICA & DIÁLOGO, POR MOACYR SCLiar Eliane Ap. Galvão R. Ferreira e Thiago A. Valente	121



7. MANOEL DE BARROS: AUTORIDADE POÉTICA E GRAÇA VERBAL Sandra Ferreira	149
8. A RELAÇÃO COM O OUTRO NA PRODUÇÃO TEXTUAL: ASPECTOS DA DIFERENCIAÇÃO DA FUNÇÃO MONOLÓGICA EM DIALÓGICA Odilon Helou Fleury Curado	173
9. POR UMA FORMAÇÃO DIALÓGICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA Paulo Rogério Stella	207
10. ASPECTOS DE ESTILO NO PROCESSO DE TEXTUALIZAÇÃO EM CONTEXTO DIGITAL Raquel Wohnrath Arroyo e Fabiana Komesu	229
11. REFLEXÕES E APLICAÇÕES: UM ENSAIO A PARTIR DAS NOÇÕES DE MULTILETRAMENTOS E GÊNEROS Liliane Pereira da Silva-Costa e Rosineide de Melo	255
12. EM DISCUSSÃO: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO Nivia Gordo, Eliana Lana e Liliane Pereira da Silva	283
13. O PARADOXO DA TRADUÇÃO Susan Petrilli	299
SOBRE A ORGANIZADORA	321
SOBRE OS AUTORES	323

## APRESENTAÇÃO

A ideia do livro *Vozes Discursivas* surgiu em 2011, no GED – Grupo de Estudos Discursivos, coordenado por mim. O intuito era tanto o de nos fazer ouvir, logo, mostrar nossas vozes, não apenas relacionadas às pesquisas por todos empreendidas, mas também reflexões que nos constituem; quanto o de escutar ativamente outras vozes que também, direta ou indiretamente, ressoavam (e ressoam) em nós, vozes que, de certa forma, também compõem o GED. O projeto nasceu e, por circunstâncias da vida, que nos faz aprender que temos que gestar com maturidade e amor nossas existências, de maneira dialógica, foi gerado aos poucos, mas jamais abandonado para vir à luz agora, nesse outro tempo. Tempo de re-nascimento sociocultural. Devido ao processo vívido e em movimento, os textos que dão corpo e alma a esta obra são enunciados que semiotizam concretamente sujeitos e reflexões que nos constituem. Muito mais que textos ou, talvez, exatamente o que concebemos como textos: vozes de sujeitos que reverberam em nós, vozes de outros-eus que somos.

A obra reúne treze (13) textos, tanto de membros do GED quanto de colaboradores, com os quais flertamos e, por esse motivo, também consideramos participantes ativos do Grupo. Daí, inclusive, a escolha da editora, parceira, ligada a grupos e a amigos tão queridos. Afinal, entendemos que um Grupo de Estudos se componha por mais do que atos de pesquisas acadêmicas, pois é constituído de vida e energia de

peças que são mais que suas pesquisas, ou melhor, por meio de cada pesquisa, os sujeitos se encontram, revelam, atuam, ativamente, constituindo-se de maneira mútua, em embate vivo, na academia, na vida e na arte.

Os textos que compõem esta obra, na verdade, refletem e refratam algumas das vozes que caracterizam, de diversas maneiras, a(s) voz(es) do GED. Textos vivos que trazem em seu escopo reflexões teórico-analíticas, questões filosóficas, literárias e educacionais, de diversos pesquisadores, mais, de diversas pessoas que, com sua pena, fizeram e fazem valer a pena a leitura como “ato de levantar a cabeça” (Barthes).

Esperamos que a leitura dessas vozes ressoe e reverbere em todos, como as vozes de todos ressoam e reverberam em nós e que este diálogo suscite atos reflexivos diversificados, prenhes de sentido, da boca ao ouvido, de mão em mão, por meio de todos esses que se constituem nós.

Luciane de Paula.

# LINGUAGEM E TRANSFORMAÇÃO NO DIÁLOGO COM BAKHTIN, VOLOCHINOV E VYGOTSKY

Maria Teresa de Assunção Freitas

## **Pré-texto: introduzindo o tema**

Pretendo discutir nesse texto a concepção de linguagem presente na abordagem histórico-cultural identificando as possibilidades de transformação daí decorrentes. A linguagem é um ponto central na perspectiva histórico-cultural: o fio que tece toda a trama constitutiva dessa abordagem teórica. Linguagem vista para além de sua função comunicativa, compreendida também como constitutiva do pensamento e da própria consciência humana. Vygotsky e Bakhtin consideram o homem como um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais. Partindo dessa concepção indagam como os fatores sociais podem modelar a mente, construir o psiquismo e a consciência. A resposta que apresentam para essa questão nasce de uma perspectiva semiológica na qual o signo como um produto social tem uma função geradora e organizadora dos processos psíquicos. (Freitas, 1997)

Como essa concepção de linguagem pode trazer em si a perspectiva da transformação? Como se apresenta a linguagem como geradora de transformações no interior da perspectiva histórico-cultural?

Pretendo responder essas perguntas analisando algumas possibilidades entrevistas nas obras de Vygotsky, Bakhtin e Volochinov, lembrando que os três russos falam de lugares enunciativos diferentes.

Vygotsky está preocupado em responder uma grande questão: o que é a consciência? A partir daí empreende uma crítica à psicologia de seu tempo que se encontra cindida entre os modelos objetivistas que negam a consciência e os modelos subjetivistas que a concebem desligada das condições materiais sendo ambos incapazes de explicar a constituição das funções mentais superiores. Seu grande empreendimento é a construção de uma teoria psicológica alicerçada no materialismo histórico dialético, compreendendo o homem em sua totalidade, concebendo consciência e comportamento como aspectos integrados de uma unidade. Sua teoria é tecida no diálogo com as questões artísticas, semióticas e pedagógicas.

Considerando Volochinov e Bakhtin como participantes do Círculo de Bakhtin entendo que a linguagem é o elemento que une o pensamento teórico do grupo. Discutem extensamente a linguagem desenvolvendo em relação a ela uma reflexão de natureza filosófica. Estão interessados na linguagem não como um sistema formal de normas, mas na sua eventicidade, nos enunciados criados e que sempre geram uma resposta, uma tomada de posição axiológica. Eles estudam o enunciado como uma unidade do discurso, uma unidade real da comunicação verbal. Para eles a realidade da língua não está em sua expressão monológica isolada nem em seu

sistema abstrato de normas, mas na interação verbal. Portanto, estão interessados na construção de uma *translinguística*. Além desse elemento comum é também preciso distinguir as especificidades do Círculo. Volochinov apresenta um tom mais marcadamente marxista em sua discussão da linguagem enquanto Bakhtin expressa um maior interesse com a construção de uma reflexão filosófica marcada pelo dialogismo, envolvendo preocupações éticas e estéticas.

Referenciada nas teorias e nos escritos de Vygotsky, Bakhtin e Volochinov, formulo alguns itens, no interior dos quais, procuro refletir a linguagem como constituidora das subjetividades e elemento transformador no processo da vida humana.

### **Linguagem e constituição do humano**

Bakhtin/Volochinov e Vygotsky conferem à linguagem o caráter diferenciador entre homem e o animal.

Vygotsky (1996) explicita bem esta diferença ao dizer que os animais refletem diretamente os estímulos do meio externo não havendo, em seus cérebros, significados, categorias e conceitos. Portanto, como seres biológicos, têm apenas funções mentais elementares. O homem, por sua vez, além do nascimento biológico tem um segundo nascimento: o cultural. Ele ascende à humanidade, no momento que reflete a realidade objetiva de forma mediada, ao utilizar instrumentos psicológicos, os signos, na interação com o outro. A sua inserção na cultura, na

interação com o outro, via linguagem, é o que lhe possibilita se transformar, de um ser biológico, em um ser cultural humano. Assim, as suas funções mentais elementares (FME), se transformam qualitativamente em funções mentais superiores (FMS) pela utilização da linguagem constituída nas relações sociais (Vygotsky, 1995).

Bakhtin/Volochinov no livro “*O Freudismo*”, de 1925, também vê a linguagem como um caráter diferenciador do homem em relação ao animal. Para ele, não existe o indivíduo biológico abstrato, não existe o homem fora da sociedade. O nascimento físico não é condição suficiente para que o homem ingresse na história. O animal também nasce fisicamente e não entra na história. O homem, portanto, precisa de um outro nascimento: o social. (Freitas, 1994). “O homem não nasce como um organismo biológico abstrato, mas como fazendeiro ou camponês, burguês ou proletário: isso é o principal. Ele nasce como russo ou francês e, por último, nasce em 1800 ou 1900.” (Bakhtin/Volochinov 2007, p.11).

É por essa localização social e histórica que se define o conteúdo da ligação do homem à vida e à cultura. Ligação que se torna possível com a linguagem. É nesse sentido que Bakhtin/Volochinov em “*Marxismo e Filosofia da Linguagem*” (1988) indaga sobre qual a realidade do psiquismo subjetivo do homem. Se esse é produzido pelo social, a sua realidade é a do signo. Sem material semiótico como falar de psiquismo? É interessante, nesse sentido, a argumentação de Morson & Emerson (2008), que ao compreenderem o psiquismo

como um produto social, consideram impossível pensar que este se localize dentro de uma pessoa. O cérebro faz parte do organismo interno do homem, mas o psiquismo, segundo Bakhtin / Volochinov, tem outra localização definida a partir de sua realidade semiótica

Por sua natureza, o psiquismo subjetivo localiza-se no limite do organismo e do mundo exterior, vamos dizer, na *fronteira* dessas duas esferas da realidade. É nessa região limítrofe, que se dá o encontro entre o organismo e o mundo exterior, mas este encontro não é fisco: *o organismo e o mundo se encontram no signo*. A atividade psíquica constitui a expressão semiótica do contato entre o organismo e o meio exterior. Eis porque *o psiquismo interior não deve ser analisado como uma coisa; ele não pode ser compreendido e analisado senão como um signo*. (Bakhtin/Volochinov, 1988, p. 49).

Bakhtin, em diversos trabalhos posteriores, desenvolve e aprofunda essa análise afirmando que o homem sempre se envolve em dois tipos de atividade comunicativa: primeiro se relacionando com outras pessoas e, ao mesmo tempo, estabelecendo relações entre o mundo exterior e seu próprio psiquismo. Essa atividade dupla faz do psiquismo um fenômeno de fronteira entre o interno e o externo, entre Eu e o Outro.

### **Linguagem e constituição da consciência**

Esses autores consideram que a consciência é engendrada no social, a partir das relações que os



homens estabelecem entre si, por meio de uma atividade sígnica, portanto pela media o da linguagem.

Para Vygotsky (1996, 2001) a consciência   o resultado dos próprios signos. Esses permitem as rela es do homem com os outros e consigo mesmo. Rela es geradoras de transforma es nos outros e no meio como também a regula o da própria conduta. "Conhecemos os outros na medida em que conhecemos a nós mesmos [...] Temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e pelo mesmo procedimento através do qual conhecemos os demais [...]" (Vygotsky, 1996, p. 82).

Esse   um dos argumentos do autor para dizer que a consciência   social. Explica o desenvolvimento da consciência, desde o momento em que se nasce, sua procedência das experiências, seu caráter secundário e, por conseguinte, sua dependência psicológica em rela o ao meio. Ela não nos   dada, mas construída na rela o, portanto, a consciência   um contato social consigo mesmo. "A experiência determina a consciência" (Vygotsky, 1996, p. 80). Essas são reflexões bem iniciais de Vygotsky, presentes em um texto datado de 1925 "*A consciência como problema da psicologia do comportamento*", no qual a ideia de signo não está ainda presente, mas só o social. O conceito de signo surge mais tarde como continua o de seus estudos e pesquisas.

  interessante flagrar esse processo de constru o teórica em um texto "O problema da consciência", resultante do arquivo de um seminário interno

realizado com Vygotsky e seus colaboradores em 1933, no qual se encontra a seguinte afirmação: “Nos primeiros trabalhos ignorávamos que o significado é próprio do signo” (Vygotsky, 1996, p. 175). Em seguida, o autor diz estar naquele momento em condições de afirmar que “O significado é o caminho do pensamento para a palavra. O significado é algo mais definido; é a estrutura interna da operação do signo” (p. 179). “No significado sempre ocorre uma realidade generalizada” (p.185). Na página seguinte há afirmação de que “A consciência em seu conjunto tem estrutura semântica (*apud* p.186) e continua: “A fala produz mudanças na consciência. Com seu aparecimento a fala modifica por princípio a consciência”. (p. 187). Conclui dizendo que “A análise semiótica é o único método adequado para estudar a estrutura do sistema e o conteúdo da consciência.” (p.188)

Essas ideias esboçadas durante uma reunião de estudos se organizam e se completam estando presentes no livro *Pensamento e Linguagem*<sup>1</sup> escrito em 1934. Neste livro Vygotsky apresenta o resultado de dez anos de pesquisas realizadas por ele e seus colaboradores sobre a relação pensamento e linguagem. Trabalho esse que começa da colocação do problema e da busca de um método para sua investigação tecendo críticas às teorias psicológicas que tratavam a relação pensamento linguagem de forma dualista. Vygotsky conclui no prefácio escrito para o livro em questão, que

---

<sup>1</sup> Este livro, no Brasil, tem uma tradução feita pelo prof. Paulo Bezerra, diretamente do russo, intitulada: *A construção do pensamento e da linguagem*. (2001)

o “tema pensamento e linguagem, é questão fulcral de todo a psicologia do homem e leva diretamente o pesquisador a uma nova teoria psicológica da consciência. (2001, p. XIX).

No último capítulo do livro, *Pensamento e Palavra*, o autor diz que um dos resultados de suas pesquisas aponta para o fato de que “A relação entre pensamento e palavra é um processo vivo de nascimento do pensamento na palavra [...] Mas o vínculo entre o pensamento e a palavra não é um vínculo primário, dado de uma vez por todas. Surge no desenvolvimento, e ele mesmo se desenvolve” (2001, p. 484).

Nas duas últimas páginas do livro, Vigotsky afirma de forma conclusiva: “Nossa investigação nos leva inteiramente ao limiar de outro problema mais vasto, mais profundo, mais grandioso que o problema do pensamento - a questão da consciência” (p. 485). A seguir o autor indica que, com suas pesquisas, conseguiu perceber que o traço distintivo funcional da palavra é o reflexo generalizado da palavra. “Com isto abordamos um aspecto da natureza da palavra, cujo significado ultrapassa os limites do pensamento como tal e em toda a sua plenitude só pode ser estudado em composição com uma questão mais genérica: a da palavra e da consciência.” (Vygotsky, 2001, p. 485). O instigante pensador russo termina dizendo que “o pensamento e a linguagem são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana” (p. 485). Não é um simples pensamento, mas toda a consciência em seu conjunto que está vinculada em sua

constituição ao desenvolvimento da palavra. Sua conclusão é que:

Pesquisas eficazes mostram a cada passo que a palavra desempenha o papel central na consciência e não funções isoladas [...] Ela é a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana. A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água [...] Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana. (2001, p. 486)

O tema da consciência é também abordado por Bakhtin/Volochinov, no livro *“Marxismo e Filosofia da Linguagem”*, de 1929, que critica tanto a filosofia idealista para quem a consciência é tudo; como o positivismo psicológico que reduz a consciência a nada. Afirma que “A própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos” (1988, p. 33). Aprofunda sua crítica dizendo que a consciência individual nada pode explicar e que a única definição objetiva de consciência é a de ordem sociológica. Seus fundamentos não são fisiológicos, nem biológicos, mas sim sociológicos não podendo ser reduzidos a processos internos.

“A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. [...] A consciência individual é um fato sócio-ideológico” (Bakhtin/ Volochinov, 1988, p. 35). Os signos são, portanto o alimento e a matéria de desenvolvimento da consciência. Sem material semiótico a consciência resulta em ficção. Além dos

signos há em nossa consciência imagens de forma, cores, odores, sabores, porém essas imagens só adquirem um caráter significativo, só se transformam numa sensorialidade humana, pela linguagem. A matéria do psiquismo, portanto é semiótica, sua realidade é a realidade do signo e este é social. A consciência se constitui, pois, no processo de assimilação da experiência alheia através da comunicação social. Continuando, Bakhtin/ Volochinov conclui que

[...] esse aspecto semiótico e esse papel contínuo da comunicação social como fato condicionante não aparecem em nenhum lugar de maneira mais clara e completa do que na linguagem. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo [...] A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social (1988, p. 36).

### **Linguagem e a formação do discurso interior**

Até aqui, do que foi apresentado, fica a ideia de que compreender a vida psíquica é compreender também o discurso interior. De que forma ele é produzido? Como se relaciona com a situação social e com os enunciados externos? Como capturar o discurso interior? Que movimento de transformação gera o discurso interior? Essas são questões importantes que os autores da perspectiva histórico-cultural apresentam, procurando respostas de acordo com seus lugares enunciativos.

Vygotsky no âmbito da psicologia está preocupado com a gênese da linguagem e o modo como a criança a

apreende. Ele indaga, portanto, sobre a relação do pensamento com o discurso interior e sobre os modos pelos quais eles se tornam entrelaçados na aprendizagem infantil da linguagem e as mudanças que opera quando o pensamento se torna discurso interior (Morson & Emerson, 2008).

Na discussão que empreende sobre o pensamento e a palavra, Vygotsky (2001) defende a necessidade de se ter uma compreensão clara da natureza psicológica do discurso interior. Na busca da compreensão do desenvolvimento da linguagem da criança Vygotsky identifica três movimentos assim ordenados: fala exterior, fala egocêntrica e fala (discurso) interior. Considerando que a fala exterior representa o início do desenvolvimento da linguagem na criança, e é construída no processo de interação verbal, o autor se detém de um modo especial analisando a fala que se interioriza em pensamento: o discurso interior.

Diante da dificuldade de investigá-la, descobre na fala, que Piaget chamou de egocêntrica, o caminho para a compreensão do discurso interior. Discordando de Piaget - que não percebeu a relação genética da fala egocêntrica com o discurso interior, atribuindo-lhe a uma socialização insuficiente, e prevendo seu futuro desaparecimento - Vygotsky salienta que ambas são sociais, embora com funções diferentes. A fala egocêntrica acontece no momento em que a criança transforma formas sociais e cooperativas de comportamento em formas psíquicas internas. Ela representa assim uma etapa transitória na evolução da fala exterior (oral) para a fala (discurso) interior, não só

acompanhando as atividades da criança, mas principalmente se colocando a serviço da orientação mental, da compreensão consciente com a superação de suas dificuldades. A fala egocêntrica está assim relacionada com o pensamento e em sua curva ascendente segue uma evolução: transforma-se em fala (discurso) interior. Tem a função estratégica de transformar a atividade da criança ao nível de um pensamento intencional. No discurso interior a criança adquire uma nova capacidade: a de pensar as palavras, em vez de pronunciá-las (Freitas, 1996).

Vygotsky define o discurso interior como “uma formação particular por sua natureza psicológica, uma modalidade específica de linguagem dotada de particularidades absolutamente específicas e situada em uma relação complexa com as outras modalidades de linguagem” (2001, p. 425). Em seguida esclarece suas funções distinguindo-o da linguagem exterior. O discurso interior é uma linguagem para si, enquanto a linguagem exterior é para os outros.

A linguagem interior não é só aquilo que antecede a linguagem exterior ou a reproduz na memória, mas é oposta à linguagem exterior. Este é um processo de transformação do pensamento em palavra, é a sua materialização e sua objetivação [...] Aqui temos o outro processo de sentido oposto [...] um processo de evaporação da linguagem no pensamento. (p. 425)

Para o autor o traço distintivo do discurso interior é ser uma linguagem muda, silenciosa. Ela se desenvolve através do enfraquecimento externo de seu aspecto

sonoro mas não deve ser vista como fala menos som mas como uma função discursiva específica e original que se organiza em uma sintaxe abreviada, fragmentária, predicativa. A linguagem interior é até certo ponto um pensamento por significados puros. A linguagem interior é o momento dinâmico instável e fluído que se insinua entre a palavra e o pensamento. “As unidades do discurso e do pensamento não coincidem. Ambos os processos revelam unidade, mas não identidade. Estão ligados por complexas transições, por complexas transformações, mas não se sobrepõem como duas retas sobrepostas” (2001, p. 475).

Percebo, portanto, que para Vygotsky, a relação entre pensamento e palavra é um processo vivo de nascimento do pensamento na palavra. Mas esse vínculo não é dado de uma vez por todas, surge no desenvolvimento no qual está integrado e do qual também se transforma.

Situando-se em outro lugar enunciativo, Bakhtin/ Volochinov (1988), parte do princípio de que o problema do discurso interior é de natureza filosófica e que, metodologicamente, ele só pode ser resolvido no campo da filosofia da linguagem, enquanto filosofia do signo. O autor compreende a palavra como o material semiótico da consciência, determinando o conteúdo da vida interior, do discurso interior. Toda a vida psíquica é semiótica. Pensamos com nosso discurso interior e nele não há lugar para características linguísticas, e sim para enunciados. É necessário compreender as características específicas dos enunciados para compreender a vida psíquica. Em Bakhtin/ Volochinov,



o processo de discurso amplamente entendido como processo da atividade de linguagem, tanto interior quanto exterior, acontece continuamente. Não conhece começo nem fim. “A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu auditório” (Bakhtin/ Volochinov, 1988, p. 125).

Nessa perspectiva o centro organizador da atividade mental não está no interior do sujeito, mas fora dele, na interação verbal. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas é a expressão que organiza a atividade mental. Um falante, ao expressar seu pensamento para alguém, ou ao escrever anotando suas ideias, vê que suas palavras retornam para o interior do pensamento, enriquecidas e modificadas. A verbalização externa das ideias contribui para uma compreensão mais clara do discurso interior, organizando melhor o pensamento. O discurso interior se forma interiorizando o discurso exterior e mantendo, ainda que em grau diverso, sua característica mais constitutiva: a dialogicidade (Freitas, 1997). Os enunciados, em seu caráter externo, são instrumentos da relação com os outros. Ao tornarem-se interiores, convertem-se em instrumentos internos e subjetivos da relação consigo mesmo. É um diálogo consigo mesmo gerado pelo diálogo com o outro.

Bakhtin no texto “*O Discurso no Romance*” considera a vida psíquica como discurso interior. Focaliza esse discurso interior, não como Vygotsky que se concentra nas primeiras etapas da aquisição da linguagem, mas

tomando o processo num ponto posterior, quando os mundos, interior e exterior, ao indivíduo estão totalmente saturados de palavras. Introduce aí a presença de dois tipos de discurso: o discurso autoritário e o discurso internamente persuasivo.

O discurso autoritário emana da autoridade, é imposto ao outro, exigindo que o reconheça como tal. Trata-se de um discurso monossêmico, inflexível, que exige um reconhecimento incondicional e não uma compreensão ativa. Buscando compreender esse discurso autoritário na psique, Morson & Emerson (2008) comentam que este é fechado para o crescimento e para a inconclusibilidade. O eu deixa de crescer na medida em que assume e incorpora essas palavras autoritárias.

O discurso internamente persuasivo, por outro lado, se entrelaça com as palavras alheias, tornando-se metade minha, metade de outrem. Ele organiza do interior o conjunto de minhas palavras e estabelece um relacionamento tenso e conflituoso com as minhas outras palavras interiormente persuasivas. Ele desperta meu pensamento e minha palavra autônoma. São peculiaridades do discurso internamente persuasivo: o inacabamento do sentido para mim, sua possibilidade de prosseguir sua vida criativa no contexto de minha consciência ideológica, de minhas relações dialógicas com ela (Freitas, 2011).

Referindo-se à palavra internamente persuasiva Bakhtin assim se expressa

Nós a introduzimos em novos contextos, a aplicamos a um novo material, nós a colocamos numa nova

posição, a fim de obter dela novas respostas, novos esclarecimentos sobre seu sentido e novas palavras “para nós” (uma vez que a palavra produtiva do outro engendra dialogicamente em resposta uma nova palavra nossa) (Bakhtin, 1993, p. 146)

O discurso internamente persuasivo não é totalmente meu. A forma de orquestrar, dentro de mim, as vozes dos outros, é que me pertence. Nesse sentido, o eu não se constitui em apenas uma voz interior particular, mas na forma com que combinamos e dialogamos interiormente com as muitas vozes que nos falam. Nesse processo “a consciência toma forma e nunca cessa de tomar forma, como um processo constante de interação entre discursos autoritários e interiormente persuasivos.” (Morson & Emerson, 2008, p. 236)

Todo o movimento do discurso interior é transformador da consciência e atua na constituição do eu, nos constitui.

### **Linguagem e aprendizagem: um processo de transformações?**

A aprendizagem é um dos conceitos chave da obra de Vygotsky, um autor da psicologia preocupado com a educação.

O que é aprender para Vygotsky? É preciso atentar aqui para a palavra aprendizagem compreendendo os sentidos que ela assume para o autor. Bezerra (2001) ao discutir sobre a difícil arte da tradução se refere aos problemas que teve para traduzir para o português a palavra russa *obutchênie* nos textos de Vygotsky. Essa

palavra pode variar de significados, dependendo do verbo do qual deriva: ensinar, transmitir conhecimento ou aprender, assimilar conhecimentos. Vygotsky utiliza a mesma palavra *obutchênie* para se referir ao ensino e aprendizagem. Essa imprecisão poderia estar contida no próprio conceito de aprendizagem de Vygotsky como algo que se realiza entre pessoas interagindo entre si, o que supõe um duplo movimento: aprender/ensinar e ensinar/aprender. Dentro de sua perspectiva dialética é possível pensar que um movimento gera o outro.

De acordo com Vygotsky (1991, p. 64), aquilo que se realiza em um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. É possível pensar que o processo de aprendizagem (ensinar/aprender) se realiza nesse movimento que parte das relações entre pessoas para uma relação consigo mesmo. O que é internalizado? São os discursos sobre o conhecimento construídos nas relações entre o discurso dos autores estudados, do professor e dos colegas. A prática pedagógica supõe essas relações interpessoais nas quais ocorrem interações recíprocas via linguagem de um sujeito ativo com outros sujeitos ativos. No dizer do Isaia (1998), na sala de aula os alunos não podem ser usuários passivos da produção cultural, mas sim indivíduos capazes dela se apropriarem ativamente. A linguagem possibilita e permeia todo esse processo. A internalização de que fala Vygotsky é uma reconstrução interna pessoal e ativa do que aconteceu externamente. Ao internalizar os discursos produzidos na sala de aula, o aluno produz o seu próprio discurso, isto é, ele o

torna seu, apropria-se do que foi construído com o(s) outro(s) na interação, no compartilhamento, que é o eixo principal da Zona de Desenvolvimento Proximal proporcionando condições de uma aprendizagem geradora de desenvolvimento.

Nesse processo a apropriação é o elemento chave na dinâmica educativa ressaltando-se aí a importância da linguagem. Ela é, no dizer de Isaia (1988), o veículo responsável não só pela apropriação dos conhecimentos já produzidos e geração dos novos, como também pelo repasse dos mesmos. Além de expressar conhecimentos a linguagem incorpora em si as transformações cognitivas relativas à apropriação. A linguagem é, pois, o grande instrumento mediador que permite a professores e alunos entrelaçarem-se no processo de produção do conhecimento como elementos constitutivos do ensino e da aprendizagem.

Sendo a apropriação a noção-chave para a compreensão da dinâmica educativa reconheço a grande importância da linguagem.

Ela é o veículo responsável, não só pela apropriação dos conhecimentos já produzidos e pela geração dos novos, como também pelo repasse dos mesmos. Saliento ainda que, além de veicular conhecimento, a linguagem incorpora em si as transformações cognitivas relativas à apropriação deste ao longo da história humana, determinando assim alterações nas funções psicológicas superiores de todos àqueles (no caso, professores e alunos) que a utilizam, buscando novas formas de pensar e conceber o mundo, bem como de operar sobre ele [...] Nesse processo

cognitivo-educativo, [...] cabe aos professores serem intermediadores entre os conhecimentos, procedimentos e valores, gerados pela cultura humana ao longo de sua história, e, a diligência dos alunos em adquiri-los, repensá-los e transformá-los (Isaia, 1988, p. 31-32).

Assim, são os professores que orientam e direcionam o processo de apropriação, dispondo aos alunos os instrumentos necessários para que estes, em um movimento que vai do interpessoal para o intrapessoal, possam apropriar-se das intensidades culturais e, portanto, desenvolver-se.

Na obra do Círculo de Bakhtin este conceito de aprendizagem não surge explicitamente, pois seus temas de estudo estão mais vinculados com a filosofia da linguagem, a literatura, a estética e a ética na perspectiva de uma dialética dialógica. No entanto, como a linguagem perpassa o conceito de aprendizagem, convido Bakhtin e Volochinov para um diálogo com Vygotsky sobre o conceito de aprendizagem.

Vejo que no conceito de compreensão ativa está entrevista a sua perspectiva de aprendizagem. Para o Bakhtin/Volochinov (1988) a compreensão passiva é aquela que apenas identifica o sinal e o significado, tratando apenas de repetir e até memorizar o que o outro diz, mas não chegando às suas próprias palavras, excluindo, assim, a possibilidade de resposta. Não há, para Bakhtin (2003), compreensão na simples passagem da linguagem do outro para a minha. A compreensão ativa, ao contrário, é aquela em que se estabelece uma

luta com a palavra do outro procurando encontrar nela os seus próprios sentidos. A compreensão ativa traz em si o germe de uma resposta e leva a apreensão dos sentidos do enunciado. “Compreender é opor à palavra do outro uma contrapalavra.” (Bakhtin/Volochinov, 1988, p. 132). “A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão”. (Bakhtin/Volochinov, 1988, p. 133).

Nos “Apontamentos de 1971” Bakhtin diz que

[...] a compreensão responsiva completa o texto do outro: ela é ativa e criadora. O sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento. (Bakhtin, 2003, p. 378).

Para o autor, dois momentos são constituintes de uma compreensão ativa: o do reconhecimento do repetível e já conhecido, e a descoberta do novo. É assim que vejo a aprendizagem, nesse diálogo com o conhecido e o novo, fundidos no ato vivo da compreensão. Nessa perspectiva, Bakhtin diz que “[...] a palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la.” (2003, p. 380). Mais adiante no mesmo texto, Bakhtin apresenta algumas reflexões que para mim sintetizam bem o que acontece ou deve acontecer em um processo de aprendizagem. A

primeira tarefa para compreender as palavras do outro, a obra escrita do autor, é procurar compreendê-la como o próprio autor a compreende. A segunda tarefa é tomar distância temporal cultural e pensá-la em meu contexto, procurar minhas próprias palavras, chegar à minha compreensão ativa anotando concordâncias e discordâncias. É importante nesse processo fazer o que Bakhtin (2003) assim descreve: “Essas ‘palavras alheias’ são re-elaboradas dialogicamente em “minhas-alheias-palavras” com o auxílio de outras “palavras alheias” (não ouvidas anteriormente) e em seguida [nas] minhas palavras (por assim dizer, com a perda das aspas) já de índole criadora” (p. 402).

Essa aprendizagem nesse movimento de transformações pelas palavras é que gera de fato o desenvolvimento.

### **A linguagem como elemento transformador na pesquisa das ciências humanas**

Vygotsky e Bakhtin e seu círculo trazem contribuições importantes para pensarmos a pesquisa nas ciências humanas e nela compreendermos o papel transformador da linguagem.

Vygotsky está, sobretudo, preocupado com o método da pesquisa. Em sua perspectiva orientada pelo materialismo histórico dialético considera que ao agir e transformar a natureza o homem também se transforma. No texto: “*Os problemas de método*” Vygostsky diz: “Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; este é o



requisito básico do método dialético” (1991, p.74) Assim a tarefa da pesquisa é estudar o fenômeno em seu processo vivo indo além da sua descrição, que revela apenas os aspectos externos e completando-a com a explicação, que leva à compreensão de seus aspectos internos. Ele supõe que essa ação humana no processo de pesquisa interfere no próprio objeto de estudo, em seu contexto e em seus participantes, como elemento transformador. Essa ação transformadora é possibilitada pela linguagem, pelas trocas discursivas ocorridas durante o processo de pesquisa. Trocas discursivas que afetam pesquisador e pesquisados provocando neles transformações.

Bakhtin também traz no conjunto de sua obra importantes implicações para a pesquisa nas ciências humanas, mas é especificamente no texto “*Metodologia das Ciências Humanas*” (2003) que se encontra um conjunto maior de reflexões sobre o tema. Para o autor, onde se procura o homem vamos sempre encontrar textos. Assim, caracteriza as ciências humanas, em sua especificidade, como ciências do texto. Compreendendo o homem como um produtor de textos considera que “o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante” (Bakhtin, 2003, p. 395). Se não há texto não há objeto para a investigação. O que é, portanto, nessa perspectiva, fazer pesquisa nas ciências humanas? Ir à procura do outro, encontrá-lo em seus textos. Para isso, o pesquisador se utiliza de vários instrumentos de pesquisa que denomino de desencadeadores de discurso. A função dos instrumentos de pesquisa seja entrevista dialógica, observação mediada, grupo focal,

sessões reflexivas ou outro instrumento, é propiciar o encontro do pesquisador com o pesquisado via discurso. Nos enunciados trocados, nas relações dialógicas estabelecidas, organiza-se um processo de compreensão responsiva. “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (Bakhtin, 2003, p. 271). O enunciado é elaborado como que para ir ao encontro da resposta do ouvinte. Compreender ativamente o enunciado de outrem significa orientar-se na direção do outro. (Freitas, 2003) O processo compreensivo entre sujeitos parte inicialmente de um movimento de identificação com o outro, e se completa com um movimento exotópico. Isto é, ao tomar distância, se coloca fora do outro, o que confere ao pesquisador um excedente de visão que lhe permite dar forma e acabamento ao que ouviu, completando-o. Esse processo compreensivo bakhtiniano supõe duas consciências, dois sujeitos que se interpenetram, intercambiam enunciados, buscam respostas, resistem, argumentam e se alteram mutuamente. (Freitas, 2010) Nesse movimento discursivo, pesquisador e pesquisados têm, pois, possibilidades de aprendizagem, transformação e ressignificações durante o processo de pesquisa.

### **Uma palavra final**

O tema linguagem e transformação foram aqui abordados a partir da perspectiva histórico-cultural

tomando como base os textos de Vygotsky e de Bakhtin e seu Círculo. Ao traçar este percurso foi possível refletir sobre como a linguagem nessa perspectiva transformadora é constituidora do ser humano, de sua consciência e de seu discurso interior. Esse movimento se evidencia também nos processos de ensino-aprendizagem e da prática de pesquisa nas ciências humanas. No conjunto dessa reflexão pude concluir que os enunciados pertencem ao mundo da vida e não são neutros uma vez que emergem de um contexto impregnado de sentidos e valores consistindo sempre em uma tomada de posição, em um ato responsivo. Dialogia e alteridade são marcas da concepção de linguagem presente na perspectiva histórico-cultural na qual o eu é constituído pelo outro: ser é expressar-se pelo diálogo. Nesse sentido, a compreensão se torna ativa, responsiva, porque compreender é fazer uma réplica ao discurso do outro, posicionar-se diante dele. Todos esses aspectos supõem, portanto, não a identificação, mas um movimento de mudança e transformação.

## Referências

BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. (Volochinov). *O Freudismo*. São Paulo: Perspectiva. 2007.

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética - A Teoria do Romance*. São Paulo: UNESP/Hucitec, 1993.p.85-106.

- BAKHTIN, M. Apontamentos de 1970-1971 In: Bakhtin, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 367-392.
- BAKHTIN, M. Metodologia das Ciências Humanas. In: Bakhtin, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.p. 393-410.
- BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: Bakhtin, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo. Martins Fontes, 2003.p. 307-336.
- BEZERRA, P. Prólogo do Tradutor In: *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.p.VII-XIV.
- FREITAS, M. T. A. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: Brait, B. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997, p.311-330.
- FREITAS, M. T. A. *Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação - um intertexto*, São Paulo: Ática,1994.
- FREITAS, M. T. A. Discutindo sentidos da palavra intervenção na perspectiva histórico-cultural. In Freitas, M.T. & Ramos, B.S. *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. Juiz de Fora: EDUFJF, 2010, p.13-24
- FREITAS, M. T. A. Identidade e alteridade em Bakhtin In: Paula, L & Stafuzza, G. *Circulo de Bakhtin: pensamento interacional*. Campinas: Mercado de Letras, 2011 (no prelo).
- ISAIA, M.S.A. contribuições da Teoria Vygotskiana para uma fundamentação psico-epistemológica da educação. In: Freitas, M.T.A, (org.) *Vygotsky um século depois*. Juiz de Fora: EDUFJF, 1988. p. 21-34.
- MORSON, G. S. & EMERSON, C, *Mikhail Bakhtin - Criação de uma prosaística* .São Paulo: EDUSP, 2008.
- VYGOTSKY, L. S. *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras escogidas III* Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. A consciência como problema da psicologia do comportamento. In: Vigotski, L.S. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.p.55-86

VYGOTSKY, L. S. O problema da consciência. In: Vigotski, L.S. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 171-190.

**A POLIFONIA EM BAKHTIN:  
A (RE)VELAÇÃO DE UM OLHAR ENUNCIATIVO  
SOBRE A OBRA LITERÁRIA**

Marlene Teixeira e Thais Coelho Lopes

**Palavras Iniciais**

Não é com desenvoltura que aceitamos o desafio de escrever sobre Bakhtin. Diante de obra tão vasta e aberta, está sempre colocado o risco de interpretações indevidas, ou, como alerta Sobral (2010, p. 54), de criação de *Bakhtins* “adequados ao empreendimento de quem dele fala”.

Por outro lado, o texto de Bakhtin fascina. Absolutamente dialógico, o filósofo russo escreve como se pensasse em voz alta, num debate com os intelectuais de sua época. Desse modo, obriga-nos a interagir com ele e com os outros, e, nesse emaranhado de vozes discordantes, acabamos por construir um pensamento singular.

Por não oferecer certeza, seu texto exige do leitor que ele “dê de si”. Não se pode estudá-lo como se estuda um manual escolar, apressados em compreender, em produzir significações, evitando os enigmas, se quisermos nos desviar do caminho fácil da leitura domesticadora, que traz como consequência o silenciamento da inquietude de suas formulações.

A obra de Bakhtin não raras vezes é alvo de leituras indevidas. Seus conceitos são, muitas vezes, retirados

do sistema de pensamento em que foram engendrados, como se servissem a todas as ciências e correntes de pensamento. Por outro lado, não há como ser “fiel” a um pensamento, que, por sua incompletude, convoca-nos constantemente a uma co-autoria.

Entregar-se à leitura de Bakhtin é, então, um exercício de estilo. Filiar-se a seu pensamento é aceitar o desafio de oferecer-lhe uma interpretação possível, é empreender uma leitura que contribua para revitalizá-lo, ciente de que nenhuma palavra traz em si a verdade sobre Bakhtin.

Este texto toma por objeto o conceito de *polifonia* em Bakhtin. Sua meta é mostrar que o estudo sobre Dostoiévski realizado pelo autor inscreve-se no quadro de uma visão enunciativa de abordagem do texto literário.

O conceito de polifonia tem grande circulação no meio acadêmico; proliferam tentativas de aplicá-lo tanto em obras literárias quanto no campo de estudos do discurso em geral. O que o leitor aqui vai encontrar resulta de uma incursão pela obra *Problemas da Poética de Dostoiévski* (PPD), no intuito de buscar, no próprio texto do filósofo, elementos para delimitar o escopo dessa noção<sup>1</sup>. Em primeiro lugar, trazemos o resultado dessa incursão no que diz respeito ao alcance da noção

---

<sup>1</sup> O que vamos apresentar daqui em diante é parte da pesquisa realizada para a Dissertação de Mestrado de Thais Coelho Lopes, “A polifonia em Bakhtin: revisitando uma noção polêmica” (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, 2011), realizada sob a orientação de Marlene Teixeira. Reflexões a esse respeito podem ser encontradas também em Teixeira e Lopes (2010).

de polifonia em Bakhtin. A seguir, discutimos sua aplicabilidade. Finalmente, procuramos mostrar que o estudo sobre Dostoiévski permite compreender um dos aspectos mais instigantes da reflexão bakhtiniana sobre a produção literária: é na e pela própria obra que o roteiro para o estudo de sua configuração pode ser encontrado.

Não nos move nenhum desejo de elucidar essa noção, fechando-a numa interpretação totalizante. O que queremos é fazer emergir um dizer que nos implica e nos instiga a seguir pensando.

### **O escopo da noção de polifonia em Bakhtin**

Na circulação do conceito de *polifonia* em produções baseadas em Bakhtin, encontramos inúmeras interpretações nem sempre consensuais, a partir das quais algumas questões podem ser levantadas (cf. Teixeira; Lopes, 2010, p. 41):

- *Polifonia* e *dialogismo*, assim como *polifonia* e *plurilinguismo/plurivocalidade* são noções que se recobrem?
- A noção de *polifonia* caracteriza um tipo especial de processo criativo realizado por Dostoiévski, o romance polifônico, tendo sua validade restrita a ele?
- A *polifonia* é uma estratégia exclusivamente literária ou trata-se de um conceito que se aplica aos discursos de um modo geral?
- Terá a *polifonia* uma conotação necessariamente positiva?



- A *polifonia* é uma categoria filosófica?
- *PPD* é um estudo sobre a obra de Dostoiévski? Ou uma obra metafilosófica que se insurge contra qualquer tentativa de totalização do sentido?

Neste item, apresentamos uma sistematização da leitura de *PPD*, no sentido de definir uma posição sobre o alcance da noção de polifonia em Bakhtin, levando em conta essas questões.

### **Polifonia, dialogismo, plurivocalidade**

O termo polifonia, em *PPD*, designa a peculiaridade estrutural basilar das obras de Dostoiévski. Diz respeito à multiplicidade de vozes independentes e imiscíveis das personagens dostoiévskianas, que soam ao lado da palavra do autor em absoluta igualdade (Bakhtin, 2008, p. 4-5).

O dialogismo bakhtiniano é um conceito rico e multifacetado, difícil de ser cercado, pois apresenta particularidades que necessitam de um exame minucioso para serem devidamente captadas. Morson e Emerson (2008, p. 67-68) advertem que Bakhtin usa o termo *diálogo* “em tantos contextos e com sentidos tão diversos que muitas vezes a palavra parece desprovida de uma significação clara.” No entanto, há uma espécie de consenso entre seus leitores em definir dialogismo como princípio constitutivo da linguagem, propriedade intrínseca do discurso. Sob essa perspectiva, todo discurso é concebido como essencialmente heterogêneo, tecido por outros discursos, mais ou menos aparentes, que desencadeiam nele diferentes relações de sentido

(Di Fanti, 2009, p. 80). Os enunciados são, então, por definição, dialógicos.

Mas Bakhtin usa também o termo *diálogo* num segundo sentido, que permite ver certos enunciados como dialógicos e outros como monológicos. Marília Amorim (2001, p. 153) entende que os termos dialógico e monológico, quando aparecem em oposição um ao outro, são categorias de análise para o que é *representado*, isto é, dizem respeito a uma gradação na representação da alteridade. Desse modo, embora intrinsecamente dialógicos (no primeiro sentido), os enunciados apresentam uma tensão entre efeitos monológicos e efeitos dialógicos (no segundo sentido) na distribuição das vozes que o constituem.

O pensador russo faz ainda uso frequente da expressão *relações dialógicas*. Ele nos alerta para não confundirmos as relações dialógicas com o debate ou o simples diálogo face a face. Em sua concepção, diálogo tem a ver com não-conclusividade: toda palavra dialoga com outras palavras, constitui-se de outras palavras e está cercada de outras palavras.

Embora o termo *diálogo* possa levar a uma significação positiva, ou seja, possa significar “solução de conflito”, “entendimento”, “entrar em consenso”, de acordo com Faraco (2009, p. 68), as relações dialógicas, tal como concebidas por Bakhtin, “não apontam apenas na direção das consonâncias, mas também das multissonâncias e dissonâncias”, delas podendo resultar “tanto a convergência, o acordo, a adesão, o mútuo complemento, a fusão, quanto a divergência, o desacordo, o embate, o questionamento, a recusa”.

No primeiro sentido, dialogismo é entendido como um princípio geral que rege a linguagem, diferenciando-se, portanto, de polifonia, vista como uma categoria analítica de obras dotadas de uma propriedade muito particular: a equipolência/imiscibilidade das vozes.

Em seu segundo sentido, dialogismo é uma forma de representação da voz do outro no enunciado, sem que se coloque, como na polifonia, a necessidade de independência entre essas vozes.

Faraco (2009, p. 58) chama a atenção para o fato de que a heteroglossia (ou plurilinguismo/plurivocalidade) é um termo “muitas vezes tomado equivocadamente, em autores que fazem referência ao pensamento de Bakhtin, como equivalente a polifonia”. Segundo o linguista (2009, p. 77), polifonia não pode ser confundida com heteroglossia ou plurivocalidade, “que são termos utilizados por Bakhtin para designar a realidade heterogênea da linguagem quando vista pelo ângulo da multiplicidade de línguas sociais”, acrescentando que é inadequado não distingui-los de polifonia, principalmente porque “a estratificação socioaxiológica da linguagem não gera necessariamente uma realidade polifônica”.

J. L. Fiorin, em sua *Introdução ao pensamento de Bakhtin* (2006), esclarece, de forma inequívoca, que a noção de polifonia se diferencia tanto de dialogismo, como de heteroglossia e plurivocalidade:

Observe-se que polifonia é, então, diferente de dialogismo, heteroglossia e plurivocalidade. Dialogismo diz respeito ao modo de funcionamento

real da linguagem, que faz um enunciado constituir-se sempre em relação ao outro. Heteroglossia e plurivocalidade concernem à realidade heterogênea da linguagem e às línguas sociais diversas que circulam numa dada sociedade. A polifonia refere-se à equipolência das vozes. A plurivocalidade não implica a polifonia, embora a polifonia acarrete necessariamente a plurivocalidade. Confundir essas duas realidades é deixar de apreender a dimensão polifônica das vozes (Fiorin, 2006, p. 82).

Feitas essas distinções, passamos a discutir a abrangência da noção de polifonia: trata-se de uma noção restrita à dimensão estética ou se estende também ao âmbito filosófico?

### **Abrangência da noção de polifonia**

Na visão bakhtiniana, a polifonia é um tipo especial de estrutura, a partir da qual um novo tipo de romance é engendrado, fundamentalmente definida por uma mudança na posição classicamente ocupada pelo autor no romance europeu. Nesse novo tipo de estrutura, o autor não se apresenta mais como tendo um excedente de visão em relação às personagens, excedente este que lhe permite completá-las, mas caracteriza-se por colocar sua voz ao lado da voz do herói, coadunando-se com ela e com as vozes plenevalentes de outros personagens.

Segundo nossa leitura, Bakhtin parece abrir a possibilidade de se entender a polifonia também como uma categoria filosófica, o que leva o conceito a transcender o universo da literatura de Dostoiévski,

indo na direção de uma visão de mundo. Sob essa ótica, a polifonia seria uma nova forma de pensar, que difere dos velhos modelos dominadores que estudam as realidades humanas. Na concepção de Bakhtin, somente Dostoiévski foi capaz de construir esse “mundo novo”.

Faraco (2009) considera que a polifonia se enquadra mais em uma visão de mundo do que em uma categoria técnica. Segundo ele (2009, p. 77), Bakhtin defende a utopia de um mundo polifônico, ou seja, um mundo em que a “multiplicidade de vozes plenas e de consciências independentes e não fundíveis tem direito a cidadania – vozes e consciências que circulam e interagem num diálogo infinito”.

Tezza (2003) compartilha desse posicionamento sobre o sentido de polifonia em Bakhtin. Para o autor (2003, p.182), a polifonia é uma visão de mundo recriada por Bakhtin a partir do universo de Dostoiévski e diretamente decorrente dele, fortemente influenciada pelo projeto filosófico bakhtiniano dos anos 20, que passou a ser tratada como uma régua avulsa de medida de alguma estrutura narrativa, num uso pragmático que, em seu entender, não tem sentido para Bakhtin. É um erro de princípio: tratar como ferramenta técnica (por mais sofisticada que seja) o que é substancialmente uma visão de mundo e que só tem significado num conjunto complexo de elementos, com exigências precisas, conclui Tezza (2003, p. 182).

Arriscaríamos a dizer que o conceito abrange ambas as dimensões. Isso porque vida e arte não estão separadas em Bakhtin. O excerto abaixo, retirado da

conclusão da obra *PPD* (2008, p. 273), pode confirmar essa interpretação.

Parece-nos que se pode falar francamente de um *pensamento artístico polifônico* de tipo especial, que ultrapassa os limites do gênero romanesco. Este pensamento atinge facetas do homem e, acima de tudo, a *consciência pensante do homem* e o *campo dialógico do ser*, que não se prestam ao domínio artístico se enfocados de *posições monológicas* (Grifos de Bakhtin).

Vale lembrar, nesse sentido, que o pensador russo, em sua obra *Questões de Literatura e de Estética* (1993) deixa claro que o romance é o gênero da fala cotidiana e de suas estratificações, ou seja:

o relato do narrador ou do suposto autor é construído sobre o fundo da linguagem normal, da perspectiva literária habitual. Cada momento da narração está correlacionado com essa linguagem e com essa perspectiva normais, está oposto a elas, por sinal, dialogicamente: como um ponto de vista, uma apreciação a uma apreciação, um acento a um acento (e não como dois fenômenos linguísticos abstratos) (Bakhtin, 1993, p. 119).

Nessa passagem, revela-se a definição bakhtiniana de romance como espaço em que a diversidade de linguagens conviveria sob uma certa tensão. Dessa forma, o texto literário, para Bakhtin, não pode ser visto como tendo um sentido preexistente, mas como uma encruzilhada de superfícies textuais, como um diálogo

de infinitas escrituras e aberturas interpretativas (Cavalheiro, 2009, p. 106-107).

Em *Estética da Criação Verbal* (2003, p. 363), no capítulo intitulado *Os estudos literários hoje*, Bakhtin cita Shakespeare para mostrar que os “tesouros dos sentidos” introduzidos pelo dramaturgo e poeta inglês “foram criados e reunidos por séculos e até milênios”. Esses tesouros, segundo o filósofo russo, estavam escondidos na linguagem, não só na literária, mas também em camadas da linguagem popular que antes de Shakespeare ainda não haviam penetrado na literatura, nos diversos gêneros de formas de comunicação verbalizada, nas formas da poderosa cultura popular (predominantemente nas formas carnavalescas) que se formaram ao longo de milênios, nos gêneros do espetáculo teatral (dos mistérios, farsas, etc.), nos enredos que remontam com suas raízes à antiguidade pré-histórica e, por último, nas formas de pensamento. Bakhtin (2003, p. 364) afirma que “Shakespeare como qualquer artista, não construía suas obras a partir de elementos mortos nem de tijolos, mas de formas já saturadas, já plenas de sentido”. Percebe-se a importância atribuída aos gêneros, que, ao longo dos séculos, acumulam formas de visão e assimilação de determinados aspectos do mundo. Dessa forma, parece que, como todos os gêneros, o romance polifônico é um modo de compreender o mundo e configura uma percepção da experiência. Vida e literatura são inseparáveis na visão bakhtiniana.

Dando continuidade a nossa sistematização, destacamos que do deslizamento da palavra *polifonia* do

âmbito artístico para o filosófico, uma dúvida por vezes se instaura: será a polifonia uma noção de conotação positiva? Nossas próximas palavras destinam-se a elucidar essa questão.

### **Polifonia: um conceito valorado positivamente?**

Em vários momentos ao longo da obra *PPD*, o tom apaixonado com que Bakhtin se refere a esse princípio de construção criado por Dostoiévski parece indicar nessa direção. Talvez isso possa levar a interpretações de que em não sendo polifônica, uma obra tem seu valor literário diminuído<sup>2</sup>.

A última afirmação de *PPD* (2008, p. 341) - “É necessário renunciar aos hábitos monológicos para habituar-se ao novo domínio artístico descoberto por Dostoiévski e orientar-se ao *modelo artístico de mundo* incomparavelmente mais complexo que ele criou” - dá margem a que se institua uma interpretação de que, ao buscar uma definição técnica para um novo gênero, Bakhtin acaba produzindo uma apreciação *valorativa* do fazer literário de Dostoiévski.

Segundo Tezza (2003, p. 230), essas palavras podem soar como um “conselho” aos escritores: escrevam obras polifônicas porque elas são superiores às

---

<sup>2</sup> Por exemplo, Honoré de Balzac é citado por Bakhtin como um autor em cuja obra é possível encontrar somente elementos de polifonia, não a autêntica polifonia realizada somente por Dostoiévski. Em razão disso, Bakhtin afirma que Balzac “não supera a objetividade das suas personagens nem o acabamento monológico do seu mundo” (ibid., p. 39).



monológicas. Sob o olhar do autor (2003, p. 228-231), ao querer realçar a novidade da obra de Dostoiévski, Bakhtin acaba contribuindo para o entendimento de que a polifonia é uma categoria de valoração positiva.

Se com o conceito de polifonia, ele está também fazendo um elogio a uma nova concepção de mundo, num contexto sociopolítico como o da segunda metade do século XX, caracterizado por movimentos de contestação a regimes totalitários em vários países, não é de estranhar que as características essenciais do romance polifônico - pluralidade de vozes equipolentes – tenham sido identificadas com democracia e o monologismo apareça associado ao autoritarismo (cf. Tezza, 2003).

É nessa direção que seguem os comentários de P. Bezerra, reconhecido tradutor da obra de Bakhtin. No texto *Polifonia*, publicado em *Bakhtin Conceitos-Chave* (2008, p. 191), ele afirma que, na perspectiva bakhtiniana, existem duas modalidades de romance: o monológico e o polifônico. Primeiro, ele apresenta alguns conceitos como “autoritarismo e acabamento”, que pertencem à classe de romance monológico e significam verdades inquestionáveis transmitidas por um discurso. A seguir, são trazidos conceitos como *realidade em formação, não acabamento, dialogismo, polifonia*, que pertencem à classe de romance polifônico e representam um “gênero em formação, sujeito a novas mudanças, cujas personagens são sempre representadas em um processo de evolução que nunca se conclui” (ibid., p. 191)

Segundo a reflexão de Bezerra, no romance polifônico, as personagens estão em constante evolução, diferentemente do que ocorre no modelo monológico, em que são objetos do discurso do autor. No monologismo, o autor é o responsável absoluto pelo processo de criação, ou seja, não existe espaço para outras consciências capazes de falar por si mesmas (ibid. 192). Já na polifonia “a autoconsciência da personagem é o traço dominante na construção de sua imagem, e isso pressupõe uma posição radicalmente nova do autor na representação da personagem” (ibid. p. 193).

De acordo com a opinião de Bezerra, à categoria de monológico estão associados os conceitos de monologismo, autoritarismo, acabamento; à categoria de polifônico, os conceitos de realidade em formação, inconclusibilidade, não-acabamento, dialogismo, polifonia. A inconclusibilidade e o não acabamento decorrem da condição do romance como um gênero em formação, sujeito a novas mudanças, cujas personagens são sempre representadas em um processo de evolução que nunca se conclui. O autoritarismo se associa ao dogmatismo; o acabamento, ao apagamento dos universos individuais das personagens e a sua sujeição ao horizonte do autor. Na ótica da polifonia, as personagens que povoam o universo romanesco estão em permanente evolução.

Como categoria estética, a noção de polifonia deveria designar um conjunto de características que singularizam a obra de Dostoiévski, sem projetá-la como a única forma de fazer literatura realmente digna de louvor. Na conclusão de *PPD*, Bakhtin (2008, p. 339) faz

um esforço nesse sentido. Depois de reafirmar as peculiaridades inovadoras da obra do escritor, ele pergunta: “uma vez descoberto, o romance polifônico suprime as formas monológicas do romance como obsoletas e desnecessárias?” A resposta é “Não, evidentemente”, seguida de toda uma justificativa para mostrar que “o surgimento do romance polifônico não suprime nem limita em absolutamente nada a evolução subsequente e produtiva das formas monológicas de romance” (2008, p. 340), pois “sempre haverá de perdurar e ampliar-se campos da existência humana e da natureza que requerem precisamente formas objetificadas e concludentes, ou seja, formas monológicas de conhecimento artístico” (ibid., p 340). Mas não há como negar que Bakhtin, ao relacionar arte e vida, confere à noção de polifonia um estatuto especial, altamente valorado, o que dá margem a que se projete o romance polifônico acima de todos os outros gêneros.

Em síntese, seja em sua dimensão artística seja como visão de mundo, a polifonia mantém características que a distinguem de outros conceitos bakhtinianos, como os de dialogismo e plurilinguismo, já comentados: a inconclusividade temática, a independência, imiscibilidade e equipolência das vozes no enunciado. Sem esses traços fundamentais, o conceito perde sua razão de ser. Preservada essa especificidade, diríamos que, de acordo com a leitura que fizemos de *PPD*, o termo polifonia pode ser compreendido em diferentes sentidos no universo bakhtiniano: novo gênero de romance inaugurado por Dostoiévski, caracterizado por um novo modo de

compor o enredo e a relação entre autor e herói; categoria técnica, aplicável à produção literária, constituída por elementos característicos que podem ser encontrados integralmente somente em Dostoiévski e, de forma não integral, em outros autores; categoria analítica, que pode ser estendida a discursos de um modo geral; visão de mundo radicalmente democrático e pluralista, em que as vozes são independentes e de mesmo valor.

Passamos agora a focalizar a questão da aplicabilidade da noção de polifonia, no campo literário, para além da obra de Dostoiévski.

### **Da aplicabilidade da noção de polifonia**

Qualquer tentativa de aplicar a noção de polifonia, seja no âmbito literário, seja no discursivo levanta de saída os seguintes questionamentos: Qual a relevância de buscar traços característicos de um autor em outro? Não seria antibakhtiniano aprisionar uma obra em modelos reaplicáveis de um autor para outro? Se constatada a presença de elementos de polifonia em uma dada obra, isso faria dela uma obra superior? Será que o intuito de Bakhtin, ao escrever *PPD*, foi o de criar uma matriz aplicável a toda produção literária? Não estará ele querendo dizer exatamente o contrário, ou seja, que a tarefa do analista é mostrar a originalidade da obra do autor eleito como objeto de estudo?

Começamos por lembrar que, embora Bakhtin mostre que elementos de polifonia são encontrados em obras de autores anteriores a Dostoiévski (Rabelais,

Cervantes, Grimmelhhausen, Shakespeare e outros), reiteradas vezes ele afirma que só o autor de *Crime e Castigo* realizou-a plenamente. Ou seja, elementos de polifonia podem ser encontrados em outras obras, no entanto, a “autêntica polifonia” só Dostoiévski praticou. Ao que tudo indica, a noção de polifonia, criada a partir da obra de Dostoiévski, só serve para qualificar o projeto estético desse autor. Seria um contra-senso formular uma teoria para aplicação tão restrita, razão pela qual começamos a suspeitar que a meta de Bakhtin talvez não seja esta.

Tezza (2003, p. 230) critica o fato de se querer fazer dessa noção uma “moldura desejável” para análises literárias, ou seja, ele não aceita que, definido o romance polifônico, se vá atrás de outros exemplares de romances polifônicos.

Na mesma linha de raciocínio, Faraco (2009, p. 78) considera que “embora polifonia possa ser tomado à primeira vista como um termo técnico adequado à análise literária (com ele em mãos poderíamos sair por aí à cata de outros autores polifônicos), ele, de fato, é pouco produtivo como tal”. Um dos motivos é que, embora Bakhtin tenha escrito, nos anos seguintes ao livro sobre Dostoiévski, extensas teorizações a respeito do romance, nunca mais voltou a utilizar ou discutir o termo. Outro motivo é que, ao fim de sua vida, deixa bastante claro, em uma entrevista a Zbigniew Podgórzec, que polifonia é um fenômeno exclusivo de Dostoiévski.

O fato de o conceito não ser aplicável a outros autores torna-o improdutivo para o campo literário? Talvez sim, se reduzirmos o trabalho de Bakhtin à

tentativa de criar uma categoria de análise que sirva de parâmetro para o estudo de textos literários em geral. Todavia, parece-nos não ser esta a lição que podemos aprender em *PPD*. Assim como os gêneros do discurso não podem ser vistos como arcabouços pré-dados, onde podem ser colocados discursos de diferentes esferas da atividade, porque o gênero se renova em “cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero” (Bakhtin, 2008, p. 121), a noção de polifonia não deve ser tomada como uma régua pela qual as obras podem ser medidas. Quando Bakhtin afirma querer “mostrar Dostoiévski em Dostoiévski” parece indicar que a “teoria” capaz de “explicar” uma obra advém da própria obra.

Se enunciar é assumir uma posição singular na linguagem, cada produção carrega em si as marcas do ato de sua enunciação. Sob essa perspectiva, está excluída a possibilidade de pensar a obra literária como uma matriz a partir da qual outras obras literárias podem ser avaliadas. O autor, quando enuncia, estabelece um funcionamento linguístico-discursivo particular. Sob essa ótica, a análise literária não se restringe à identificação, na obra em estudo, de características previamente determinadas, mas leva em conta o ato de “apropriação” singular da língua pelo autor no momento e no lugar de sua enunciação.

Bakhtin não aplica à obra de Dostoiévski categorias pré-elaboradas, pelo contrário, cria, a partir dela, as estratégias para analisá-la. Ou seja, em Bakhtin, as categorias de análise emergem da obra e é por seu desvelamento que podem ser encontrados traços

singulares de autoria. Sendo assim, é lícito afirmar que *PPD* é um livro sobre o processo criativo (irrepetível) de Dostoiévski, mas que contém em si indicações do que se deve levar em conta no movimento de análise de obras literárias em geral.

Se nosso raciocínio for digno de crédito, podemos acrescentar que todo e qualquer autor é passível de uma análise como a que Bakhtin propôs para Dostoiévski. Desse modo, mais do que transformar a noção de polifonia em categoria de análise, interessa derivar de *PPD* alguns princípios gerais<sup>3</sup> para a análise literária. Acreditamos que, a partir desses princípios, a singularidade de cada obra possa ser captada.

Nosso propósito é, pois, o de buscar, a partir da observação do percurso de Bakhtin pelo texto de Dostoiévski, subsídios para definir fundamentos básicos que nos orientem na tarefa de encontrar, na obra que for tomada como objeto de estudo, as particularidades de sua composição. A questão que nos colocamos é a seguinte: O que se deve levar em conta na análise de uma obra literária?

Passamos a apresentar os princípios de análise de uma obra literária que depreendemos do percurso de Bakhtin em *PPD*.

---

<sup>3</sup> De acordo com um dos sentidos trazidos no *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia* (1999, p. 860), definimos *princípios* como noções básicas e elementares de uma área de conhecimento que fazem compreender propriedades essenciais e características de um dado tópico, e não normas ou regras de ação enunciadas por uma fórmula, estabelecidas para guiar algum tipo de procedimento. Interessa-nos, sobretudo, o sentido de essencialidade contido no termo *princípio*.

## Princípios para análise de obra literária

No primeiro capítulo de *PPD*, Bakhtin expõe sua tese sobre a peculiaridade fundamental do romance de Dostoiévski, a polifonia, e examina a literatura crítica sobre a obra do escritor russo. A partir daí, dedica-se a desenvolver seu ponto de vista, demonstrando-o em análises da obra do escritor russo. Os pontos que ele destaca para análise podem ser agrupados como segue:

(1) Fatores externos que possibilitam a construção da obra:

- conhecimento profundo do autor, do conjunto de sua obra, das fontes que o influenciaram; das peculiaridades do gênero, do enredo e da composição da obra.

(2) Fatores internos da composição da obra:

- análise da posição do autor em relação às personagens; da representação das ideias na obra; dos tipos de discurso do narrador e da personagem.

O exame desses tópicos, no próprio texto de Dostoiévski, faz emergir um modo de compor o romance que é típico de Dostoiévski, designado por Bakhtin pelo termo *polifonia*. Como afirma Brait (2009, p. 57), “É a obra de Dostoiévski que leva Bakhtin à concepção do romance polifônico e às peças que formam sua arquitetura.”

O trabalho de Bakhtin sobre Dostoiévski pode ser considerado exemplar para a crítica literária. Os tópicos que elencamos acima configuram-se como princípios orientadores do estudo de uma dada obra, permitindo ao leitor derivar particularidades dos modos de sua



composição e dos elementos que formam sua arquitetura singular. Em outras palavras, os princípios derivados de *PPD* têm a função de servir como operadores na análise da obra literária.

A partir dos princípios bakhtinianos, para analisar uma obra, em primeiro lugar, teríamos que conhecer profundamente seu autor, o conjunto de seus livros e as fontes literárias que o influenciaram. É o que Bakhtin faz no maciço capítulo 4 de *PPD* em relação ao romancista russo. De acordo com o filósofo (2003, p. 362), “habitualmente procuramos explicar um escritor e suas obras precisamente a partir de sua atualidade e do passado imediato (habitualmente no âmbito de uma época como a entendemos)”.

Tememos nos afastar no tempo para longe do fenômeno em estudo. Entretanto, uma obra remonta com suas raízes a um passado distante. As grandes obras da literatura são preparadas por séculos; na época de sua criação colhem-se apenas os frutos maduros do longo e complexo processo de amadurecimento. Quando tentamos interpretar e explicar uma obra apenas a partir das condições de época mais próxima, nunca penetramos nas profundezas dos seus sentidos. O fechamento em uma época não permite compreender a futura vida da obra nos séculos subsequentes; essa vida se apresenta como um paradoxo qualquer (Bakhtin, 2003, p. 362).

Do fato de Bakhtin referir-se à necessidade de observar os fatores extra-artísticos que possibilitaram a construção do romance de Dostoiévski, não se deve

entender que ele considere que se deva buscar, na produção literária, os reflexos de uma época, como se o contexto agisse sobre ela de forma determinista. Sabemos que, na visão de Bakhtin, a obra literária, como todo ato de linguagem, reflete e refrata a realidade. Em sua concepção, a refração é uma condição necessária do signo cujas significações não estão asseguradas por formas linguísticas abstratas, tomadas fora da enunciação, nem ocorrem por uma relação transparente entre linguagem e mundo.

Sendo assim, quando Bakhtin fala das condições que tornaram possível o aparecimento do romance polifônico, está se referindo aos modos pelos quais o mundo entra no horizonte apreciativo do autor como resultado de sua práxis, que vai “se materializando e se entrecruzando no material semiótico” (Faraco, 2009, p. 51).

Gostaríamos de ainda salientar a necessidade de conhecer as peculiaridades do gênero, do enredo e da composição da obra como um princípio que contribui, de modo especial, para dar visibilidade à concepção bakhtiniana particular sobre a arte literária.

No capítulo em que trata dessas peculiaridades na obra de Dostoiévski, Bakhtin faz uma digressão no campo da história dos gêneros no intuito de observar a extensão da menipeia e dos gêneros cognatos às características genéricas da obra do escritor russo. Esse retorno à história e à análise de produções de Dostoiévski permite concluir que, na concepção de Bakhtin, a obra literária se institui como um ato de enunciação profundamente marcado pela singularidade, mas que se sustenta também na repetibilidade, ou seja,

ele carrega o traço de determinada tradição. Nesse sentido, é necessário o conhecimento das fontes de gênero do autor em estudo, pois toda obra é lugar de combinação de técnicas tradicionais de gêneros com inovações trazidas pelo autor.

Como em todas as formulações de Bakhtin, reaparece, nesse ponto, como constitutiva da obra literária, a tensão entre o que permanece, isto é, o que cada um herda de seus antecessores, e a singularidade do ato de enunciação literária. Mesmo as manifestações literárias mais inovadoras derivam de uma tradição que deixa nelas seu rastro.

De acordo com o segundo conjunto de princípios, na obra selecionada para análise, a posição do autor em relação à(s) personagem(ns) precisa ser observada. Para tanto, podemos nos guiar pelas formulações que Bakhtin faz a esse respeito, não só em *PPD*, mas em outros textos seus. Como se manifesta o autor/narrador? Ele é onisciente? A personagem tem autonomia diante do autor? Sua voz está em pé de igualdade em relação à voz do autor? As personagens e seus mundos estão unificados, confrontados e mutuamente assimilados no campo de visão uno e na consciência do autor? O autor fala da personagem ou fala com a personagem? A personagem é autoconsciente? Demonstra revolta contra seu acabamento literário? A resposta a essas questões fará aparecer o modo particular como a obra em estudo lida com essa relação e os efeitos dessa especificidade no processo criativo do autor.

Operacionalizar os princípios bakhtinianos aqui delineados em uma obra permite chegar a uma teorização sobre as peculiaridades artísticas de um determinado autor. Dessa forma, não se cai na armadilha de enquadrar a obra em um paradigma previamente estabelecido, mas deriva-se um modo de fazer literário que é irrepetível e só se realiza naquele autor. É, sem dúvida, tarefa árdua, que requer contato sistemático e abrangente com a obra.

Para concluir, com base nos princípios derivados de *PPD*, arriscamos a formular uma proposição com valor axiomático: cada obra, examinada em seu conjunto, contém em si o método que permite analisá-la.

### **Linha de chegada**

Para designar nossas considerações finais, tomamos emprestada a metáfora “linha de chegada” de J. L. Cardoso (2010, p. 94), preferindo-a em vez de “ponto de chegada”, expressão mais comumente usada quando se encerra uma caminhada. Isso porque o que trouxemos, neste texto, é uma representação - no sentido de “ser a imagem de” - de um percurso pleno de dúvidas e questionamentos que não se esgotam no que aqui escrevemos. Não chegamos a nenhuma “terra prometida”, que possa ser nomeada como “ponto de chegada”. A palavra “linha” parece mais adequada para nomear nosso processo, pois ela se dobra sobre ela mesma, indicando que a reflexão não se encerra, mas retorna para produzir novas reflexões.

O percurso deste trabalho parte do conceito de polifonia de Bakhtin e a ele volta, numa interpretação que o desloca do lugar de “senha para um novo paradigma literário”<sup>4</sup>, em que habitualmente é colocado. Buscamos elucidar o escopo da noção de polifonia em *PPD*, com a intenção de discutir sua aplicabilidade para além do texto de Dostoiévski.

Os resultados de nosso estudo apontam que a polifonia é essencialmente um tipo especial de estrutura, a partir do qual um novo tipo de romance é criado, o romance polifônico de Dostoiévski. Além disso, o termo designa uma visão de mundo, caracterizada pela independência, imiscibilidade, equipolência de vozes, diretamente associada à visão de literatura de Bakhtin.

A discussão sobre a aplicabilidade da noção fora do universo dostoiévskiano nos levou a concluir que a polifonia não pode ser entendida como um padrão unitário para julgamento de obras. Vê-la assim implica obscurecer um dos aspectos mais instigantes da reflexão bakhtiniana sobre a produção literária: a obra decorre de um ato individual que, embora carregue traços da tradição, é profundamente marcado pela singularidade. No entanto, da leitura cuidadosa de *PPD*, princípios de análise podem ser depreendidos cuja generalidade permite o estudo de qualquer obra literária, preservando-se sua singularidade. Em vez de tomar categorias pré-estabelecidas para verificar sua ocorrência na obra em estudo, o caminho proposto

---

<sup>4</sup> A expressão é de Morson e Emerson (2008).

realiza operação inversa, isto é, parte da obra para nela encontrar os modos de sua composição particular.

Nesse sentido, pode-se dizer que a proposta bakhtiniana se inscreve no quadro de uma visão enunciativa de linguagem. Parafraseando as palavras de Émile Benveniste (2005, p. 286), “é na linguagem e pela linguagem que o homem se institui como sujeito”, diríamos, se nossa interpretação merecer crédito, que é na e pela própria obra literária que encontraremos o roteiro para o estudo de sua configuração.

## Referências

- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Editora Musa, 2001.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo: UNESP, 1993.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BENVENISTE, É. *Problemas de linguística geral I*. Campinas: São Paulo, 2005.
- BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 191-200.
- BRAIT, B (org.). *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009.
- CARDOSO, J. L. *Princípios de análise enunciativa na clínica dos distúrbios da linguagem*. Tese de Doutorado. UFRGS: Programa de Pós-Graduação em Letras, 2010. Orientação: Prof. Dr. Valdir do Nascimento Flores.

- CAVALHEIRO, J. dos S. *A alteridade e seus efeitos na constituição da subjetividade: uma análise enunciativa dos protagonistas kafkianos*. Tese de Doutorado orientada por Ana Cristina de Sousa Aldrigue. Paraíba: UFPB, 2009.
- DI FANTI, M. da G. C. Dialogismo. In: FLORES, Valdir do Nascimento et. al. *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 80.
- FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- LALANDE, A. *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- LOPES, T. C. *A polifonia em Bakhtin: revisitando uma noção polêmica*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. São Leopoldo: UNISINOS, 2011.
- MORSON, G. S.; EMERSON, C. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- SOBRAL, A. A estética em Bakhtin (literatura, poética e estética). In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (orgs.). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Série Bakhtin Inclassificável - v. 1. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 53-88.
- TEIXEIRA, M.; LOPES, T. C. Em busca de compreensão do conceito de polifonia em Bakhtin. In: BARBISAN, L. B; DI FANTI, M. da G. C. (orgs.). *Estudos da enunciação. Cadernos de Pesquisa em Linguística*. Porto Alegre, v. 5, n. 1, novembro de 2010, p. 40-48.
- TEZZA, C. *Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

# GÊNEROS DO DISCURSO EM BAKHTIN, SWALES E MAINGUENEAU: POSICIONAMENTO DO GÊNERO ARTIGO CRÍTICO LITERÁRIO

Grenissa Stafuzza

*Não se escreve o que se quer.*  
(Flaubert. *A educação sentimental*, 2008)

## Palavras iniciais

O discurso literário, assim como todo discurso, conserva uma relação fundamental com a memória. Com efeito, todo ato de posicionamento sugere um dado percurso de conhecimento da obra literária, a redistribuição – implícita ou explícita – dos valores vinculados ao discurso literário com as marcas herdadas pela tradição. Para se posicionar, para estabelecer para si uma identidade, o criador deve decidir trajetórias a seguir no intertexto: mediante as escolhas que ele traça e aquelas que ele exclui<sup>1</sup>, o criador indica qual é, para ele, o exercício legítimo da literatura.

Essa questão encontra-se na relação de criação entre autor e obra literária. No entanto, como devemos pensar a construção de um artigo crítico de uma obra

---

<sup>1</sup> Essas escolhas ou percurso traçado no intertexto sofrem interferências de n-ordens: sociais, históricas, linguísticas, estéticas, psicológicas, ideológicas etc. Não pensamos em separar as ordens internas das externas ao texto, justamente por não concebermos a distinção entre texto e contexto, mas sim uma relação de interdependência.



literária produzido por um autor com um status pré-estabelecido, tal seja o de professor universitário? Como se dariam essas “escolhas” e “trajetórias” de produção do discurso da crítica literária universitária? E ainda, como se comportaria no domínio do funcionamento discursivo a relação entre os gêneros “em estudos literários”<sup>2</sup> (artigo crítico literário) e gêneros literários (textos e obras de literatura)?

Para darmos conta desses questionamentos torna-se necessário resgatarmos algumas conceituações de gêneros do discurso, com o propósito de refletirmos sobre as condições de produção do artigo crítico literário e a sua relação com os gêneros literários. Assim, temos como principal intuito construir um percurso teórico para problematizar as questões propostas anteriormente, uma vez que elas poderão nortear uma possível constituição do gênero artigo crítico literário. Nesse caso, observaremos as noções encontradas na perspectiva filosófica da linguagem de Bakhtin (1992), na abordagem sócio-retórica de Swales (2005) e no enfoque discursivo de Maingueneau (2006a; 2006c).

---

<sup>2</sup> Concebemos o gênero artigo crítico literário ligado a um gênero mais amplo, abrangendo práticas discursivas acadêmicas, tal seja o gênero acadêmico. Pensamos que uma pesquisa – neste caso, também pertencente ao gênero acadêmico – que trate deste gênero possa nos permitir, a princípio, enquanto acadêmicos, revelar a preocupação com o nosso próprio fazer na academia. Nesse sentido, o presente trabalho carrega exemplos de práticas discursivas acadêmicas e almeja ser uma reflexão sobre e para a academia.

## **A noção de gêneros do discurso: do conceito às implicações de seu uso**

A noção de *gênero* remonta à Antiguidade clássica grega. A conceituação frequente das obras literárias como gênero é proveniente de Platão, especificamente no terceiro livro da obra *República*. Voltamos a encontrá-la na tradição da crítica literária que “assim classifica as produções escritas segundo certas características; no uso corrente, no qual ela é um meio para o indivíduo localizar-se no conjunto das produções textuais; finalmente, mas ainda submetida a debates, nas análises de discurso e análises textuais” (Charaudeau; Maingueneau, 2004, p. 249) Para Bakhtin (1992), a noção de gêneros do discurso possui uma problemática de definição justamente por pertencer a um terreno de estudo que comporta gêneros tão distintos. Ao tratarmos especificamente de gêneros literários têm-se: romance, conto, crônica, obra lírica, poesia etc., e, com as especialidades de escritas literárias de romances, podemos avançar um pouco mais: romance regional, urbano, moderno, romântico, clássico, universal etc. Como sugerir uma tipologia para tão vasto repertório e, ainda, quais critérios utilizar para afirmar que em um romance regional não há poesia? Ou ainda: como classificar um romance como moderno e excluir a crônica de seu corpo textual?

Bakhtin contribui com essa reflexão quando propõe uma análise partindo do enunciado individualizado dos gêneros do discurso, a fim de encontrar não

somente as particularidades que diferenciam os gêneros, assim como as suas semelhanças:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por uma dessas esferas, não só por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolavelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (Bakhtin, 1992, p. 279)

É relevante mencionar que as diferentes esferas de utilização da língua dependerão do propósito comunicativo de cada gênero. No entanto, pensar na análise individual do enunciado apresenta-se como um modo de análise, mas, devido à extrema heterogeneidade própria dos gêneros do discurso, há a dificuldade em definirmos o caráter genérico do enunciado. Para essa questão, implica, nesse momento, considerarmos a distinção fundamental entre o gênero de discurso primário (simples) e o gênero de discurso secundário (complexo), pois, inicialmente, essa distinção tem grande importância teórica quando pensamos sobre

a heterogeneidade e as diferentes esferas de utilização da língua.

Tomamos como gêneros primários a *réplica do diálogo cotidiano*, a *carta*, a *linguagem familiar*, enfim, aqueles que se constituíram em “circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea” e que, por isso, são caracterizados como “simples”. Já os gêneros secundários do discurso são o *romance*, o *teatro*, o *discurso científico*, o *discurso ideológico*, ou seja, aqueles que aparecem em situações de comunicação cultural, evoluídos principalmente na forma escrita. Os gêneros secundários – durante o processo de sua formação – apropriam-se e transformam os gêneros simples, adquirindo uma característica particular, uma vez que perdem a sua relação imediata com a realidade existente. Isso significa dizer que, ao se apropriar do gênero carta, um romance só conserva a forma e significado comum desse gênero primário no plano do conteúdo do romance, na vida literário-artística e não na vida cotidiana. (Bakhtin, *op. cit.*, p. 281)

Outra questão importante que colabora com a presente conceituação é que tanto os gêneros primários do discurso quanto os gêneros secundários refletem a inserção discursiva de “quem fala”, mas somente o artístico-literário, em especial, reflete o estilo do gênero. O artigo científico, por exemplo, revela, de modo geral, a proposição de um grupo de pesquisadores e suas descobertas científicas, mostra ainda a particularidade do autor do texto científico (ou dos autores, o que é comum), mas não há evidências de um estilo individual próprio do gênero artigo científico, pois ele obedece a uma forma

pré-concebida, convencionalizada, que não tem variação nos quesitos proposta comunicativa, conteúdo, estruturação de artigo etc.

Contudo, quando tratamos do gênero artigo crítico literário a questão envolve uma discussão mais ampla. Inicialmente porque o gênero artigo crítico tem como objetivo primordial os estudos literários (gêneros literários) e essa é a sua proposição: analisar, descrever, interpretar, comparar, comentar, uma obra literária, seguindo uma teoria ou crítica literária ou não. Sob essa perspectiva, podemos pensar sobre o posicionamento do gênero artigo crítico literário em relação à obra literária colocada em crítica considerando as seguintes proposições: i) analisar como se realiza a relação entre o gênero artigo crítico literário e gêneros literários observando se há uma apropriação do gênero artigo crítico literário da literatura que critica; ii) descrever as condições de produção do dizer da crítica acadêmica ao produzir determinado modelo de crítica e institucionalizar tal modelo na universidade; iii) analisar o estatuto do autor do artigo crítico literário e os elementos mantenedores desse estatuto (formação, filiação a determinada corrente de crítica, produção etc.).

Swales, em sua obra *Genre Analysis – English in Academic and Research Settings*, nomeia os gêneros como gêneros textuais, uma vez que seu interesse sobre esse assunto encontra-se na pesquisa voltada ao âmbito do texto. O autor fundamenta-se, principalmente, em

Carolyn Miller (1984)<sup>3</sup>, que propõe a necessidade de perceber no gênero não a forma discursiva, mas, em vez disso, a ação social realizada pelo gênero. Não concebemos o discursivo desvinculado do social, para nós, o discursivo também inclui uma “ação social”.<sup>4</sup>

Quando Pêcheux (1995, p. 17) reivindica

(...) a liberdade de questionar o oportunismo filosófico de que se autoriza a atual coexistência “marxista” do pavlovismo, da cibernética, da Semiótica, das aplicações da Lógica Formal à teoria da Linguagem e à Semântica, e também a liberdade de lutar contra uma concepção stalinista voluntarista da ciência em que “o marxismo” ditaria, previamente, a uma ciência seus princípios e seus resultados, em nome do Materialismo Dialético ou das Leis da História.

em seu texto *Semântica e Discurso*, é visto que não há uma linha nítida que separa, em sua rediscussão das propostas althusserianas, o caráter social (o debate entre

---

<sup>3</sup> 1984 confere ao ano de publicação do texto intitulado *Genre as social action* no *Quarterly Journal of Speech* (caderno de publicações sobre estudos de retórica) número 70, p. 151-67. Encontramos o texto de Miller ainda em IN: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (orgs.). *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1994, p.23-42.

<sup>4</sup> Sabemos que o quadro teórico ao qual se encontra Swales é outro bem distinto da AD e, certamente “discurso” não tem para ele o mesmo sentido que tem para esta disciplina. No entanto, os questionamentos que se seguem têm o interesse de mostrar que, mesmo com esse distanciamento epistemológico, há questões importantes para este trabalho.

os militantes do Partido Comunista Francês pouco antes da ruptura do Programa Comum da esquerda francesa em 1978, por exemplo) de sua análise política, do caráter discursivo (tal seja o estudo linguístico das condições de produção de um determinado “texto”, escrito ou oral).

Questionamos inicialmente essa particularidade de se analisar somente a ação social desempenhada pelo gênero, desvinculada do discursivo. No entanto, voltemos à definição de Swales (2005, p. 58) quando afirma que:

Um gênero compreende uma classe de episódios comunicativos, cujos modelos compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério que é privilegiado e que faz com que a finalidade do gênero se mantenha enfocado estreitamente em determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares do gênero evidenciam padrões semelhantes, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se forem realizadas todas as expectativas em relação àquilo que é altamente provável para o gênero, o exemplar será visto pela comunidade discursiva original como um protótipo. Os gêneros têm nomes herdados e produzidos pelas comunidades discursivas e importados por outras comunidades. Esses nomes constituem uma comunicação etnográfica

valiosa, mas geralmente precisam de validação adicional. (nossa tradução do original)<sup>5</sup>

Swales chega a essa formalização de gênero a partir do estudo de quatro campos: i) os estudos folclóricos; ii) os estudos literários; iii) os estudos linguísticos; iv) os estudos de retórica. No entanto, o que nos importa em seu trabalho são, especialmente, suas proposições acerca dos estudos literários, assim como as suas considerações sobre gênero em estudos literários (*genre in literary studies*).

Ao estudar os gêneros literários, Swales debate com críticos e especialistas da literatura como Todorov, Hepburn e Fowler que destacam a não-estabilidade do texto literário. Nessa área de estudo, existe o interesse em mostrar como os autores estabelecem um significado próprio à originalidade de sua obra quando transgridem

---

<sup>5</sup> No original: “A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style. Communicative purpose in both a privileged criterion and one that operates to keep the scope of a genre as here conceived narrowly focused on comparable rhetorical action. In addition to purpose, exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in terms of structure, style, content and intended audience. If all high probability expectations are realized, the exemplar will be viewed as prototypical by the parent discourse community. The genre names inherited and produced by discourse communities and imported by others constitute valuable ethnographic communication, but typically need further validation”.



as práticas convencionadas por um modelo de fazer literário. Assim, Swales observa que o fato de um texto se desviar das normas, ou ainda, de transgredir as formas pré-estabelecidas por uma época, por exemplo, denota que há “regulamentos” que estão sofrendo essa violação. E, além disso, a ação de transgredir é o fator que mantém as convenções literárias visíveis e vivas. O autor observa que várias questões devem ser consideradas quando se trata do campo dos estudos literários: o desenvolvimento dos gêneros; as variações nos exemplares de gêneros; o papel do autor e da sociedade, que determina mudanças seguindo ideologias. (Swales, *op. cit.*, p. 36-37).

É pertinente pontuarmos que, desde os anos de 1990, pesquisadores desenvolvem estudos sobre as *transformações das práticas discursivas* que dão destaque aos eventos genéricos definidos como instituições *de fala*, articulando uma identidade enunciativa com um lugar social ou com uma comunidade de locutores. (Maingueneau 1995). De acordo com Charaudeau e Maingueneau (2004), essa abordagem interpretativa que coloca, com base nos estudos de Jauss (1978), o receptor no centro do processo, diferencia-se da tradição literária e retórica dos gêneros que evidenciava as particularidades de textos-modelos com o intuito de perpetuar o ensino de formas canônicas consideradas admiráveis. Esse tipo de interpretação distancia-se também da primeira análise do discurso francesa, que desconstruía os gêneros para eleger enunciados dispersos em uma pluralidade de domínios de discursos, a fim de relacioná-la a *posicionamentos*

*historicamente determinados*.<sup>6</sup> Sobre essa consideração, assim finaliza Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 252):

A nova perspectiva, frequentemente mais centrada nos textos correntes, articula um programa de pesquisa em torno de dois eixos de preocupações principais: a reflexão crítica sobre o caráter *histórico* das tipologias; a descrição das *condições de emergência* de novas categorias de gêneros e de mutação dos antigos.

Um artigo crítico literário pode revelar – à maneira do artigo científico, mas por via de construção discursiva diversa por lidar com o discurso literário e não com o conhecimento científico-lógico – a proposição de um grupo de pesquisadores, de um grupo de estudiosos e a concepção de crítica literária que eles professam. É possível, ainda, por meio da análise do artigo crítico literário, observar as características predominantes do pensamento do autor sobre literatura, principalmente, por meio de suas análises, interpretações, comentários, comparações etc.

### **Do posicionamento do gênero artigo crítico literário sobre os gêneros literários**

Inicialmente quando pensamos na análise do gênero artigo crítico literário, consideramos quatro

---

<sup>6</sup> Ver especialmente PÊCHEUX, M. "A análise do discurso: três épocas". IN: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: UNICAMP, 1997, 3ª ed., p. 311-319.

princípios que orientam o discurso crítico institucional<sup>7</sup>, são eles:

i) A possibilidade de legitimar um objeto (uma obra, um filme, uma pintura etc.) e seu autor revela a posição do crítico no ato de validar (ou desqualificar) o objeto criticado, sendo que a ação de legitimar não se dá de modo ocasional – um crítico não critica uma obra de arte simplesmente para legitimar a obra e seu autor –, de outro modo, a ação de legitimar um objeto apresenta-se imbricada às vontades de verdade (em termos foucaultianos) do olhar crítico sobre o objeto;

ii) a posição teórica do crítico diz respeito às filiações e orientações teóricas adotadas ao se estabelecer uma crítica: o crítico vincula-se a determinada corrente de crítica ou, em uma posição menos purista, apresenta um procedimento híbrido de trabalho crítico;

iii) o posicionamento do crítico relaciona-se à autoridade que ele exerce para falar de tal objeto: o posicionamento diz respeito à formação, o lugar e o status do crítico;

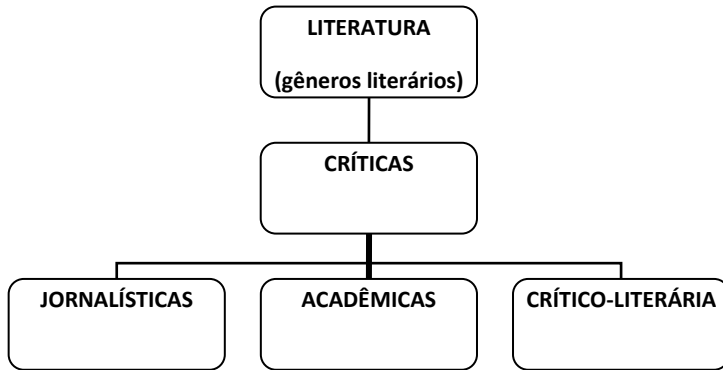
iv) a validação da argumentação crítica com o emprego de exemplos, comparações, análises, descrições, comentários etc., na construção da crítica tanto para a legitimação como para a recusa do objeto criticado.

A partir desses quatro princípios de orientação do discurso crítico, estabelecemos o organograma da relação entre a literatura (considerando tanto a noção de

---

<sup>7</sup> O discurso crítico institucional aqui tratado diz respeito ao discurso crítico produzido no espaço acadêmico.

discurso literário, quanto aos gêneros literários) e os modos de sua divulgação crítica, com a pretensão de debatermos a questão dos gêneros “em estudos literários”, gêneros literários e posicionamento discursivo.

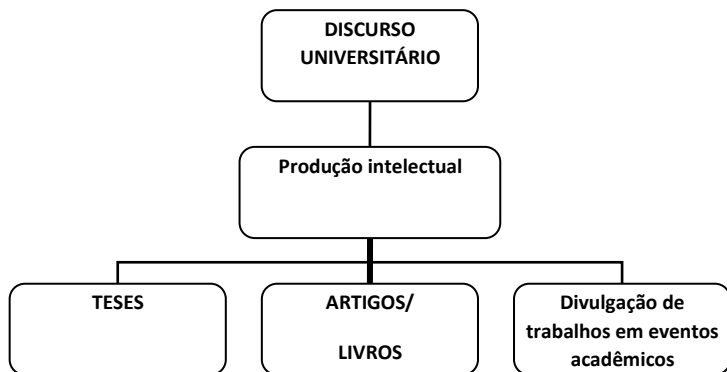


I. Organograma da relação entre a literatura e a natureza das críticas.

Se partirmos do pressuposto de que o crítico elabora a sua crítica a respeito de uma determinada obra literária com um objetivo de leitura pré-instaurado, podemos garantir inicialmente três modos distintos de abordagem: i) um de natureza jornalística, tendo como crítico o jornalista, o próprio crítico ou um literato (que muitas vezes é crítico também); ii) de natureza acadêmica, podendo ser o crítico o professor, o universitário ou o pesquisador (que também é professor); iii) de natureza crítico-literária, que revela enquanto crítico o literato, o professor e o próprio crítico.

Consideramos para o presente artigo o terceiro tipo de crítica, a literária, destacando o crítico professor-

pesquisador por pontuar a construção de um artigo crítico literário escrito por um autor com um *status* pré-estabelecido. Isso nos leva a pensar também sobre a relação entre discurso universitário, uma vez que o crítico literário que focamos não é qualquer crítico, mas sim, o professor, e a produção acadêmica, pois, é a partir dela que surgem os artigos crítico literários, ou seja, as produções de conhecimento crítico baseado na literatura.



## II. Organograma da relação entre discurso universitário e a produção acadêmica.

Essa rede de relações entre o autor (professor universitário), o trabalho intelectual com a obra literária, a natureza crítica como princípio de escrita do autor e a produção intelectual de pesquisa, garantem a produção de monografias, dissertações, teses, artigos crítico literários, livros, comunicações acadêmicas, ensaios, resenhas etc. Podemos observar uma inter-relação entre os organogramas expostos quando

ressaltamos o domínio do funcionamento discursivo nessa rede de relações que predomina entre os gêneros “em estudos literários” e os gêneros literários.

Sob essa perspectiva, percebemos evidências de um estilo próprio do gênero artigo crítico literário (crítico-analítico) que se difere, por exemplo, do gênero artigo científico (lógico-formal) e que se distancia do gênero artigo de jornal (informativo). O gênero artigo crítico literário obedece inicialmente a uma forma (artigo<sup>8</sup>), mas não se deixa estagnar por ela, uma vez que há variação como, por exemplo, a proposta comunicativa do crítico, a forma de argumentação crítica, o modelo de estabelecimento de análise crítico-literária (a obediência ou não a uma corrente de crítica), as referências utilizadas como forma de assegurar a crítica estabelecida no artigo etc.

Isso significa dizer que as “escolhas” e “trajetórias” podem ser definidas pelos críticos dependendo de suas crenças e concepções acerca da obra literária, pois, uma vez definido o público-leitor de seus textos (universitários, professores e pesquisadores), as variações que podem ocorrer são em termos de estrutura, estilo e conteúdo.

---

<sup>8</sup> Mais do que um texto formal, subdividido metodologicamente, submetido às normalizações de escrita e referências e que traz um assunto que é objeto de debate para determinada área do conhecimento, o artigo é produção intelectual que expressa o conhecimento de determinadas correntes de pensamento, determinadas formas de conceber teorias. É ainda produto mercadológico, objeto de comércio, e como tal, obedece às leis da economia.

Pensar sobre o posicionamento discursivo do gênero artigo crítico literário sobre os gêneros literários permite-nos acrescentar que nem sempre o crítico literário professor considera (ou tem ciência ou intuição de) a não-estabilidade do texto literário. Por isso, talvez receba críticas sobre a crítica estabelecida sobre determinada obra literária, pois o *status* de “especialista do texto literário” não lhe dá garantias em dar conta do estilo do gênero, da organização dos argumentos críticos e referências, da própria exposição da obra traduzida por seu pensamento crítico etc. Quando se trata de discursos, isso nem sempre pode ser assegurado.

### **Encaminhamentos da pesquisa**

O estudo do posicionamento do gênero artigo crítico literário surge para nós como um tema distinto a ser pesquisado. Tratamos de refletir sobre o discurso da crítica literária universitária pensando, principalmente, nas noções de gênero do discurso (talvez possamos falar de gênero artigo crítico literário), posicionamento e *status* do professor-crítico-autor (lugar institucional).

Ao pensar sobre o estudo do discurso crítico institucional, podemos considerar algumas questões relevantes para a continuidade da pesquisa: i) analisar um recorte de uma recepção crítica institucional (uma revista acadêmica especializada em literatura, por exemplo); ii) descrever a construção de um “lugar de autoria” para determinado grupo institucional (a crítica genética, por exemplo); e iii) pela voz crítica, seguir a

instauração da “autoria literária” a partir de diferentes argumentos que constroem transformações na crítica literária.

Nesse sentido, ao analisar artigos crítico literários talvez possamos observar a tentativa do gênero artigo crítico literário em dar conta do gênero literário, pois, ao produzir seu artigo, o professor crítico imprime suas filiações teóricas, fundamentando suas leituras em determinadas correntes ou teorias de críticas literárias. Dessa forma, esperamos conseguir divulgar um cenário geral de recepção crítica acadêmica, fundamentado pelo discurso crítico institucional. Por enquanto, fica somente uma proposta de visualizarmos as fronteiras teóricas e metodológicas (aconselhados por Flaubert, partimos para o que “podemos escrever”) que nos permitem o discurso da crítica literária universitária.

## Referências

AMOSSY, R., MAINGUENEAU, D. *L'Analyse du discours dans les études littéraires*. Toulouse, Presses Universitaires de Dijon, 2004.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M., VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1988.

CHARAUDEAU, P., MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo, Contexto, 2004.

FOUCAULT, M. “Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung”. In: *Bulletin de la Société française de philosophie*



- (Conferência proferida em 27 de maio de 1978). Vol. 82, nº 2, p. 35-63, avr/juin, 1990.
- GADET, F. & HAK, T. *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, EDUNICAMP, 1997.
- JAUSS, H. R. *Pour une esthétique de la réception*. Paris, Gallimard, 1978.
- LEONE, C. *Portugal extemporâneo – história das ideias do discurso crítico moderno (séculos XVI-XIX)*. Vol. 1. Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.
- LEONE, C. *Portugal extemporâneo – história das ideias do discurso crítico português no século XX*. Vol. 2. Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.
- MAINGUENEAU, D. *Discurso Literário*. São Paulo, Contexto, 2006.
- MAINGUENEAU, D. *Contre Saint Proust. Ou la fin de la Littérature*. Paris, Belin, 2006.
- MAINGUENEAU, D. *Cenas da Enunciação*. Curitiba, Criar Edições, 2006.
- MAINGUENEAU, D. *O contexto da obra literária*. São Paulo, Martins Fontes, 1995.
- PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Orgs.). *Da Análise do Discurso no Brasil à Análise do Discurso do Brasil: três épocas histórico-analíticas*. Uberlândia, EDUFU, 2010.
- PAULA, L. de; STAFUZZA, G. *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Vol. 1. Campinas, Mercado de Letras, 2010.
- PAULA, L. de; STAFUZZA, G. *Círculo de Bakhtin: diálogos in possíveis*. Vol. 2. Campinas, Mercado de Letras, 2010.
- SANTOS, J. B. C. *Por uma teoria do discurso universitário institucional*. Tese de Doutorado, UFMG/Belo Horizonte, 2000, 331p.
- STAFUZZA, G. *O discurso crítico literário universitário: James Joyce em foco*. Tese de Doutorado. (274fls.). Araraquara, UNESP, 2009.

- STAFUZZA, G. (Org.). *SLOVO – O Círculo de Bakhtin no contexto dos estudos discursivos*. Curitiba, Appris, 2011.
- STAFUZZA, G. *Análise do discurso literário: das vozes de Joyce em Homero*. Curitiba, Appris, 2011.
- STAROBINSKI, J. *La relation critique*. Paris, Gallimard, 2001 (édition revue et augmentée).
- SWALES, J. M. *Genre Analysis. English in academic and a research settings*. Cambridge University Press 1990, 11<sup>th</sup> printing 2005.



# A AMBIGUIDADE NO CONTEÚDO, NA FORMA E NO ESTILO DE *A INSUSTENTÁVEL LEVEZA DO SER*

Aline do Prado Aleixo Soares

*Mas será mesmo atroz o peso e bela a leveza?*  
(Kundera, 2008, p. 10)

## Introdução

Neste texto, nos propomos a apresentar parte dos resultados obtidos com a pesquisa de Iniciação Científica intitulada “A leveza e o peso, a alma e o corpo, a força e a fraqueza: relações de diálogo na compreensão de *A insustentável leveza do ser*”, realizada entre abril de 2013 e março de 2014, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo<sup>1</sup>.

A pesquisa supracitada objetiva a compreensão da arquitetônica do romance *A insustentável leveza do ser* (2008), de Milan Kundera, partindo da análise e da interpretação de seis palavras-tema sobre as quais o enredo do romance é construído, sendo elas: a leveza, o peso, a alma, o corpo, a força e a fraqueza. Para tanto, delimitamos dezesseis capítulos do romance para comporem o *corpus*, de maneira que tais capítulos evidenciam as palavras-tema em suas relações e sentidos.

---

<sup>1</sup> Processo FAPESP nº 2013/01235-1.

Diante da proposta dessa pesquisa, utilizamos como base para o nosso estudo as ideias do Círculo de Bakhtin, e em especial os conceitos de diálogo (dialogia ou dialogismo), sujeito, signo ideológico, gênero discursivo e estética. Ressaltando o caráter sociológico do método bakhtiniano, seguimos, nesta pesquisa de caráter qualitativo, a metodologia analítico-descritiva, sendo que as análises componentes da pesquisa propriamente ditas seguem o método “dialógico-dialético” (Petrilli 2010, p. 39-40) proposto pelo Círculo, que visa colocar em evidência todos os momentos que constituem o objeto e dialogá-los a fim de que o sentido do todo possa ser devidamente compreendido.

Aqui, visamos apresentar alguns dos resultados que obtivemos com esta pesquisa, em especial no que diz respeito à questão do gênero romanesco conforme pensado por Bakhtin, do qual o romance de Kundera é exemplar em sua arquetônica.

### **Os gêneros discursivos: conteúdo, forma, estilo e posicionamento ideológico**

As ideias bakhtinianas, no que concerne ao estudo dos gêneros discursivos, vai além do estudo das formas linguísticas que compõem os enunciados, mas integra tanto a forma quanto o conteúdo deles e, indo além, se preocupa também com a posição valorativa inerente ao enunciado, já que este é composto por palavras e o signo, segundo esta perspectiva, é ideológico. Tais ideias tomam forma na obra do Círculo e no embate compreendido por ele com o Formalismo, notadamente

por Medviédev em *O método formal nos estudos literários* (2012), além do embate de Bakhtin/Voloshinov com a linguística saussuriana presente em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2010) e também em outras obras – já que os conceitos inerentes ao pensamento filosófico do Círculo não são nunca fechados em si, mas a sua compreensão requer a mobilização de diversos textos e ideias neles presentes, de maneira que o embate dialógico já se faz presente mesmo na compreensão dessas ideias.

Contudo, se faz necessária, aqui, uma conceituação do que são os gêneros discursivos para Bakhtin. As principais ideias que utilizamos na composição deste texto se encontram no ensaio *Os gêneros do discurso* (2003), em *O método formal nos estudos literários* (2012) e em *Discurso na vida e discurso na arte* (sem data, mimeo), embora outras (diversas) nuances deste conceito possam ser encontradas também em outras obras do Círculo.

O conceito de gênero pensado pelo Círculo parte da comunicação cotidiana, que é tomada como base para a construção de todos os enunciados e também de seus tipos estáveis dentro das esferas da comunicação e da atividade humana. Nesse sentido, devemos ressaltar o caráter vivo da comunicação discursiva em seu papel de constituinte dos gêneros, que estão em constante processo de mudança, já que “[...] a comunicação cotidiana está se constituindo ininterruptamente” (Bakhtin, 2003, p. 154). Daí vem também a ideia de que os gêneros secundários (isto é, aqueles mais elaborados, como os gêneros literários, científicos, publicísticos, etc.) se constroem a partir dos primários (aqueles

comuns à comunicação cotidiana e que não possuem tanta elaboração).

Os gêneros discursivos, portanto, são tipos *relativamente* estáveis de enunciados, produzidos no âmbito das esferas de atividade humana, delimitadas pelo tipo de uso da linguagem que nelas se faz. Os enunciados que compõem os gêneros, por sua vez, são dotados de conteúdo (*o que diz o enunciado*), forma (*como o enunciado diz o que diz*) e estilo (que revela a individualidade e o *posicionamento* valorativo do autor-criador do enunciado).

Forma e conteúdo são instâncias do enunciado que não podem ser pensadas separada ou independentemente, pois, segundo Medviédev (2012, p. 114), a essência da análise sociológica da literatura consiste “[...] precisamente no propósito de dominar a unidade material e concreta da construção poética e, ao mesmo tempo, não perder o contato com toda a plenitude do seu significado ideológico e semântico”.

Enquanto isso, o conteúdo do enunciado diz respeito à(s) ideia(s) por ele transmitidas, dado que “[...] todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido” (Bakhtin, 2003, p. 289). É no conteúdo, vale dizer, na forma linguística dada pelo autor-criador ao conteúdo que podemos ver o estilo do enunciado. E o estilo do enunciado é “[...] a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do enunciado” (id., *ibid.*, p. 289).

Dado os gêneros discursivos e, em especial, o romanesco, serem construídos com base na e pela palavra, é necessário refletirmos acerca de como ela passa a fazer parte deles. A arte, segundo Voloshinov (sem data, mimeo) é composta a partir de elementos da vida, ou seja, o enunciado artístico é construído a partir daqueles presentes na vida cotidiana. Estes, por sua vez, já possuem em si as potencialidades artísticas, uma vez que a palavra é tecida por diversos fios ideológicos que nele se digladiam nos atos de linguagem dos sujeitos que os praticam e “[...] o material da poesia é a língua como sistema de avaliações sociais vivas e não um conjunto de possibilidades linguísticas” (Medviédev 2012, p. 188). É essa ideia que leva Voloshinov (sem data, mimeo, p. 10) a afirmar que

A vida, portanto, não afeta um enunciado de fora; ela penetra e exerce influência num enunciado de dentro [...]. A enunciação está na fronteira entre a vida e o aspecto verbal do enunciado; ela, por assim dizer, bombeia energia de uma situação da vida para o discurso verbal, ela dá a qualquer coisa linguisticamente estável o seu momento histórico vivo, o seu caráter único.

Tal ideia também encontramos n’*Os método formal nos estudos literários* (2012), onde Medviédev afirma que “A palavra torna-se um material do enunciado não a partir do dicionário, mas a partir da vida, passando de um enunciado a outros. A palavra passa de uma totalidade para outra sem esquecer o seu caminho” (p. 185). A palavra artística, material para o romance,



portanto, também é signo ideológico, já que remete para fora de si e transmite valorações e sentidos a ela atribuídos com o seu uso ao longo da história.

Tudo isso remete à poética sociológica proposta pelo Círculo, uma vez que “A arte, também, é imanentemente social; o meio social extra-artístico afetando de fora a arte, encontra resposta direta e intrínseca dentro dela” (Voloshinov, sem data, mimeo, p. 2).

Além disso, a literatura, por possuir uma forma especial de trabalhar com a palavra, além de dialogar com as demais superestruturas ideológicas, refletindo e refratando valores transmitidos por elas, também lhes devolve o que por ela é digerido, funcionando como superestrutura ideológica peculiar. A literatura, dessa maneira, reflete, com suas formas próprias, “[...] a existência socioeconômica em formação” (Medviédev 2012, p. 60) e aspectos de outras esferas ideológicas, como a política, a religião, etc. já refratados na realidade. Sendo assim, “[...] a literatura reflete, em seu ‘conteúdo’, a totalidade desse horizonte ideológico, do qual ela é uma parte” (id., *ibid.*, p. 60). E isso, ela o faz com as ideologias ainda em formação, a partir da comunicação viva.

O que é semiotizado no romance, dessa forma, deve ser entendido não como representação direta da vida real, mas como elemento estrutural que reflete ideologicamente e sob a perspectiva de determinado grupo social (aquele do autor-criador) um elemento que de fato existe na vida real e transfere para dentro da obra de arte o seu significado ideológico extra-artístico. Nada que existe no romance deve ser pensado fora dele, e sim

como parte de sua arquitetônica, que agrega valores e significados a ela a partir dos sentidos e das ideologias que existem na vida e passam a integrar a obra artística. Segundo Medviédev (ibid., p. 66)

[...] sem perder seu significado direto, um ideograma, ao entrar na obra literária, ingressa em uma nova ligação química, mas não mecânica, com as peculiaridades da ideologia artística. Seu *pathos* ético-filosófico torna-se ingrediente de um *pathos* poético, enquanto a responsabilidade ético-filosófica é absorvida pelo todo da responsabilidade artística do autor, pela totalidade da sua atuação artística. Esta última é, com certeza, a própria atuação social, como também o são a ético-filosófica, a política e qualquer outra.

Sendo assim, somos levados à conclusão de que a criação estética, como o romance, é, além disso, também ato ético, uma tomada de posicionamento sócio discursivo da parte de seu autor-criador. Esse posicionamento, por sua vez, dialoga com o tempo histórico e com o espaço social onde o enunciado é produzido. Contudo,

[...] no horizonte ideológico de qualquer época e de qualquer grupo social não existe uma única verdade, mas várias verdades mutuamente contraditórias, não apenas um caminho ideológico, mas vários divergentes. [...] O horizonte ideológico está em constante formação, considerando que o homem não estacou em um atoleiro da vida. Tal é a dialética da vida viva (id., ibid., p. 63).

É a partir desse processo dialético que a literatura reflete o horizonte ideológico em formação, não se reduzindo apenas a elas, mas acrescentando a isso a forma artística.

Pensando nisso é que afirmamos que o romance de Milan Kundera, *corpus* da pesquisa de que tratamos aqui, possui na ambiguidade tanto sua forma quanto seu conteúdo e estilo – aí incluído o posicionamento valorativo de seu autor-criador. Para esclarecermos tal afirmação, passaremos à análise de um trecho do romance em questão.

### **A constante dúvida e a tênue separação entre a leveza e o peso: algumas reflexões acerca de A insustentável leveza do ser**

Primeiramente, devemos ressaltar alguns aspectos peculiares à construção romanesca de *A insustentável leveza do ser*<sup>2</sup> que se fazem imprescindíveis ao entendimento de sua arquitetura.

O romance é perpassado em sua completude pela voz narradora em primeira pessoa, sendo que este narrador não participa do que narra, mesmo que por vezes este se coloque explicitamente como “eu”, especialmente nas digressões filosóficas frequentes no

---

<sup>2</sup> Tomamos o romance de Kundera, para este texto e também como objeto de pesquisa, em sua tradução para o português feita por Teresa Bulhões Carvalho da Fonseca. As questões tradutológicas não nos interessam no momento e o acesso ao texto original não nos é possível devido a limitações de conhecimento da língua tcheca. Acreditamos que a tradução em questão serve aos objetivos de pesquisa delimitados.

romance (que corroboram para atribuir veracidade ao seu discurso). As vidas e as vozes das personagens, desta maneira, ficam submetidas ao discurso do narrador (ressaltamos a presença do discurso indireto e do indireto livre no romance, sendo que o discurso direto é poucas vezes utilizado), que sobre elas possui um excedente de visão que lhe permite não somente conta-las, mas também exibir julgamentos de valor sobre elas. A subjetividade do narrador, especialmente por seu caráter de primeira pessoa, ganha destaque como um dos pontos principais que nos permitem notar a ambiguidade tanto no conteúdo quanto na forma e no estilo do romance.

Observemos como se dá a construção da voz narradora e de sua ambiguidade no trecho a seguir, que compõe o 16º capítulo da primeira parte do romance, “A leveza e o peso”:

Ao contrário de Parmênides, Beethoven parecida considerar o peso como algo positivo. “Der scher gefabte Entschlub”, a decisão gravemente pesada está associada à voz do Destino (“Es muß sein!”); o peso, a necessidade e o valor são três noções intrinsecamente ligadas: só é grave aquilo que é necessário, só tem valor aquilo que pesa.

[...]

Tomas se dirigia para a fronteira suíça e *imagino* que Beethoven em pessoa, *triste e cabeludo*, regia a banda do corpo de bombeiros local, que tocava para suas despedidas na fronteira uma marcha intitulada “Es muß sein!”.

Mais tarde, depois de ter cruzado a fronteira tcheca, encontrou-se cara a cara com uma coluna de tanques

russos. Foi obrigado a parar o carro num cruzamento e esperar cerca de meia hora até que passassem. Um *tenebroso* tripulante dos tanques, vestido de preto, postara-se no cruzamento e dirigia o tráfego como se todas as estradas da Boêmia pertencessem somente a ele.

“Es muß sein! Tem que ser assim”, Tomas repetia para si mesmo, mas logo começou a ter dúvidas: teria mesmo que ser assim?

[...]

Como podia saber? Como podia verificar?

Em trabalhos práticos de física, qualquer aluno pode fazer experimentos para verificar a exatidão de uma hipótese científica. Mas o homem, por ter apenas uma vida, não tem nenhuma possibilidade de verificar a hipótese por meio de experimentos, por isso não saberá nunca se errou ou acertou ao obedecer seu sentimento.

*Estava nesse ponto de suas reflexões quando abriu a porta do apartamento. [...]. O desejo de se jogar nos braços de Tereza (desejo que ainda sentia ao entrar no carro em Zurique) desaparecera por completo. Estavam um diante do outro no meio de uma planície coberta de neve e os dois tremiam de frio (Kundera, 2008, p. 38-39, grifo nosso).*

O trecho se inicia com uma digressão que se contrapõe àquela presente no capítulo 2 da mesma parte do romance. Nesta, o narrador introduz à ideia principal que compõe o romance, a “insustentável leveza do ser”, o pensamento do filósofo pré-socrático Parmênides de Eleia. O pensamento permenidiano inaugura algumas questões caras à Filosofia, como a

lógica, a ontologia e o princípio da unidade. Suas ideias afirmam a unidade imóvel do ser, ou seja, nega a ambiguidade e a mudança, classificando as coisas pensáveis e dizíveis como imutáveis com sua máxima “O ser é, o não ser não é” (Cf. Chauí, 2002, p. 102).

Tais ideias parecem-nos herméticas e impensáveis, já que vivemos num mundo pós-moderno, onde as certezas foram substituídas pela dúvida e pela ambiguidade. Segundo Chauí (ibid., p. 102), o pensamento permenidiano nega “[...]o dever e a mudança, o movimento e a multiplicidade [...]”, exatamente o contrário daquilo que é afirmado no romance de Kundera, que defende a ambiguidade, a mudança e o constante movimento entre leveza e peso, alma e corpo, força e fraqueza, que funcionam pares de contrários que afirmam seus opostos como partes de um todo separado por um fio tênue e que pode, por vezes, se apagar. Neste mundo, não há espaço para certezas. É exatamente por isso que o pensamento de Parmênides é refutado pelo narrador, que defende que a mudança do leve para o pesado é totalmente possível numa vida em que a responsabilidade por cada decisão bate à porta e nos traga à dúvida.

No opus 135 de Beethoven (*Der schwer gefasste Entschluß*, que, em tradução livre, significa: “a pesada decisão foi tomada”), à que o trecho em questão faz referência, temos o peso como valor positivo, contrariando, novamente, as ideias de Parmênides.

A decisão da personagem Tomas de deixar Zurique para voltar à Praga e ficar com Tereza, no início leve, tornou-se “gravemente pesada”. Tal peso, contudo, só

lhe ocorre de fato quando não é possível mais desfazer a sua decisão.

Quando Tomas de dirigia à fronteira tcheca, o narrador imaginava que “[...] Beethoven em pessoa, *triste e cabeludo*, regia a banda do corpo de bombeiros local, que tocava para suas despedidas na fronteira uma marcha intitulada ‘*Es muß sein!*’” (Kundera, 2008, p. 38, grifo nosso). Tal marcha com ar fúnebre possui como título, em tradução livre, “Tem que ser assim!” e associa-se ao imperativo, à voz do destino. O verbo modal “*müssen*” (ou “*müssen*”), em alemão, designa algo que deve ser feito. Ele é acompanhado pelo verbo “*sein*” (ser), o que denota à triste música rege a volta de Tomas a Praga o sentido equivalente ao de um imperativo.

Dessa maneira, para a voz narradora, Tomas, ao voltar para Praga, obedecia a uma ordem. Nesse contexto, voltar para a Tchecoslováquia significava para Tomas reatar seu relacionamento com Tereza, o que não poderia de modo algum ser desfeito, pois o país vivia uma complicada situação política, em que era ocupado pela URSS, no contexto da Guerra Fria. Tal decisão, portanto, era “gravemente pesada”, e desencadearia consequências impossíveis de serem previstas. O ar fúnebre e sombrio de sua volta à Praga é reforçado no trecho pelo traje de luto que o soldado que controlava o tráfego (e que, portanto, também controlava a personagem) vestia. Tal cena, desta forma, possui ares lúgubres, que são reforçadas pela dúvida que se abate sobre a personagem quando ela repete para si “Tem que ser assim” (id., *ibid.*, p. 38).

Notamos, também, a presença do discurso indireto livre no trecho apresentado, em que as reflexões do narrador se fundem às de Tomas, o que demonstra o poder superior da voz narradora sobre a da personagem. Teria a personagem feito a coisa certa ao seguir o seu sentimento? Não há resposta para essa pergunta, ficando para o leitor apenas a dúvida. Ao fazê-lo, a personagem deu um passo em direção ao desconhecido, pois as consequências de seu ato lhe são veladas até que ele as viva. Tal atitude, entretanto, é reprovada pelo narrador, conforme podemos notar nas marcas textuais do discurso indireto livre.

O esmorecer do desejo da personagem de estar em Praga, com Tereza, foi antecipado pelo narrador e revelada ao leitor, mas não foi revelada a Tomas ou vivida por ele, tendo sido apenas imaginada pelo narrador quando a marcha do *Es muß sein!* tocava enquanto a personagem se dirigia a Praga.

A volta de Tomas a Praga representa a inversão do positivo – a leveza com que a personagem tomou a decisão – em negativo – o peso da responsabilidade pelas consequências dessa mesma decisão.

Notamos, portanto, como a ambiguidade inerente à questão da leveza e do peso se faz presente no romance, tanto em seu conteúdo (ao tratar de questões filosóficas aplicadas às personagens) quanto em sua forma (esta ambiguidade se revela na forma discursiva empregada, o discurso indireto livre) e em seu estilo (o “eu” narrador é assim colocado em questão, pois não pode haver certeza quando a valoração subjetiva é evidente).



## Considerações finais

Por fim, devemos ressaltar que este texto, bem como a pesquisa de que ele é fruto não esgotam as possibilidades interpretativas do romance de Kundera, que é rico em sentidos e significados, muitos dos quais não foram por nós abordados. Tentamos apresentar, de maneira sumária, algumas reflexões que tomaram corpo ao longo da pesquisa em questão e que nos permitem iniciar uma jornada em busca de uma compreensão de *A insustentável leveza do ser* em um de seus múltiplos sentidos.

Desta forma, a ambiguidade presente nas questões da vida se faz presente na arte, bem à maneira pensada pelo Círculo, num processo de infinito e ininterrupto diálogo. Contrariando Parmênides, ousamos afirmar que não cabe ao homem chegar a uma única e uma certeza hermética, e sim suscitar ainda diversas dúvidas, vivendo uma vida leve e, ao mesmo tempo, pesada, dupla e ambígua desde o seu âmago.

## Bibliografia

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 4ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-335.
- BAKHTIN, M. M. (VOLOSHINOV, V. N). *Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica*. Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, para uso didático, sem referências (Mimeo).

BAKHTIN, M. M. (VOLOSHINOV, V. N). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 14ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

CHAUÍ, M. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. Vol. 1. 2ª Ed. Revista e ampliada. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. 1ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KUNDERA, M. *A insustentável leveza do ser*. Trad. Teresa Bulhões Carvalho da Fonseca. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

PETRILLI, S. Uma leitura inclassificável de uma escritura inclassificável: a abordagem bakhtiniana da literatura. In: PAULA, L de; STAFUZZA, G. (orgs). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.



## O RETRATO DE DORIAN GRAY: UMA LEITURA DIALÓGICA DA VAIDADE HUMANA

Tatiele Novais Silva

A vaidade humana é um tema expressivo na sociedade contemporânea, partindo dessa constatação pretende-se desenvolver um estudo que reflita sobre como a literatura tem abordado tal temática. Nesse sentido, a obra escolhida como objeto de análise evidencia os traços da juventude e beleza dentre os que permeiam a vaidade humana para representá-la na constituição do sujeito.

A leitura da “vaidade humana” por meio da obra *O Retrato de Dorian Gray*, de Oscar Wilde, está calcada na perspectiva teórica que fundamenta a leitura proposta como dialógica, escolhida como método interpretativo tal qual o concebe o círculo de Bakhtin, Medvedev e Voloshinov. Nas palavras de Petrilli:

[...]Bakhtin realiza, a partir da literatura, do ponto de vista da literatura, uma crítica anti-sistêmica que põe em questão toda forma de fechamento totalizante, mostrando que a literatura se compõe indissolúvelmente por materiais extra-literários, que a escritura literária reelabora e reorganiza, de outra perspectiva que lhe é própria, específica. (...). O texto literário é um texto responsivo, texto que pressupõe, como toda enunciação, uma compreensão responsiva; e aquilo a que responde é ao mundo da vida vivida, a *vivência*. Por isso, lê-lo e interpretá-lo

significa compreender o tipo particular de seu engajamento, de sua resposta, de sua responsabilidade (PETRILLI, 2010, p.36-37).

A partir desse ponto de vista é possível refletir acerca da vaidade humana, representada na obra de Wilde. O objetivo é pensar sobre como a arte, especificamente a literatura, semiotiza, para usar as palavras do filósofo russo, a vida, por meio da temática da vaidade.

Essa temática é incorporada (literal e figurativamente) no romance pelo protagonista (Dorian) e, de maneira dialógica, “refletida” e “refratada” no quadro (retrato – tipo específico, portanto, de pintura) que a representa. A leitura a que se propõe centra-se na análise da personagem principal do romance em diálogo com seu retrato (a obra de arte). Tratar-se-á, nesta leitura, da vaidade sob dois prismas, ambos vistos como, ao mesmo tempo, social e individual: a vaidade da beleza (do homem) e do belo (da arte). O tema é importante para a compreensão dos sujeitos representados por meio de enunciados, e para se pensar a maneira como essa temática e os traços que compõe interferem no sujeito e suas ações.

### **A relação dialógica entre Dorian Gray, seu retrato e o pintor**

Ao estudar o romance de Oscar Wilde a partir da análise dialógica discursiva é possível entender a relação entre os personagens e o objeto que dá título a

obra, e como essa relação traz à tona valores ligados a beleza e vaidade. Ao observar o título da obra, *O Retrato de Dorian Gray*, é possível estabelecer de imediato o quanto significativo ele é por meio do enunciado, pois já adianta que Dorian Gray, o sujeito (personagem principal) e seu retrato (símbolo de sua alma – sua representação, retratação metaforizada) protagonistas de um enredo no qual não há retrato sem Dorian e nem este sem o retrato. A elaboração do conteúdo e os sentidos da narrativa estão calcados na relação intrínseca de ambos Dorian (aparência de vida) e retrato (essência do ser).

O retrato como objeto valorado socialmente tem o papel de fazer enaltecer o objeto representado. E esse objeto, normalmente uma figura humana, é pintado por diversos motivos, por exemplo, essa figura pode ser um indivíduo de grande prestígio social ou ser dotado de grande beleza. Pode-se pensar então que o objeto do retrato carrega por meio de sua função social como signo ideológico é um dos objetos que carregam por excelência engrandecimento e disseminação das vaidades.

O retrato é o signo ideológico com função de representar algo ou alguém, na obra ele vai além dessa função, ele representa metaforicamente a alma e ações do personagem, como também é objeto das vaidades do pintor. Esse signo ideológico ajuda a identificar ideologias dos sujeitos e de grupos socialmente organizados presentes no discurso. O desdobramento de si por meio do retrato permite esconder e mostrar o monstruoso de si, e ao mesmo tempo revela aquele que contempla a obra de

arte e as hipocrisias sociais. Assim, se tem uma visão do sujeito como múltiplo, o quadro é parte desse sujeito que o representa e o constitui como tal.

A relação entre o personagem principal para com o pintor dá-se por meio do espaço de construção da pintura de Dorian Gray, durante o processo o personagem entra em contato com Lord Henry e seus valores contraditórios, valores esse que reagem e interferem sobre o personagem retratado.

Lord Henry têm um papel importante, ele exemplifica os valores sociais de sua classe (poder aquisitivo), da boemia (decadência moral por meio de ações transgressoras para si e com o outro) e do narcisismo. Esses valores vão agir sobre a relação de Dorian/pintor e Dorian/retrato, o personagem torna-se obsessivo pela beleza, ao encarar o retrato e reconhecer a imagem si próprio mediante valores a ele expostos por Lord Henry. Por seu excesso de vaidade se distância aos poucos do pintor, e a relação de Dorian com o quadro se torna conflituosa à medida que o quadro reflete suas ações.

A vaidade humana vista pelo viés da perspectiva dialógica é identificada levando em conta a arquitetônica (material, forma e conteúdo) da obra, a compreensão das relações de Dorian com o quadro e seu criador é dada levando em conta discurso instituído e construído por meio pelos personagens.

O artista revela o outro por meio da arte e revela a si e por meio outro, assim como os valores sociais metaforicamente pintados no quadro como representação ideológica, “—Harry, todo retrato

pintado com sentimento é o retrato do artista e não do modelo. O modelo é o mero acidente, uma ocasião. Não é ele quem o pintor revela; é muito mais o pintor que, na tela colorida, revela-se a si mesmo.” (Wilde, 2010, p.18). A relação entre o eu e o outro é fundamental para a compreensão de como os personagens vão se compondo ao longo do enredo. A relação dialógica entre eles permite que um interfira sobre o outro à medida que são também influenciados pelo ambiente (esfera) social que abriga as forças que impulsionam seus os atos.

Por meio do discurso de Basílio Hallward é perceptível sua adoração pela própria arte e pela beleza que sua criação representa. Basílio Hallward vê a beleza de Dorian como a fonte de sua inspiração, na obra o próprio Dorian chega a questionar o pintor como interessado apenas na arte e no belo para a criação artística, “– É... creio que faria mesmo, Basil. Você gosta mais de sua arte que dos amigos. Eu, para você, não passo de uma figura verde, de bronze. Quase a mesma coisa, ousou dizer” (WILDE, 2010, p.43).

O retrato é feito o mais fiel possível do rapaz e este retrato passa a ser o ponto de articulação das forças ímpares entre personagem e sua representação, das quais atuam na esfera de atividades (meio social) onde há um embate entre valores sociais voltados à aparência: a supervalorização da beleza e a maneira como esta, aliada à juventude, apresenta-se como fator essencial para o melhor proveito de uma vida. Os valores relacionados a beleza e as vaidade aparecem e



são enfatizados nos discursos enunciados pelo personagem Lorde Henry:

A beleza, para mim, é a maravilha das maravilhas. Apenas as pessoas superficiais não julgam pelas aparências. O verdadeiro mistério do mundo é o visível, e não o invisível..., sr. Gray; os deuses foram bondosos com você. Mas, tudo o que os deuses dão, tiram rapidamente. Dispomos de apenas alguns poucos anos para viver com realidade, perfeição e plenitude. Quando a juventude se for, a beleza irá com ela e você descobrirá, de repente, que não restaram triunfos por conquistar, ou terá que se contentar com os triunfos por perversos que a memória **do** passado tornará ainda mais amargos que as derrotas. E cada mês que feneça o fará aproximar-se, mais e mais, de algo medonho. O tempo tem inveja de você e abre guerra contra seus lírios, suas rosas. Você ficará pálido, de bochechas fundas, de olhos opacos. Você sofrerá horrivelmente... Ah! Perceba a juventude enquanto a tem (Wilde, 2010, p.38-39).

A tensão localizada entre as divergências nas vontades de Dorian e do pintor possibilita compreender a relação entre os dois personagens e ainda a posição do retrato diante deles como objeto causador do conflito e revelador das reais perspectivas de interesses individuais, pois os personagens elevam suas vaidades e constroem seus atos de maneira camuflada no ambiente vivido.

Desse ponto de vista, a posição como sujeito de Dorian e de Basílio na obra e a relação responsiva

estabelecida para com a pintura do protagonista é o cerne da temática vaidade no romance. O deslumbre por parte do representado logo se rompe, pois desenvolve uma espécie de ciúme pela pintura e, ao desenrolar da história, isso se transforma em repugnância e ódio, sentimentos também despertos no autor da pintura.

As vaidades incrustadas nos personagens no romance são distintas, uma vez que Dorian é dotado de grande beleza e se envaidece por sua imagem (semiose da semiose), exaltando sua superioridade diante da vida, da morte e da moral (conforme o meio social em que está inserido); enquanto Basílio, absorto em sua arte, a eleva sobre o belo e procura o que a sua visão de artista melhor representa: o maravilho da e na pintura e, por fim, o quadro é o objeto de vaidade, o espelho de tudo aquilo que representa as vaidades humanas. No trecho seguinte Dorian reconhece sua beleza por meio do retrato:

Quando o viu, recuou e, por um momento de prazer, as maçãs do rosto empalideceram. Uma expressão de alegria brotou-lhe nos olhos, como se houvesse reconhecido pela primeira vez. Ali ficou, imóvel, em cima, com a leve consciência de que era a ele que Hallward se dirigia, sem que ele, entretanto, conseguisse captar o significado daquelas palavras. A sensação da própria beleza brotava nele como uma revelação. Jamais o sentira. Os elogios de Basil Hallward haviam soado, até então, meros exageros de amizade (Wilde, 2010, p.41- 42).

As escolhas resultantes do posicionamento diante da vida fazem dos personagens vítimas da consciência individual, das relações sociais do cotidiano. Levando em conta o contexto social apresentado a obra, os personagens podem ser vistos como impregnados de valores controversos que digladiam nesta esfera e agem nos sujeitos integrantes deste meio, a pintura passa a representar os atos e as ações cotidianas de Dorian.

Após o episódio em que é desejada a inversão dos papéis entre representado e representação (o retrato) pelo protagonista, suas ações mudam. O personagem Dorian Gray, envaidecido com sua beleza, entra em um processo de decadência, devido ao fato de nunca envelhecer. Seu quadro irá refletir suas atrocidades e envelhece em seu lugar, como uma espécie de espelho da alma do personagem, por meio dele que se evidenciam traços típicos da vaidade, como o culto à beleza e à juventude. A primeira marca da degradação do personagem ocorre após Sibyl Vane se matar em função de ser humilhada e abandonada por Dorian:

Depois de liberar a botoeira do casaco, pareceu hesitar. Por fim, voltou, foi até o quadro, examinou-o. À luz tênue, suspensa, que se debatia nas cortinas de seda cor de creme, o rosto pareceu, a ele, algo mudado. A expressão parecia diferente. Havia, dir-se-ia, na boca, um toque de crueldade. Com certeza, era estranho ( Wilde, 2010, p.121).

Apesar de relacionar a aparente mudança no quadro onde sua boca apresentava um retoque de crueldade como resposta por suas ações, o personagem

não se intimida com a modificação e continua agir em função de suas vaidades. Em uma visita a Dorian, o pintor interroga o rapaz acerca de suas atitudes e se depara com o que sua obra se tornara: “Tratava-se de uma paródia torpe, de alguma sátira infame, ignóbil. Não fora ele quem a fizera. Mesmo assim, era seu próprio quadro.” (Oscar Wilde, 2010, p.199).

Diante da descoberta, o diálogo revelador entre o modelo (Dorian) e o pintor mostra o retrato da alma do modelo em decorrência de sua degradação moral, mas pintada (moldada) pelo pintor. Percebe-se o confronto de valores ideológicos que se dá por meio do discurso do pintor e de Dorian, o criador (pintor) absorto se nega a enxergar seu objeto de criação como aquele que presenciava sem o belo e exuberante que antes representava, negando-se até de acreditar ser aquele o Dorian (belo e jovem) que conhecera.

— Você me disse que o havia destruído.

— Eu estava errado. Foi ele que me destruiu.

— Eu não acredito que este seja o quadro que eu fiz.

Dorian amargou.

— Você não vê, nele, seu ideal?

— Meu ideal, como você o vê...

— Como você o via.

— Não há nada de mal nele, nada de indecente. Você foi, para mim, um ideal que jamais reencontrarei. Este aí é o rosto de um sátiro.

— É o roto de minh'alma.

— Por Deus! Que coisa fui adorar! Tem os olhos do diabo.

Dorian fez um gesto intempestivo, de desespero.

— Dentro de nós, Basil, todos temos céu e inferno.

—Hallward voltou-se novamente para o retrato, olhou-o.

—Meu Deus! Se isto for verdade, e se for isto o que fez de sua vida, você, então, é pior do que o que dizem aqueles que o acusam! (WILDE, 2010, p. 200-201).

Mediante o quadro, o pintor conhece o que se tornará a pintura de Dorian e se dá conta de que a relação entre a pintura e o modelo é em parte influenciada por seu culto à beleza, à arte e à vida. Ao colocar em questão até que ponto o representado e a representação são divergentes ou convergentes, influenciados por ações e resultados delas, perceber-se o confronto do personagem com seus valores em relação à adoração ao belo e como estes valores influenciaram Dorian e sua obra de arte (o retrato).

Os valores ideológicos em embate na fala dos personagens permitem perceber como os valores de um permeiam o outro, como ecos em suas ações, seja na criação artística como ação ou nos atos cotidianos. A ideologia que a princípio é marcada pelo traço do culto à beleza e agora pelo outros aspectos da vaidade, retrata com que clareza o quadro se modifica a cada prática exercida pelo protagonista em sua vida em consequência de seu envaidecimento, arte (o retrato) reflete metaforicamente a vida do personagem, ou seja, a arte e vida se entrelaçam para reavivar o seu objeto, o Dorian.

O diálogo de Dorian com Basil suscita se pensar na questão da composição do sujeito, ao se levar em conta a concepção teórica abordada na pesquisa sobre o

sujeito, o conteúdo da obra permite se pensar que a completude do outro (Dorian) mediante a história acontece por meio da representação do quadro, o quadro no romance pode ser visto como parte do personagem, pois ele revela uma parte oculta de Dorian que o compõe como sujeito.

Por meio do personagem Dorian Gray, a pintura apresenta a responsividade diante dos atos de criador (Pintor) e criatura (Dorian). As escolhas resultantes do posicionamento diante da vida fazem dos personagens vítimas da consciência individual, das relações sociais e éticas do cotidiano que envolve a narrativa da história.

Dorian impregnado por uma ideologia fragmentada pelo desfrute desordenado de si em função do prazer e sua posição social, como consequência de seu envaidecimento, válida o sentido do texto firmado ao passo de o quadro voltar a ser belo enquanto Dorian se torna a figura antes refletida na pintura. Os eventos que deflagravam a sua vivência ordenados esteticamente reforçam uma crítica ácida ao status de beleza como ideologia na sociedade.

Dorian Gray tem seus atos refletidos e também refratados no retrato que como signo ideológico é um fragmento que o compõe como sujeito, a posição do personagem como sujeito significa dentro do contexto da obra e se transforma, acima de tudo depois do contato com Basil e Henry e da realização da obra pictórica. Ao destruir o quadro o personagem tem sua real face incorporada a si e o quadro torna a ser belo, o representado e a representação, um representando o belo e o outro o oposto se completam, dois eus de uma

mesma face transformada por valores ideológicos que se entrelaçam para compor um só sujeito.

Os sujeitos se influenciam de forma mútua como pode-se observar por meio dos personagens de Henry, Basil e Dorian. Eles estabelecem uma relação na qual opiniões, filosofias de vida e ideias influenciam constantemente sobre o outro e retorna por meio de uma resposta (ações, fala, pintura). Essas relações permitem identificar e compreender os valores presentes nesses sujeitos, valores esses principalmente relacionados a vaidade humana, e como os sujeitos são contaminados pelos valores ideológicos da sociedade ou do grupo social pertencente, no caso de Dorian por meio da arte e do discurso vaidoso.

A vaidade como elemento de estudo para a compreensão do discurso estético que representa, de alguma forma, esse traço típico do narcisismo e culto à beleza. Ela (a vaidade) é o conteúdo temático central do romance de Wilde, vista como representação de uma voz (de determinado grupo) social, influente sobre o sujeito, em determinadas circunstâncias histórico-sociais (tempos e espaços) e que interferem na significação da obra, ela é representada conforme os valores sociais do tempo-espaço da produção e contribuem para a composição de sua arquitetura.

### **Beleza, vaidade e representação do sujeito**

Os padrões de beleza instaurados nas sociedades e as tendências aos modismos são formas de se instaurar discursos predominantes nos meios sociais em que

esses discursos circulam, por meio do verbal ou do não-verbal. As concepções de belo variam ao longo da história da humanidade sendo instável o conceito que define o que vem a ser belo, pois tal concepção se modifica conforme o contexto sócio-histórico dos sujeitos e grupos sociais.

Os enunciados se diferenciam sempre, pois são únicos, entretanto, a carga semântico-ideológica se assemelha como (re)significação de discursos sobre padrões de beleza e valores fixados nas mais diversas esferas histórico-culturais. Os padrões semiotizados pelo discurso, como na vida, são respostas dialógicas aos modelos instaurados no decorrer da história. Um novo padrão surge em oposição ou complementaridade a um existente e se firma uma imagem recriada e valorada como ideal em uma “cultura da beleza”.

Em o *Mito da Beleza*, Naomi Wolf expõe como as imagens da beleza feminina são uma arma política contra a evolução da mulher e, apesar de abordar a questão da beleza relacionada à mulher, é possível, por meio das reflexões de Wolf, compreender a beleza como convenção social. As ideias acerca da "beleza" evoluíram a partir da Revolução Industrial, lado a lado com ideias relacionadas ao dinheiro, de tal forma que as duas atitudes são praticamente paralelas em nossa economia de consumo.

Desde a Revolução Industrial, as mulheres ocidentais da classe média vêm sendo controladas tanto por ideais e estereótipos quanto por restrições de ordem material. À medida que as mulheres se liberaram da mística feminina da domesticidade, o mito



da beleza invadiu esse terreno perdido, para assumir sua tarefa de controle social. A "beleza" é descrita como um sistema monetário, e como sistema, ela é determinada pela política de uma sociedade patriarcal, que instaura um modelo de beleza de acordo com um padrão físico imposto culturalmente.

A invenção de tecnologias de produção em massa, como as fotografias, que sugeriam imagens de como deveria ser a aparência das mulheres, imagens de "belas" mulheres apareceram em anúncios. As reproduções de obras de arte clássicas também chegaram à esfera íntima. Cartões-postais com beldades da sociedade invadiram a esfera isolada à qual estavam confinadas as mulheres da classe média. O mito da beleza ocorre de maneira a interferir e determinar o comportamento dos sujeitos quanto à sua aparência física.

A juventude e a beleza estão relacionadas, de forma intrínseca, à disseminação de imagens ditas ideais, o que ocasiona a busca de figuras-modelo e, por exemplo, temores como o do envelhecimento. Esse impasse na vivência cotidiana é recorrente e colabora para compor retratos de modelos de beleza por meio do uso dos cosméticos e das cirurgias plásticas estéticas. As transformações do corpo e do vestuário na cultura da beleza são ocasionadas por valores instituídos socialmente mediante a imagem do sujeito que, muitas vezes, é confundida com sua identidade.

A representação da beleza dissemina imagens de um ideal inatingível, irreal e artificial, principalmente na contemporaneidade, quando revistas, filmes, livros e

a cultura em geral produzem e reproduzem no mercado da moda e da arte uma beleza ilusória, instaurando na sociedade a necessidade de se enquadrar em modelos e padrões cada vez mais rígidos e doentis. As sociedades impregnadas por uma ideologia de grupos que ad constituem, fazem da beleza um signo ideológico representativo, pois a idealização da beleza está sempre presente no âmbito social se propagando por meio dos discursos, principalmente aqueles que visam o mercado econômico movido pelos produtos de beleza e recursos ligados à estética do corpo. As propagandas se mostram, nesse sentido, discursos eficientes para propagar valores ideológicos acerca do belo na sociedade contemporânea.

As mídias podem instaurar na sociedade um padrão ou padrões de beleza “aceitáveis” e, ao mesmo tempo, dar voz ao sujeito que não pertence a tais padrões de acordo com seus interesses. Assim, aparecem discursos que respondem de maneira favorável ou não favorável aos padrões instaurados, a fim de combater ou aceitar o discurso único acerca da beleza ideal, trazendo à tona o constante embate de diferentes valores ideológicos. Mediante essa constatação, surgem as questões acerca do que é belo mediante o individual e o social e como o discurso da beleza está arraigado na sociedade contemporânea, na qual homens e mulheres estão inseridos no contexto de cobrança sobre a aparência física. A beleza pode ser vista, então, como conceito instaurado e constituído por

meio da sociedade e das relações entre sujeitos e grupos sociais, inclusive, relações de poder.

O enunciado é concebido como unidade de comunicação e de significação, necessariamente contextualizada. A noção de enunciado tem papel importante na concepção da linguagem, tal qual concebida pelo pensamento bakhtiniano. O enunciado está repleto de ecos e reverberações de outros enunciados. Desse ponto de vista, um enunciado responde a outro. Assim, um enunciado que traz valores relacionados ao padrão de corpo ideal como sendo o magro pode ser retomado e confrontado por outro, que afirme o corpo ideal não é o magro etc. Essa tentativa de incorporação dos enunciados colabora para a criação de novos enunciados, com valores ideológicos diferentes, e que se confrontam em constante diálogo.

Para ilustrar a questão dos valores que permeiam os discursos sobre a beleza, discuto acerca de um vídeo<sup>1</sup> que apresenta mulheres que fazem sua própria descrição física para que sejam desenhados seus rostos a partir da descrição, após esse processo é feito um novo desenho retratando a mulher sob a visão de outra pessoa, ao final do vídeo as mulheres encaram os dois desenhos. Por meio do vídeo é possível perceber o quão a ação de descrever a sua aparência ao outro revela valores relacionados à beleza e à vaidade e como eles afetam a maneira como o sujeito enxerga a si próprio.

O vídeo sugere reflexões que permitem entender as formas de representação dos valores ideológicos constituintes dos discursos que envolvem a “cultura da

---

<sup>1</sup>Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=II0nz0LHbcM>

beleza” e como eles estão presentes no cotidiano e em nossas vivências na contemporaneidade, e principalmente como afetam os sujeitos a visão que tem de si e do outro.

O discurso como “arena onde se digladiam valores sociais” semiotiza a vida, com seus valores, revelados por meio do signo ideológico. Sendo assim, os valores ideológicos relacionados à beleza fazem parte da constituição do sujeito, que se dá na relação com o outro, de maneira responsiva e responsável. Essa relação é estabelecida no âmbito social, esfera onde os discursos dos padrões de beleza são construídos e fixados. As escolhas resultantes do posicionamento diante os discursos da “cultura da beleza” podem colaborar ou ratificar constituições de sujeitos ou críticos, mediante discursos de padrões pré-estabelecidos; ou vítimas de padrões que carregam valores ilusórios e fabricados acerca de uma “beleza ideal”.

### **Discurso e arte**

Uma vez que os valores são intrínsecos aos discursos, por meio do signo ideológico é possível visualizar valores humanos como a vaidade, o embate ideológico no centro do texto/discurso artístico, a concretização do sujeito e as relações representadas simbolicamente pelo signo ideológico influenciado pelas vivências semiotizadas pela linguagem. Por meio do signo que fica possível identificar as tensões que compõe a esfera de atividades onde o primeiro vai estar

impregnado de ideologia, o signo ideológico está impregnado de valores que permeiam o ambiente social de criação e perduram na obra de arte. Conforme Bakhtin/Volochinov:

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 de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. 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.*

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997, p.33).

O discurso artístico reflete e refrata valores ideológicos acerca da própria arte, o romance *O retrato de Dorian Gray* permite refletir sobre a vaidade humana, a beleza e a relação da própria arte com o belo e o envaidecimento do homem pelo instituído socialmente como a beleza ideal. É então por meio da linguagem fica possível refletir e compreender a relação existente entre o discurso e a sociedade – com seus valores impregnados tanto na linguagem quanto nos sujeitos, ambos, produtos e produtores de sentido, especificamente marcada pela individualização e a individuação traço tão típico da modernidade.

Por intermédio da linguagem compreende-se o diálogo existente entre o discurso e a vida, então é possível abordar, estudar e tentar compreender parte da faceta humana identificando as vozes que compõem a arena social que caracteriza o discurso, o gênero e a linguagem, dialógica como o homem projetado em sujeito enunciado que “reflete e refrata” valores morais e sociais na obra.

Os valores morais e sociais representados por uma ideologia predominante no discurso artístico, a obra como elaborado em determinada sociedade absorve e refrata a ideologia do cotidiano, a vida e a arte mediadas pela ideologia de determinado grupo representada por meio da linguagem. Segundo Bakhtin/Volochinov:

Os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte e da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem por sua vez sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão assim normalmente o tom a essa ideologia. Mas, ao mesmo tempo, esses produtos ideológicos constituídos conservam constantemente um elo orgânico vivo com a ideologia do cotidiano; [...] (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997, p.33).

Por meio do trecho é possível compreender a ideologia intrínseca ao discurso que impregnado pelas vozes sociais compõe os sujeitos e o meio social presente na obra. O signo e a situação social estão indissolúvelmente ligados, o signo ideológico registra as menores variações das relações sociais.

O diálogo entre verbal e não verbal se dá ao passo que o quadro se torna tão sujeito na obra quanto o próprio Dorian Gray, onde tal constitui o eu do quadro e este é constituído a partir do outro, por meio do outro fica possível então ver o protagonista desnudo de moral e revelando sua verdadeira face. A vaidade abrange dimensões e perspectivas amplas, desde o universo vaidoso da arte a o homem vaidoso e uma sociedade que impõe valores vaidosos, a temática vaidade está presente nas relações entre os sujeitos e as define, especialmente em relação à pintura do protagonista.

A obra requer uma leitura dialógica, para compreender onde o verbal e não verbal simulam a vivência do homem e seus atos. Pode-se identificar Dorian como discurso na vida e o seu quadro como discurso na arte. Ambos respondem ao culto à vaidade, tão típico de nossa sociedade contemporânea. O cotidiano está presente na arte e na vida, Oscar Wilde por meio da linguagem literária representa a vaidade na vida do personagem e no meio do qual está inserido, sendo por consequência a obra evidenciar também o que se dá a vida do personagem em decorrência de seus atos, ou seja, seus atos são responsivamente causadores de sua decadência.

O texto literário abrange o verbal e o extralinguístico de maneira que esses signos contribuem para o estudo das relações dialógicas entre as obras, sendo essas divergentes ou convergentes, principalmente ao se levar em conta os elementos mínimos de construção de sentido e acabamento estético do discurso, dados esses

(elementos estéticos) por meio da representação sígnica. A linguagem, o sujeito e os valores são construções sociais e elementos ímpares para o entendimento possível das relações de sentidos.

### **Considerações finais**

O sujeito (composto na e pela linguagem) constitui-se por meio e a partir do outro e o outro se constitui por meio e a partir do “eu”, em relações dialógicas responsivas e responsáveis, o discurso como “arena onde se digladiam valores sociais” semiotisa a vida, com seus valores, revelados por meio do signo ideológico. O discurso literário que traz a temática vaidade à tona, permite se refletir sobre valores ideológicos relacionados a vaidade humana e como esses aparecem âmbito da linguagem.

Pensar a criação artística como reflexo e refração das vaidades humanas que respondem responsivamente, presente na linguagem artística, faz-nos compreender as manifestações da vaidade humana na cultura e o papel que os sujeitos empenha nos meios sociais e culturais.

### **Bibliografia**

- BAKHTIN, M.M. (VOLOSHINOV) (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BAKHTIN, M. M. / VOLOSHINOV. “Discurso na vida e discurso na arte”. Tradução de Carlos Alberto Faraco apenas para uso acadêmico. Mimeo, sem referências.



- BAKHTIN, M. "Arte e Responsabilidade". *Estética da Criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GERALDI, J. W. "Sobre A Questão do Sujeito". In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Orgs.). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Volume 1. *Série Bakhtin – Inclassificável*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- MACHADO, I. "A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia". In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Orgs.). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Volume 1. *Série Bakhtin – Inclassificável*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- MELO, R. de. "O Discurso Como Reflexo e Refração e Suas Forças Centrífugas E Centrípetas". In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Orgs.). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Volume 1. *Série Bakhtin – Inclassificável*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- PETRILLI, S. "Uma leitura inclassificável de uma escritura inclassificável: uma abordagem bakhtiniana da literatura". In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Orgs.). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Volume 1. *Série Bakhtin – Inclassificável*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- PONZIO, A. "O pensamento dialógico de Bakhtin e de seu Círculo como inclassificável". In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Orgs.). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Volume 1. *Série Bakhtin – Inclassificável*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- SOBRAL, A. "Ético e Estético: na vida, na arte e na pesquisa em ciências humanas". In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin – Conceitos-Chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- WILDE, O. *O Retrato de Dorian Gray*. São Paulo: Abril, 2010.
- WOLF, N. *O mito da beleza*. Tradução de Waldéia Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 1991. E-Book.

# MINHA MÃE NÃO DORME MAIS: CULPA, CRÔNICA & DIÁLOGO, POR MOACYR SCLIAR

Eliane Ap. Galvão Ribeiro Ferreira e  
Thiago Alves Valente

[...] a palavra é como a água de um rio que  
reúne em si os sabores da rocha da qual surja e  
dos terrenos pelos quais passou (Giorgio  
Pasquali)<sup>2</sup>

## Introdução

Este texto tem por objetivo suscitar, a partir do princípio bakhtiniano de dialogismo, reflexões acerca do diálogo que se estabelece entre produções dispostas em diferentes suportes textuais, situadas em campos culturais diversos, embora não excludentes ou opostos: no caso, o literário e o musical. Para tanto, pretende-se analisar a obra *Minha mãe não dorme enquanto eu não chegar (e outras crônicas)*, de Moacyr Scliar (1937-2011), dando ênfase à crônica homônima que estabelece relevante diálogo com a música “Trem das onze”, de Adoniran Barbosa (1910-1982).

Campo cultural, conforme Pierre Bourdieu (2004), é o espaço em que circulam bens simbólicos e *consensus* acerca do sentido do mundo social. Essa circulação realiza-se pela troca simbólica entre as mais diversas esferas do saber, permitindo que representações sejam

---

<sup>2</sup> (Apud Rodrigues, 2003, p. 24).

retomadas e relidas à luz deste ou daquele autor ou obra.

Desse modo, conforme Diana Luz Pessoa de Barros (1999, p. 2), o *dialogismo* é característica essencial da linguagem e princípio constitutivo, muitas vezes mascarado, de todo discurso. Ele é a condição do sentido do discurso. E ignorar a natureza dos discursos é o mesmo que, segundo Mikhail Bakhtin (1995, p. 96), apagar a ligação que existe entre a linguagem e a vida. Analisa-se, neste texto, o dialogismo discursivo interno, no âmbito do textual, das vozes que falam e polemizam no texto (eu lírico e narrador), nele produzindo o diálogo com outros textos.

O texto de Adoniran, escrito em 1965, antecede o de Scliar que o retoma e o ressignifica, estabelecendo uma relação intertextual. Aparece na narrativa aquilo que Barthes definiu como intertexto, ou seja, como a “impossibilidade de viver fora do texto infinito”, fazendo da intertextualidade a própria condição da textualidade (apud Hutcheon, 1991, p. 167).

Justamente, a intertextualidade interessa neste texto, uma vez que, para estabelecer uma comunicação com o receptor, a crônica de Scliar mobiliza sua memória, seu repertório cultural. Esse processo ocorre, porque a intertextualidade substitui o relacionamento entre autor e texto, pelo entre receptor e texto, situando o *locus* do sentido textual dentro da história do próprio discurso (Hutcheon, 1991, p.166). Desse modo, apenas como parte do discurso de Adoniran, a crônica obtém seu sentido e importância.

## **Para um autor maior, um gênero melhor**

Como livro de crônicas, a obra de Scliar não remete o leitor às fontes originais nas quais os textos foram publicados. Porém, o tema da família, mais especificamente, da relação mãe e filho, surge como mote que perpassa o conjunto como o título sugere: *Minha mãe não dorme enquanto eu não chegar (e outras crônicas)*.

Para alguns autores, a crônica só ganha a atenção e consideração dos críticos literários quando ultrapassa os limites da imprensa, mais especificamente do jornal, e toma a forma de livro. Quando isto acontece, este gênero ganha perenidade, pois mantém-se atual, por meio de sua linguagem literária e pelo tratamento de temas universais.

A referência ao jornal como suporte de origem da crônica indica uma de suas características geralmente mais comentadas: a brevidade e, de alguma forma, a leveza. Para Moisés, “[...] a crônica é por natureza uma estrutura limitada, não apenas exteriormente, mas, e acima de tudo, interiormente” (2005, p. 108). Machado, por sua vez, afirma que o gênero permite várias formas composicionais: “[...] do humorismo ao lirismo reflexivo; da sátira de costumes à crítica mordaz; do discurso político ao diário confessional” (1994, p. 246).

A “rapidez” própria do gênero que afeta autor e leitor surge na tessitura textual por meio de ações rápidas que imprimem agilidade à narrativa dos fatos e da opção por uma linguagem em tom coloquial que

aproxima as normas da língua à oralidade. Comenta Sá (2002, p. 11) que:

O dialogismo, assim, equilibra o coloquial e o literário, permitindo que o lado espontâneo e sensível permaneça como o elemento provocador de outras visões do tema e subtemas que estão sendo tratados em uma determinada crônica, tal como acontece em nossas conversas diárias e em nossas reflexões, quando também conversamos com um interlocutor que nada mais é do que o nosso outro lado, nossa outra metade, sempre numa determinada circunstância.

Geralmente, a crônica direciona seu foco a um fato que chama a atenção do cronista. Entretanto, apesar dessa posição de observador do mundo, alguns cronistas escrevem textos primorosos e atemporais que surpreendem pela abordagem lírica e crítica. Não se pode esquecer, também, o pitoresco ou cômico, que permite ao escritor trazer algo insignificante a ser narrado com sensibilidade e humor, como afirma Sá (2002, p. 17):

[...] construção de um texto equivale à construção de uma casa: cada frase, cada silêncio onde reside a significação a ser descoberta pelo leitor é uma espécie de quarto onde o cronista guarda os seus segredos e a sua solidão.

Mesmo como observador privilegiado da realidade ao seu redor, porque consciente de seu poder de narrar, o cronista não prescinde da subjetividade, filtro que,

por meio de suas escolhas léxicas e formais, constitui o ponto de vista sobre o que se vai narrar. Segundo Moisés:

[...] na crônica o foco narrativo situa-se na primeira pessoa do singular, mesmo quando o 'não-eu' avulta por encerrar um acontecimento de monta, o 'eu' está presente de forma direta ou na transmissão do acontecimento segundo sua visão pessoal. A impessoalidade é não só desconhecida como rejeitada pelos cronistas: é a sua visão das coisas que lhes importa e ao leitor; a veracidade positiva dos acontecimentos cede lugar à veracidade emotiva com que os cronistas divisam o mundo (2005, p. 116).

Ao realizar suas escolhas, isto é, ao compor sua visão das coisas, o cronista recorre a um repertório que, possivelmente, dialoga com o leitor. Repertório que não se faz apenas pela observação empírica do mundo, mas também pelas leituras e vivências culturais de sua vida particular.

O aspecto despretensioso do texto, que não necessita de mergulhos mais profundos em elementos narrativos como personagens, tempos e espaço, pode ludibriar o leitor desatento. Como crônica literária, o uso da primeira pessoa do singular não descarta impressões e reflexões, as quais, em curto espaço de texto, podem remeter a significações profundas e complexas, amparadas, frequentemente, pela dialogia.

Por sua versatilidade, existem inúmeras classificações para as crônicas. Antonio Candido as divide em cinco categorias (1992, p. 21), conforme o

efeito de sentido que produzem no leitor. Para o crítico, há as que se assemelham: 1) **ao diálogo** – “[...] a crônica diz as coisas mais sérias e mais empenhadas por meio do zigzague de uma aparente conversa fiada” (1992, p. 20); 2) **ao conto** – prevalece a narrativa com certa estrutura de ficção; à **poesia** – nota-se uma exposição poética, um certo lirismo; à **anedota** – assemelham-se a piadas desdobradas; à **biografia** – há o predomínio de certo lirismo no relato.

### **As mães e os filhos de Scliar**

*Minha mãe não dorme enquanto eu não chegar (e outras crônicas)* constitui-se por uma coletânea de 25 textos de Moacyr Scliar (1937-2011): “Minha mãe não dorme enquanto eu não chegar”, “O amigo secreto”, “Os adolescentes e a solidão”, “História de pai”, “Um filho e seu pai”, “O contestador”, “O regimento interno da família”, “O vestibular”, “Pietà”, “Aos olhos da mestra”, “O filho mais velho (uma queixa)”, “O filho mais moço (outra queixa)”, “Mãe, por incrível que pareça, é só uma”, “Estes jovens entrevistadores e seus fantásticos gravadores”, “Mas, afinal, o que é um namorado?”, “O depoimento de uma mãe”, “Rito de passagem”, “Trabalho de grupo”, “Controle remoto”, “É permitido sonhar”, “Uma parábola de Natal”, “Carta a um assaltante”, “Carta a um jovem que foi assaltado”, “Cartas de amor”, “Ai, gramática. Ai, vida”.

Antecede os textos uma apresentação intitulada “Memórias de um aprendiz de escritor”, na qual o autor, sob a forma de um diálogo divertido com o

leitor, fornece-lhe uma biografia que destaca a importância do ato de contar histórias em sua família que não só marcou sua infância, como assegurou seu posterior fascínio pela narração.

De acordo com Scliar, o gosto pela leitura foi herdado da mãe. Sua família, mesmo humilde, reservava dinheiro para os livros, pois valorizava a cultura. As leituras escolares permitiram-no compreender a importância da imaginação para um escritor. Esse entendimento, por sua vez, levou-o a eleger a literatura, a palavra, como instrumento de trabalho: “Palavras. São tudo, para quem escreve. Ou quase tudo. Como a serra, o martelo [...] para o marceneiro; [...]” (2007, p. 8). Com esses instrumentos, o escritor pôde captar e registrar em seus textos as dualidades e contradições do cotidiano, inclusive relativizar suas próprias certezas (Scliar, 2007, p. 10):

Nada mais chato que um sujeito que se leva inteiramente a sério. Cada vez que me julgo importante, por ser escritor, ou por ser médico, ou por escrever no jornal, uma vizinha debochada me chama à realidade – que besteiras são essas que andas escrevendo, Mico? – e me faz lembrar que é preciso ser humilde.

A abertura se encerra com um cativante depoimento que, em forma de dedicatória do escritor aos seus jovens leitores, gera empatia: “[...] mas não posso deixar de pensar, com melancólica ternura, [...], no menino que sempre acreditou na magia da ficção. A



este menino, e a todos os jovens, dedico as páginas que se seguem” (2007, p. 22).

Ainda quanto aos paratextos, a obra tem, ao final, um breve texto biográfico e os prêmios recebidos pelo autor. Como a produção do escritor vem listada, ela permite ao leitor aprofundar posteriormente suas leituras. Entre as informações sobre o autor, aparece sua relação com o jornal enquanto veículo midiático em que publica suas de crônicas: “Moacyr Scliar é colunista dos jornais *Zero Hora* e *Folha de S. Paulo* e colabora em vários órgãos da imprensa no país e no exterior” (Scliar, 2007, p. 92).

O texto que abre a coletânea, homônimo ao título, inicia-se pela abordagem da referência explícita que o narrador faz a uma composição de Adoniran Barbosa (1912-1982): “O título desta crônica foi tirado de um samba do grande Adoniran Barbosa: um rapaz explica à namorada que ‘não posso ficar mais nenhum minuto com você/sinto muito, amor, mas não pode ser’ porque a mãe não dorme enquanto ele não chega” (Scliar, 2007, p. 23). A crônica desdobra-se, então, sobre a “espera” dos pais, considerações breves que encaminham o tema para questões profundas como o sentimento da culpa ou da responsabilidade: “A insônia dos pais é eterna e incurável” (Scliar, 2007, p. 24).

O ponto de vista das mães é expresso em listagem que se aproxima do lírico em “O regimento interno da família” (2007, p. 38-39), com os subtítulos que acenam para o posicionamento do discurso: “Em homenagem ao Dia das Mães” e “Tal como visto pelas próprias mães”: “Artigo Primeiro – A família é constituída de

pai, mãe e filho. Os filhos podem ser vários. // Os pais, segundo antigas anedotas, também podem ser vários. Agora: mãe, só uma” (2007, p. 38). O sentimento da perda mostra-se em “Pietà” (2007, p. 44-46), com o relato da morte da mãe do autor: “Meu primo, que também é médico, me ajudou naqueles últimos instantes. E logo depois estava tudo terminado” (2007, p. 46). A singularidade do amor materno registra-se também em “Mãe, por incrível que pareça, é só uma” (2007, p. 54-56), para o qual chama ao texto informação da imprensa: “Erik Erickson conta que o Professor Harry Harlow tirou macacos de suas mães verdadeiras logo após o nascimento e entregou-os a ‘mães’ feitas de trapos e arame, contendo uma mamadeira com leite, e aquecida a uma temperatura igual à dos macacos” (2007, p. 54), experiência que resultou em consequência desastrosa para a geração dos filhotes sem mães.

O olhar das mães sobre o mundo surge novamente em “O depoimento de uma mãe” (2007, p. 65-69). A entrevista hipotética deixa ao leitor as angústias maternas que, independente de teorizações sobre o mundo, explicam-se naquela mesma espera eterna do texto que abre a coletânea. Entretanto, aparecem elementos da culpa e da relação opressiva entre mães e filhos, acenando para outras significações possíveis (2007, p. 68):

P – Quem sabe ele tinha algum problema...

R – Que problema? Meu filho não tinha nenhum problema. Era 100 por cento sadio. Na nossa família ninguém tem problemas. Se ele era assim com a gente, foi por causa das más companhias. Ele se

meteu com uma turma de desocupados e andavam por aí, batendo estrada.

Embora tendo como personagem uma professora, “Aos olhos da mestra” (2007, p.47-49) evoca imagens de infância, o aluno apaixonado pela professora. A relação edipiana na figura adulta em sala de aula é indiciada, afirmando que “O amor à professora supera todas as barreiras” (2007, p. 49), quais sejam; alunos “da frente” ou “de trás” igualam-se diante desta condição humana.

Invertendo os polos em “O filho mais velho (uma queixa)” (2007, p. 50-51) e “O filho mais moço (outra queixa)” (2007, p. 52-53), o narrador aproxima-se da perspectiva de cada uma dessas posições familiares, chamando à cena, para comprovar suas ideias, textos como *Pequeno Polegar*, *O gato de botas* e a *Bíblia*, particularmente o episódio do Velho Testamento dos irmãos Esaú e Jacó, ora usando a autoridade do texto sagrado para justificar um lado, ora, para outro.

A adolescência vem à tona em “Estes jovens entrevistadores e seus fantásticos gravadores” (2007, p. 57-59). O relato das entrevistas corriqueiras de escritores a grupos de alunos leva o narrador a tecer considerações sobre os jovens estudantes: “Enquanto houver jovens dispostos a – com ou sem gravador – perguntar, valerá a pena escrever e falar sobre o escrever” (2007, p. 59). Na mesma vertente, “Mas, afinal, o que é um namorado?” (2007, p. 60-64), busca estabelecer “critérios” – de tom lírico – para ajudar a conceituar essa figura que, entre tantas, assim pode ser caracterizada: “Todo aquele que olha para o céu e vê as

estrelas bailando. Todo aquele que ouve na brisa a voz da amada. Todo aquele que se emociona ao ver os pombos arrulhando. Todo aquele enfim, que declara, em alto e bom som, ser um namorado” (2007, p. 63). Em “Rito de passagem” (2007, p. 70-71), a chegada da puberdade indiciada no “fazer a barba” lança o narrador em reflexões sobre essa passagem:

É bom ter barba? Esta pergunta não tem resposta. Esta pergunta é como a própria barba: surge implacavelmente, cresce não importa o que façamos. Cresce mesmo depois que expiramos. E muitos de nós expiramos lembrando certamente o rosto da criança que, do fundo do espelho, nos olha sem entender. (2007, p. 71).

“Trabalho de grupo” (2007, p. 72-73) apresenta a turma envolvida com atividade escolar, logo preterida diante da fome leonina dos adolescentes e de outros atrativos para a idade; o que não significa que o trabalho não será cumprido, pois “[...] sempre há alguém no grupo que faz o trabalho de grupo. É aquele magrinho de óculos que não come nada, não se interessa por videogames e acredita que tarefa é tarefa” (2007, p. 73). Deliberadamente do outro lado da moeda, o narrador, em “Controle remoto” (2007, p. 74-75), imagina o que seriam os filhos se tivessem controles remotos para que os pais controlassem suas vidas. Não vislumbrando apenas benesses, pondera que, no futuro, os filhos também serão pais, “[...] e nós, os pais, seremos – o quê? – nem é bom pensar” (2007, p. 75).

O cômico marca “O amigo secreto” (2007, p. 25-27), no qual o cronista conta uma história com fatos que giram em torno de um porta-retratos renegado por todos por ele presenteados. Outra história é narrada em “História de pai” (2007, p. 30-31), em que a figura materna é substituída pelo pai, o qual, no entanto, ocupa a posição daquela: “[...] Eu acabo de me separar, você sabe, a mãe dela foi para São Paulo, e ela está muito carente, muito apegada a mim. Não me solta um segundo. Você não tem filhos, nem é casado, não sabe o que é isto. Mas é duro, acredite” (2007, p. 31). Em tom de anedota, “O contestador” (2007, p. 36-37) apresenta a busca inglória de atender às críticas “sociais” do filho: “O pai suspirou. Tinha compreendido tudo: há fomes que são eternas” (2007, p. 37).

“Carta a um assaltante” (2007, p. 81-82) é um apelo irônico aos assaltantes para que não pratiquem suas atividades com pessoas honestas e de poucos recursos, tendo em vista evitar o aumento da violência justamente nos meios mais frágeis: “Porque os assaltos estão enlouquecendo as pessoas, e não se trata só dos ricos: todo mundo sabe que as maiores vítimas da violência estão nas vilas populares” (2007, p. 82). Dirigindo-se à vítima, “Carta a um jovem assaltado” (2007, p. 83-84) envereda pelo lirismo, aconselhando seu leitor a ter esperança. “Cartas de amor” (2007, p. 85-86), porém, apresenta um episódio da vida do narrador-autor, levando ao leitor os mistérios adolescentes dos amores nascentes.

Narrando a história de Rodolfo, “O Vestibular” (2007, p. 40-43) traz um epílogo metalinguístico

intitulado “Perguntas sobre o texto”, no qual o narrador/autor questiona sua própria escrita:

Qual o propósito do autor ao redigir estas mal traçadas linhas? Quis ele fazer uma crítica ao sistema educacional vigente no País, ou, de forma mais abrangente, desencadear um ataque verdadeiramente demolidor à atual estrutura social, ao mundo injusto em que vivemos? Quis ele fazer uma sátira? Quis ele fazer humor? [...] Alguém sabe dizer? Quem souber tem nota dez. Para sempre. (2007, p. 42).

De situações concretas, brotam os temas de textos como “Os adolescentes e a solidão” (2007, p. 28-29). Parte de uma pesquisa feita por uma professora da rede estadual: “Baseando-se numa reportagem da revista Nova Escola, ela perguntou aos alunos o que era, para eles solidão” (2007, p.28). Também “É permitido sonhar” (2007, p. 76-78) toma como tema a história divulgada na mídia jornalística sobre Takeshi Nojima, um senhor de 80 anos que resolveu prestar vestibular para medicina.

Partindo de outros textos literários, “Um filho e seu pai” (2007, p. 32-35) remete o leitor à obra do escritor tcheco Franz Kafka (1883-1924), mais especificamente: “Entre os textos mais impressionantes do escritor tcheco Franz Kafka está a carta que escreveu – e nunca entregou – a seu pai” (2007, p. 32), apontando questões como o medo, a culpa, a opressão. Em “Uma parábola de Natal” (2007, p. 79-80), não é preciso citar a fonte: o texto contrapõe o Papai Noel contemporâneo a uma criança peculiar, o menino Jesus. O diálogo se estabelece com passagens bíblicas, de modo a colocar

em xeque a ideia de Natal e de criança ofertada por Noel. Por sua vez, Molière, Montaigne, Oscar Wilde e George Moore são conclamados como autores da formação do narrador-autor, de sua biblioteca vivida, que vai montando sua vida em termos de pontuação, apropriada a cada fase, isto é, da infância exclamativa ao final reticente, em crônicas como “Ai, gramática. Ai, vida.”. (2007, p. 87-91).

Nota-se, portanto, que as crônicas aproximam-se de contos, de piadas, de sucintas biografias. Em todas as opções, a força de suas significações ampara-se frequentemente em referências explícitas ou implícitas a outros textos, de matizes, suportes e gêneros diversos.

Em vista disso, deve-se lembrar que toda produção cultural dialoga com o que a antecedeu ou lhe é contemporânea. O autor não pode ignorar o que se produziu anteriormente à sua obra, nem o que se cria na sua época. Isso ocorre, porque a linguagem e o ser se ligam a contextos, muitas vezes ilimitados, e até a uma intralinguagem de determinado sistema cultural. Durante a leitura, convergem o corpus literário anterior e o contemporâneo, por meio de uma relação vertical entre a linguagem empregada e o conjunto de enunciados anteriores. Disso advém, a ambivalência da palavra. Segundo Diana Barros (1999, p. 7), os discursos poéticos, por serem dotados de ambivalência intertextual interna e proporcionarem a multiplicidade de vozes e de leituras, permitem a substituição da verdade única pelo diálogo de “verdades textuais”, contextuais e históricas. Conforme Rodrigues (2003, p. 26), o dialogismo enaltece o papel do outro na

constituição do sentido. Por meio dele, pode-se reconhecer que a palavra não pertence a um eu exclusivo, antes traz em si a perspectiva de outra voz (Bakhtin, 1995).

### **Mães, filhos e trens: Scliar lê Adoniran**

Pode-se, a partir do conceito de campo cultural, observar que a produção de João Rubinato, de nome artístico Adoniran Barbosa, nasce à margem do centro dito culto, pertencente às obras consagradas pela academia, pelos críticos, enfim pelo *consensus* social. Somente a partir da década de 1970, sua produção estabelece uma aliança com a intelectualidade, quando Antonio Candido, em 1975, é convidado pelo produtor da Odeon a escrever o texto da contracapa do LP intitulado *Adoniran Barbosa*, composto por doze faixas, inclusive com a música “Samba do Arnesto”, anteriormente vetada pela censura, pela “profanação” ao idioma pátrio (Moura; Nigir, 2002, p. 128). O texto de um intelectual de prestígio como Candido atua como chancela nobre para a produção de Adoniran, sobretudo porque aborda a questão do equivocado julgamento de sua produção:

Já tenho lido que ele usa uma língua misturada de italiano e português. Não concordo. Da mistura, que é o sal de nossa terra, Adoniran colheu a flor e produziu uma obra radicalmente brasileira, em que as melhores cadências do samba e da canção, alimentadas inclusive pelo terreno fértil das Escolas, se aliaram com naturalidade às deformações normais



de português brasileiro, em que Ernesto vira Arnesto, em cuja casa “nós fumo e não encontremo ninguém”, exatamente como por todo este país. (apud Moura; Nigir, 2002, p. 141).

Candido, além da importância do registro de um falar português em uma forma original cantante, reconhece, na produção de Adoniran, o resgate da memória cultural de São Paulo, sobretudo quando aborda lugares da cidade, como o Alto da Mooca, a Casa Verde, a Avenida São João, a 23 de Maio, o Brás, as cantinas do Bexiga, e o remoto Jaçanã, bem como os meios de transporte, como o trem da Cantareira e o então recente metrô. A partir de então, as letras de Adoniran passam a compor inclusive questões de vestibulares.

As músicas de Adoniran Barbosa conquistaram os brasileiros, principalmente os paulistanos, por retratarem o cotidiano das camadas mais simples da população urbana da capital paulista. Sua opção estilística no trato com a linguagem revela a poeticidade modernista, sobretudo na representação do falar dialetal peninsular dos moradores de origem italiana de bairros como a Barra Funda, o Bexiga e o Brás em convergência com o baixo-contínuo vernáculo.

Scliar não poderia ter escolhido gênero mais apropriado para dialogar com o samba de Adoniran do que a crônica, pois também filiado ao “falar”, à oralidade. Este gênero aproxima-se do samba porque permite um estabelecer ou restabelecer da dimensão das coisas e das pessoas. Para Candido, trata-se de um gênero brasileiro pela naturalidade com que se

aclimatou aqui e a originalidade com que se desenvolveu (Candido, 1992, p. 15). O mesmo pode-se dizer do samba. No caso, da produção de Adoniran, essa aclimação põe em relevo o samba paulistano.

Enquanto gênero, a crônica aproxima-se do samba pela temática do cotidiano, da vida simples, dos sentimentos do sujeito comum inserido em situações do dia a dia. Ambos também mostram abordagens semelhantes em seus temas, pois despreziosas, insinuantes e reveladoras. Justamente por isso, facultam ao leitor o exercício da reflexão, mostrando com humor e criticidade a beleza ou a singularidade insuspeitas no que existe de mais simples e trivial. A crônica, conforme Candido (1992, p. 15), ensina o leitor a conviver intimamente com a palavra, impedindo que ela se dissolva de todo ou depressa demais no contexto. Ela põe em relevo a palavra, permitindo que o leitor a sinta na força dos seus valores próprios.

A crônica de Scliar, atendendo ao gênero, caracteriza-se pela brevidade e pela marca do registro circunstancial, na voz de um narrador que conta uma história para o leitor, por meio de uma estratégia discursiva. Assim, ele insere sua enunciação no centro do relato, visando produzir efeito de sentido de proximidade, familiaridade, com o leitor e com o narrado (Scliar, 2007, p. 23-24):

### **Minha mãe não dorme enquanto eu não chegar**

O título desta crônica foi tirado de um samba do grande Adoniran Barbosa: um rapaz explica à namorada que “não posso ficar mais nenhum minuto

com você/sinto muito, amor, mais não pode ser” porque a mãe não dorme enquanto ele não chega. De maneira geral, pais não dormem. Podem deitar, fechar os olhos, podem até roncar – mas na verdade não estão dormindo. Quando os filhos são pequenos, estão atentos a qualquer chorinho, a qualquer gemido; quando os filhos são maiores, ao contrário, é o silêncio que os mantém acordados, o ominoso silêncio do quarto vazio: o filho ou a filha não estão, foram a um aniversário, a uma festa. Que terminará... Quem sabe quando termina uma festa de adolescentes? Para eles a vida é uma festa permanente, na qual o relógio é um corpo estranho. Enquanto isso, os pais esperam. Poderiam não estar esperando, claro; poderiam ter dado a chave ao filho ou à filha. Mas dar a chave é um gesto simbólico para o qual os genitores nem sequer estão preparados, e que, de qualquer modo, não garante um repouso reparador; este só pode ter início da dita chave girando na fechadura.

O que fazem os pais enquanto esperam? Uns fingem dormir. Outros rodam na cama, inquietos. E há os que se levantam e vão preencher estas horas, que afinal são partes da sua vida, com algo que alivie a ansiedade, e que seja útil. Conheço uma senhora que usa esse tempo para ler a *Enciclopédia Britânica*; já está no volume 16 (*Mush to Ozon*) e ainda não recuperou a tranqüilidade. Há um pai que vê todos os filmes do madrugada; segundo ele, uma noite dessas o James Cagney o mirou da tela e disse: “Vai dormir, rapaz! Já estou farto de te ver aí todas as noites!”

Mas os pais não dormem. Como Macbeth, eles ouviram a ordem fatídica: “Sleep no more!” (ainda

que, diferente de Macbeth, eles não tenham culpa alguma; ou talvez tenham; quem sabe o que se passa no coração dos pais?). Seu suplício nada tem a ver com a idade do filho. Amigo meu, divorciado, voltou a morar com os pais; precisava de um tempo para se recuperar do trauma. Um tempo que ele teve, contudo, de abreviar – porque, cada vez que saía, a mãe lhe dizia: “Não vá voltar tarde, meu filho!”. E cada vez que o programa noturno estava a ponto de gerar um romance, ele se lembrava da mãe acordada, a esperá-lo, e voltava. A insônia dos pais é eterna e incurável.

Como afirmado anteriormente, o texto de Scliar caracteriza-se pela dialogia com o leitor e com textos diversos, sobretudo com “Trem das onze”, composto por Adoniran Barbosa:

Trem das Onze  
Não posso ficar nem mais um minuto com você  
Sinto muito amor, mas não pode ser  
Moro em Jaçanã,  
Se eu perder esse trem  
Que sai agora às onze horas  
Só amanhã de manhã.  
Além disso, mulher  
Tem outra coisa,  
Minha mãe não dorme  
Enquanto eu não chegar,  
Sou filho único  
Tenho minha casa para olhar  
E eu não posso ficar.  
(In: LETRAS.MUS.BR , 2011).

O narrador de Scliar, por meio da função metalinguística e do recurso da citação, anuncia logo no primeiro parágrafo que se trata de uma crônica, cujo título foi “[...] tirado de um samba do grande Adoniran Barbosa.” O emprego do adjetivo “grande” atribuído ao compositor revela a simpatia do narrador e a sua pressuposição de que o reconhecimento da importância deste é consensual. Essa estratégia permite ao escritor apresentar seu texto de forma descontraída, como se conversasse informalmente com um leitor já conhecido, por isso pressuposto. Em uma celebração bakhtiana da alteridade, uma *fröhliche Wissenschaft* do outro (Clark; Holquist, 1998, p. 91), o narrador sintetiza o conteúdo do samba de Adoniran: “[...] um rapaz explica à namorada que ‘não posso ficar mais nenhum minuto com você/sinto muito, amor, mas não pode ser’ porque a mãe não dorme enquanto ele não chega.” Nesta síntese, nota-se a interpretação que o narrador de Scliar confere à performance do “eu lírico” do compositor, representado como alguém que ele conhece e reconhece como sério, comprometido com a família, preocupado com a mãe. Seu discurso estrutura-se, por meio da citação, inclusive com versos integrais entre aspas, para que o próprio discurso do “eu lírico” confira autoridade à afirmação do narrador de que os pais nunca dormem. Esse recurso da citação integral, próprio do texto científico, revela para o leitor que o cronista possui liberdade para criar o gênero crônica, com absoluta ausência de barreiras fixas.

O narrador, por meio da ironia – “De maneira geral, pais não dormem. Podem deitar, fechar os olhos,

podem até roncar – mas na verdade não estão dormindo” –, defende a tese de que o amor dos pais em relação aos filhos vem sempre carregado de cobranças. Estas são atendidas, por sua vez, pelo sentimento de culpa dos filhos (Scliar, 2007, p. 24):

Amigo meu, divorciado, voltou a morar com os pais; precisava de um tempo para se recuperar do trauma. Um tempo que ele teve, contudo, de abreviar – porque, cada vez que saía, a mãe lhe dizia: “Não vá voltar tarde, meu filho!”. E cada vez que o programa noturno estava a ponto de gerar um romance, ele se lembrava da mãe acordada, a esperá-lo, e voltava. A insônia dos pais é eterna e incurável.

A ironia se estabelece também no texto pelo que se omite, a citação da performance do “eu lírico”, de “Trem das onze”, pelo narrador subentendendo identificação comportamental. Em momento algum, menciona-se o fato de que esse “eu lírico” pode ter dissimulado seu discurso, usando como desculpa para partir o horário do trem para Jaçanã e o fato de ser filho único, quando de fato teme firmar um compromisso mais sério com a mulher amada, representado pelo “ficar” permanentemente ao lado dela.

No texto de Scliar, embora o amigo não verbalize a uma mulher suas razões para partir, ele o faz a cada vez que prevê o desenrolar de um romance. Nesse momento, recorda-se da mãe acordada a esperá-lo e, culpado, retorna ao lar. Há também, como no texto de Adoniran, o silenciamento na crônica de Scliar. Em momento algum, retoma-se o fato do amigo do

narrador ter um trauma amoroso recente, provocado pelo divórcio. Responsabiliza-se a espera da mãe pela urgência da partida, ignorando-se o receio da personagem de se envolver em uma nova relação amorosa. Desse modo, a “culpa” duplica-se no texto, torna-se ambivalente. Se em um primeiro momento, o leitor imagina que os filhos sentem culpa pelo sofrimento de suas mães, em uma segunda leitura, nota que, na verdade, eles as culpam pela incapacidade de desenvolverem um relacionamento amoroso mais profundo com as mulheres.

O narrador prossegue com seus julgamentos a respeito do comportamento dos pais, afirmando que eles para dormirem sossegados, sem esperar, poderiam dar a chave aos filhos, mas este é um gesto simbólico que não assegura repouso, pois somente com a certeza de que os filhos chegaram e estão em casa, na proteção do lar, os pais podem dormir. A ironia aparece também na descrição do narrador acerca das performances dos pais enquanto esperam pelos seus filhos (Scliar, 2007, p. 24):

[...] Uns fingem dormir. Outros rolam na cama, inquietos. E há os que se levantam e vão preencher estas horas, que afinal são partes da sua vida, com algo que alivie a ansiedade, e que seja útil. Conheço uma senhora que usa esse tempo para ler a Enciclopédia Britânica; já está no volume 16 (Mush to Ozon) e ainda não recuperou a tranqüilidade. Há um pai que vê todos os filmes do madrugada; segundo ele, uma noite dessas o James Cagney o mirou da tela e disse: “Vai dormir, rapaz! Já estou perto de te ver aí todas as noites!”

Nota-se que a expressão “fingem dormir” pertence ao julgamento do narrador, para este os pais dizem que não dormem, mas estão de fato dormindo, mesmo afirmando que não o fazem. O discurso dos pais é de que alguns rolam na cama, outros leem ou assistem a filmes do “madrugadão”. O humor avulta na afirmação hiperbólica e, justamente por isso inverossímil, de que uma senhora já está lendo o décimo sexto volume da enciclopédia britânica, enquanto espera pelo filho. O mesmo efeito de sentido é produzido pela afirmação de um pai de que o ator de filmes antigos de faroeste, James Cagney, mandou-o ir dormir. Desse modo, o narrador desautoriza o discurso dos pais, filiando seu ponto de vista ao dos filhos, como o “eu lírico” do samba “Trem das onze”. Sua insensibilidade com a insônia dos pais que procuram realizar algo de produtivo enquanto esperam é verbalizada pela afirmação de que essas horas são, afinal, parte de suas vidas, portanto inevitáveis e já aceitas socialmente, culturalmente.

Pelo contexto da narração de Scliar, com pais que leem enciclopédia e veem televisão de madrugada, nota-se que se trata de uma classe mais favorecida que a representada no texto de Adoniran. Nem por isso, os pais de ambos os textos diferem entre si no jogo da chantagem emocional que produz o sentimento de culpa em seus filhos. Estes, por sua vez, não diferem na atitude de culpar os pais pela impossibilidade de aprofundamento nas relações amorosas.

Como se pode ver, Scliar, em sua produção, não copia o fato, mas recria-o, utilizando-se de um



coloquialismo que acaba unindo, por meio do dialogismo, seu texto ao leitor. A crônica, por meio da fusão da função poética da linguagem com a referencial, além de apresentar a narração de acontecimentos que despertaram a atenção do escritor, assume um caráter episódico e uma dimensão pitoresca que permite ao leitor perceber o lado engraçado das coisas.

O efeito de humor avulta na crônica para retratar de forma irônica a fala dos pais, por meio da hipérbole, da antítese e do discurso indireto livre. Em seus argumentos para comover os filhos, eles falam do seu sofrimento que tem início quando aqueles são pequenos, pois precisam atentar “[...] a qualquer chorinho, a qualquer gemido” (2007, p. 23); e prossegue quando são maiores, em que prevalece o silêncio do quarto vazio. Este vazio é provocado pela ausência do filho ou da filha que “[...] foram a um aniversário, a uma festa. Que terminará... Quem sabe quando termina uma festa de adolescentes? Para eles a vida é uma festa permanente, na qual o relógio é um corpo estranho” (2007, p. 23).

Nota-se, na representação da linguagem, que Scliar, tratando do vazio da vida dos pais, marcado pela ausência dos filhos, pela incerteza, instaura as reticências, deixando para o leitor o ato de completar a lacuna. Desse modo, o autor, por meio da criatividade, utiliza-se do significante para enfatizar o significado. Os pais não podem preencher as lacunas, pois ninguém sabe que horas termina uma festa de adolescentes. O egocentrismo dos filhos leva-os a festas permanentes, por isso consideram o relógio “um corpo estranho”, contrário ao prazer. O que justifica o título da crônica e

o da obra como um todo, em que uma mãe não dorme enquanto o filho não chegar. Este assume para ela o valor do relógio, ele estipula o tempo do repouso. Sua ausência marca o tempo desperto e sua presença, finalmente, o tempo do descanso, da certeza de que ele está bem. Contudo, para o narrador a insônia dos pais é incurável, sempre se preocuparão com os filhos, não importa que idade tenham. Ele encerra seu relato de forma argumentativa, dialógica e sentencial sobre essa incurável insônia dos pais: “Mas os pais não dormem. Como Macbeth, eles ouviram a ordem fatídica: “Sleep no more!” (ainda que, diferente de Macbeth, eles não tenham culpa alguma; ou talvez tenham; quem sabe o que se passa no coração dos pais?)” (2007, p. 24).

Ao parodiar a frase da peça *Macbeth*, de Shakespeare (1564-1616), o narrador produz efeito de humor porque relativiza o conceito de culpa, coloca-o em dúvida, afirmando que os pais não têm culpa ou talvez a tenham. Fazendo uso do mesmo argumento generalizado dos pais, pois estes afirmam que ninguém sabe que horas termina uma festa de adolescente, o narrador declara que ninguém sabe o que se passa no coração dos pais. Logo, no centro do debate, ele coloca a ausência de compreensão mútua, instaurada pelo consenso da impossibilidade dos pais terem conhecimento pleno a respeito do que pensam seus filhos e vice-versa.

O discurso do narrador filia-se ao dos filhos, com eles se identifica, por isso desautoriza a afirmação dos pais. Justifica-se esta adesão, pois a obra de Scliar destina-se ao público jovem, juvenil, afeito a festas e

refratário ao cumprimento de normas, regras e horários fixos. O exagero da afirmação, por sua vez, revela o cômico das relações de amor que, por meio da chantagem emocional, tentam descobrir um culpado para o fracasso do diálogo, da conversa, enfim das relações humanas em família.

### **Considerações finais**

Pelo exposto, pode-se observar que entre Adoniran e Scliar há dialogismo na tematização da culpa. A proximidade da produção de ambos reside também na dissimulação do discurso, nos silenciamentos e no emprego do conceito de culpa para atender a objetivos específicos e produzir determinados efeitos de sentido.

Graças à dialogia e à antropofagia, a crônica de Scliar revela-se, apesar da brevidade, como grandiosa, ela dialogia ano mesmo tempo com o leitor e com textos diversos, como o samba “Trem das onze”, a peça canônica “Macbeth”, a produção enciclopédica e a de massa, televisiva. Por meio do humor, produzido pela revelação das dissimulações nos discursos, Scliar trata da ausência do diálogo autêntico entre pais e filhos, marcado pelos silêncios, pelos sentimentos de perda e de culpa. O paradoxal de sua abordagem reside no fato de usar a dialogia para tratar de silêncios, de “não ditos” e incompreendidos.

Pode-se concluir, então, que a produção de Scliar tanto propõe a revisão da realidade circundante, como desperta o olhar do leitor para a poesia existente nos locais menos prováveis, como nos sentimentos

provenientes das relações familiares. Relações que perpassam o tempo da humanidade e mostram-se universais quando realizadas nas mais diversas formas de artes e se fazem ouvir nos mais diferentes tempos, pelos mais diferentes autores.

## Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Trad. Michel Lahud; Yara F. Vieira. São Paulo, Hucitec, 1995.

BARROS, D. P. de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: \_\_\_\_\_; FIORIN, José Luiz (orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1999, p. 1-9.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2004.

CANDIDO, A. A vida ao rés-do-chão. In: \_\_\_\_\_ et al. *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas, Editora da UNICAMP; Rio de Janeiro, Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992, p. 13-22.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo, Perspectiva, 1998.

HUTCHEON, L. *Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção*. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro, Imago, 1991.

MACHADO, I. A. *Literatura e redação: conteúdo e metodologia da língua portuguesa*. São Paulo, Scipione, 1994.

MOISÉS, M. *A criação literária: prosa – II*. São Paulo, Cultrix, 2005.

MOURA, F.; NIGIR, A. *Paulicéia – Adoniran: se o senhor não tá lembrado*. São Paulo, Boitempo Editorial, 2002.

RODRIGUES, N. A. D. *Os estilos literários e letras de música popular brasileira*. São Paulo, Arte & Ciência, 2003.

SÁ, J. de. *A crônica*. São Paulo, Ática, 2002.

SCLIAR, M. *Minha mãe não dorme enquanto eu não chegar*.

In: \_\_\_\_\_. *Minha mãe não dorme enquanto eu não chegar (e outras crônicas)*. Porto Alegre, Newtec, 2007, p. 23-24.

## MANOEL DE BARROS: AUTORIDADE POÉTICA E GRAÇA VERBAL

Sandra Ferreira

Em “O discurso no romance”, constitutivo de *Questões de Literatura e estética: a teoria do romance*, Mikhail Bakhtin (1990, p.72) postula a fusão da forma e do conteúdo no discurso, entendido como fenômeno social, considerando menor toda estilística que se furte à consideração da vida social do discurso. Voltando-se mormente para o romance, entretece questões fundamentais acerca da poesia lírica, propondo a definição da originalidade da prosa literária a partir de suas diferenças em relação à poesia.

A prosa, nomeadamente o romance, é definida como fenômeno pluriestilístico, plurilingue e plurivocal, enquanto a poesia é marcada pela unidade da linguagem, porque Bakhtin (1990) considera que o mundo revelado pelo poeta – embora múltiplo, contraditório e conflituoso – é sempre interpretado por um discurso único:

As contradições, os conflitos e dúvidas permanecem no objeto, nos pensamentos, nas emoções, em uma palavra, no material, porém sem passar para a linguagem. Na poesia o discurso sobre a dúvida deve ser um discurso indubitável (p. 94).

Conforme Bakhtin, a unidade e a unicidade da linguagem são condições asseguradoras da estabilidade monológica do estilo poético. O plurilinguismo encontraria espaço apenas nos gêneros poéticos considerados inferiores (sátira, comédia etc.) ou integraria as falas das personagens, ao modo de objeto, porque equivaleria a algo representado, sem, contudo, alcançar o estatuto de discurso que representa.

Boris Schnaiderman (1998), em “Bakhtin, Murilo, prosa / poesia”, recupera a distinção postulada por Bakhtin entre prosa e poesia refletindo precisamente sobre o que, a princípio, entende como paradoxo: “a afirmação de que o dialogismo funciona plenamente no romance, mas não no teatro nem na poesia” (p. 75), acrescentando com invulgar franqueza que, por muito tempo, aquela afirmação bakhtiniana foi “verdadeira *pedra no caminho*, um estorvo” (p.51) em sua aceitação das concepções do teórico russo.

Valendo-se de anotações críticas de V. Kójinov, que transcreve considerações inéditas de Bakhtin sobre poesia lírica, Schnaiderman (1998) desmonta o paradoxo antes referido declarando que, se Bakhtin defendeu a “soberania do autor” como lei imutável da poesia lírica, escreveu depois que “a obsessão lírica é essencialmente uma obsessão coral [...]. O coro possível, eis uma posição firme e de autoridade” (p. 76). Para Schnaiderman, a noção de coro engloba as afirmações sobre a “soberania do autor” na poesia lírica e vincula-as à concepção bakhtiniana de mundo polifônico.

Embora Kójinov não aprove a aplicação à poesia dos conceitos de “dialogismo”, “polifonia”, “voz do

outro”, destinados à análise da prosa de ficção, Schnaiderman (1998) acredita que, na prática, é possível contrariar essa orientação, uma vez que aquelas categorias postuladas para a prosa “funcionam admiravelmente, no exame de um texto poético” (p. 76). Fundamenta sua destemida contestação com uma bela análise de poemas de Murilo Mendes, em que ressalta, por exemplo, o embate de vozes entre o “católico contrito” e o “moleque desabusado”, e afirma que o conflito de vozes permeia toda a obra poética do autor de *As Metamorfoses*.

A inquietação de Boris Schnaiderman – ao ver no aspecto monológico atribuído por Bakhtin à poesia uma consideração redutora, a qual busca superar invocando a noção de “coro” – também move Cristovão Tezza (2003), que encontra no conceito de “autoridade poética” uma chave dialética para compreender a oposição dialógico/monológico no que se refere à obra poética, de modo a realçar o que Bakhtin investiu de positividade na definição do discurso da poesia como essencialmente monológico.

### **Autoridade poética**

No ensaio “Mikhail Bakhtin e a autoridade poética”, Cristovão Tezza propõe-se a descrever a concepção de Bakhtin sobre a linguagem do discurso poético à luz do conceito de “autoridade poética”, característico da poesia. As especulações teóricas acerca das especificidades da poesia e da prosa mereceram também a atenção do poeta e crítico britânico T. S. Eliot



(1972), para quem a poesia tenta exprimir algo além daquilo que pode ser expresso pela prosa e não deve afastar-se demais da língua comumente falada no dia-a-dia

Para Tezza (2003), a prosa romanesca sob o olhar de Bakhtin caracteriza-se pelo fato de o narrador abdicar de sua autoridade:

Ele confessa, em cada linha, que não tem, que não pode ter a palavra final sobre o seu herói, em cada um de seus gestos. Pode-se dizer que entre o prosador e sua linguagem há a necessidade absoluta de distância – esse seria, para Bakhtin, o pressuposto indispensável da linguagem romanesca (Tezza, 2003, p. 7).

O conceito de autoridade relaciona-se a coordenadas determinantes que permitiriam ao romance constituir-se como discurso dialógico e à poesia compor-se como discurso monológico. É preciso, todavia, não encarar tal postulado como negativo para o discurso poético, uma vez que, nele, o poeta exerce a supremacia de seu dizer essencialmente centralizado, uma vez que, lembra Tezza (2003), os recursos técnicos do discurso poético reforçam essa centralização ao produzir um corte entre a palavra do poeta e a dos demais:

O metro, a rima, a música, o ritmo, a quebra visual da leitura padronizada, o uso do espaço em branco, a fragmentação, a negação da linguagem prosaica em cada um de seus estratos, o cruzamento de códigos, a singularização máxima dos sentidos e dos significados, da sintaxe e do léxico, todo esse arsenal

é usado a serviço da absoluta centralização da linguagem (Tezza, 2003, p. 8).

O poeta, conforme Tezza, retira a linguagem do mundo corriqueiro e converte-a em objeto verbal cumulado com o máximo de autoridade. Como é concedida liberdade total ao poeta no uso da palavra, convém não esquecer que a poesia contamina-se da prosa para criar as inflexões necessárias a seus propósitos históricos, a exemplo do ocorrido com o modernismo brasileiro.

A partir do enclave do conceito de autoridade poética e dos limites eventualmente transpostos entre poesia e prosa, esse ensaio propõe-se a refletir sobre aspectos do exercício poético de Manoel de Barros, cujos procedimentos constitutivos estão embebidos de prosaísmos. É justamente dessa fusão, simultaneamente proclamadora e contestadora da autoridade poética, que brota a singularidade do poeta matogrossense.

Nascido em 1916, no Beco da Marinha, nas proximidades do Rio Cuiabá, Manoel de Barros ganhou destaque como poeta a partir dos anos oitenta. Sua notoriedade nas letras brasileiras adveio do fato de sua obra poética assumir vigorosamente a conclamada "contribuição milionária de todos os erros" (Andrade, 1924), representando uma autêntica "apoteose dos seres deformados, das ideias tronchas e das filosofias tortas" (Sanches Neto, 1998). O poeta de Corumbá, em razão disso, conquistou posição na lírica brasileira.

O melhor caminho para conhecer Manoel de Barros é qualquer de seus mais de vinte livros de poesia,

sendo o primeiro deles, *Poemas concebidos sem pecado* (1937), uma espécie de autobiografia da infância em que já é visível a vocação para explicar as coisas às avessas. Para os que não dispensam um estímulo audiovisual, há, como via preparatória para chegar ao poeta, dois caminhos fascinantes de apresentação: *Caramujo-flor* (1990), curta metragem dirigido por Joel Pizzini, e *Só dez por cento é mentira: a desbiografia oficial de Manoel de Barros* (2009), filme de Pedro Cezar.

Em "O Artista Sériô", Ezra Pound reflete sobre a dificuldade para a constituição de um grande poeta de fato. Diz ele: "se fosse fácil, muito mais gente teria sido" e completa:

[...] os poetas maiores fizeram, quase todos, seu próprio dom, mas o termo peculiar "maior" indica antes um dom que lhes foi feito por Chronos. Quero dizer que tais poetas nasceram na hora exata, e que lhes foi dado juntar, concertar e harmonizar os resultados dos trabalhos de muitos homens (Pound, 1998, p. 66).

Manoel de Barros é leitor de Pe.Vieira, Pessoa, Drummond, Bandeira; também de Baudelaire, Rimbaud, James Joyce. Mas o mestre maior de Manoel é João, o Guimarães Rosa. Em "Manoel de Barros, o poeta que veio do chão", Daniel Piza (2010), relata um seu encontro com Manoel de Barros e informa:

O grande acontecimento de sua vida, porém, se chamou Guimarães Rosa. Manoel não lembra qual

foi o ano em que o leu pela primeira vez, mas lembra bem o título – *Sagarana* (1946) – e a sensação deixada: "Eu fiquei roseado". Manoel era já maduro e tinha alguns livros publicados, nos quais vê o desejo de desconstruir a linguagem, mas foi Rosa o pulo do sapo. Conta com discreto orgulho uma vez que se encontrou com o mestre, em 1960, (...). Deu a ele o *Compêndio para uso dos pássaros*, então recém-publicado, e Rosa o leu imediata e calmamente. Terminou, sorriu e disse: "Manoel, é um doce".

(...) Outra opinião de Rosa de que recorda é a de que ele, Manoel, era um poeta que reinventa imagens e ele, Rosa, a sintaxe.

Os versos de Manoel de Barros são belos e de sentido desafiador porque atentam não para a razão, mas para a imaginação. Suas imagens não se definem na retina, remetem ao prazer das palavras, de modo que mesmo aquilo que efetivamente não tem sentido imediato, não o tem com encantamento e formosura, e mesmo os versos aparentemente destinados a ter sentido nenhum, ainda assim remetem à existência das palavras e das coisas e à possibilidade de fundi-las em poesia ("Insetos levam mais de cem anos para uma folha sê-lo").

### **Graça verbal: memória**

Antônio Candido (1975) recomenda que a análise do texto seja iniciada pelo aspecto mais "evidente e corriqueiro": a abordagem dos elementos constitutivos facilmente observáveis: "pontuação, rima, ritmo,

categoria gramatical, estrofação" (p. 9), por considerar que uma análise dos elementos palpáveis do poema é o caminho mais seguro para a apreensão dos múltiplos sentidos originados da dinâmica de relações estabelecidas entre aqueles elementos, de modo que os significados apreendidos sejam resultantes de "projeções do sistema de sentidos parciais" (p. 10).

Consideremos o poema:

Infância

Coração preto gravado no muro amarelo.

A chuva fina pingando... pingando das árvores...

Um regador de bruços no canteiro.

Barquinhos de papel na água suja das sarjetas...

Baú de folha-de-flandres da avó no quarto de dormir.

Réstias de luz no capote preto do pai.

Maçã verde no prato.

Um peixe de azebre morrendo... morrendo, em dezembro.

E a tarde exibindo os seus

Girassóis, aos bois.

Publicado por Manoel de Barros em *Poesia* (1947), o poema "Infância" é constituído por três estrofes assim compostas: terceto, quarteto, terceto, cujos versos são livres. O poema é constituído ao modo de uma enumeração caótica em que se vão justapondo coisas de ver, muito diversificadas. Na primeira estrofe, um desenho e seu local de inscrição; um fenômeno da

natureza; um utilitário doméstico. Na segunda: um brinquedo singelo; uma peça do mobiliário familiar; uma fração de luz incidindo sobre indumentária paterna; uma fruta. Por fim: um adorno de cobre ou bronze, seguido por girassóis e bois em primeiro plano, vagamente localizados numa circunstância temporal antropomorfizada como sedutora figura feminina ("E a tarde exibindo seus girassóis aos bois").

Essa confluência de elementos aparentemente díspares é marcada por um recorte gramatical predominantemente nominalizado, responsável pelo caráter estático assumido pela lista, que, ao cabo, converte-se em inventário de memórias, a partir de um eixo metonímico. Os objetos díspares apresentados nos sintagmas nominais compõem um retrato visual da infância, por meio de *closes* que os destacam de seu contexto maior e os convertem em artérias comunicantes da memória. Elementos do espaço externo e interno da casa da infância se sucedem nas estrofes, iluminados por um eu-lírico sem materialidade gramatical no poema, dada a absoluta ausência de pronome pessoal nos versos. Essa ausência é expediente estilístico responsável pelo efeito de acesso sem mediação aos itens da infância, como se o leitor visse a memória de dentro, nos seus instantâneos efetivos.

É em razão da experiência de dar a ver as coisas da infância que a presença de verbos é discreta e tende às formas verbo-nominais – o particípio "gravado", fortemente adjetival, une "coração preto" a "muro amarelo", inaugurando a tônica pictórica dos versos. A reiteração do gerúndio: "pingando... pingando",

mimetiza a própria ação de pingar enquanto assume função adjetival em relação a “chuva”. Não há verbo no último verso da primeira estrofe, bem como nos quatro versos que compõem a segunda, garantindo-se assim o caráter de desenho verbal almejado por Manoel de Barros, como se cada verso constituísse um quadro exposto na parede do poema.

O gerúndio retorna no primeiro verso da última estrofe, igualmente reiterado após as reticências, compondo-se assim a mortalidade imortal do peixe de metal azinhavrado, que, consumido pelo tempo e pela umidade, não pode perecer, porque a memória lírica o retém e perpetua. Ressalte-se a graça com que se substitui o material de fatura do peixe, objeto decorativo, pela substância que recobre esse material (“de azebre”) quanto afetado pela umidade do ar, e quanto essa substituição ganha ao ecoar sonoramente no vocábulo “dezembro”, mês consagrado ao ideal de nascimento no imaginário cristão.

Para confirmar a regularidade constitutiva da composição, o último verso também apresenta verbo no gerúndio, sem que tal expediente se transforme em monotonia estilística, visto que o verbo “exibindo”, próprio da esfera conceitual humana, pelo que supõe de demonstração consciente, atuará como predicado de “a tarde”, que, assim humanizada, terá direito a dois complementos: o objeto de exibição – “seus girassóis” – e o destinatário, “bois”. Compõe-se assim, com poucas e boas pinceladas, uma cena bucólica de evocações míticas, em que a tarde, feminina e sedutora, é plena de potencialidades vitais.

A enumeração apresenta uma progressão intensificante, que, iniciada com o ingênuo "coração preto", quiçá pintado com carvão sobre o muro amarelo, celebra itens universais: um antropomorfizado regador "de bruços", a chuva fina, barquinhos de papel. Pessoas são indiretamente referidas por meio de acessórios possuídos por elas: o pai é evocado por seu "capote"; a avó, pelo "baú de folha de flandres". Por fim, no último verso, a intuição metafórica dos jogos de sedução fechando o poema e remetendo ao fim da infância. Se a presença humana efetiva é discreta nesse rememorar, é celebrada grandemente pelo poema justamente por ocupar-se ele de compor como que um momento cromático daquilo que a infância contém em um espaço representado sem grandes preocupações referenciais, despojado de explicitações mais amplas. O que as seleciona, combina e dá a conhecer é justamente o que Bakhtin postula como a autoridade do discurso poético.

Justapostas, as imagens que os versos compõem revestem-se de alta polissemia, que é devidamente delimitada pela moldura do título: "Infância", nome substantivo que funciona como semema agregador da enumeração operada nos versos, convertendo-se em lexicalização capaz de fixar o tema e dirigir a especulatividade entre título e versos, uma vez que cada item do inventário pode ser lido como participante do semema "infância", fase da vida celebrada por um eu-lírico que se apaga para melhor iluminar as imagens que, remetendo à infância, celebram a memória, por permitir à humanidade reencontrar e reencantar o perdido.



A equivalência sintática dos versos de Manoel de Barros no poema em análise salta aos olhos quando o segmentamos em blocos significativos:

SN	SV	SP
Coração preto	gravado	no muro amarelo
A chuva fina	pingando... pingando	das árvores
Um regador de bruços	{ø}	no canteiro

SN	SV	SP
Barquinhos de papel	{ø}	na água suja das sarjetas
Báu de folha de flandres da avó	{ø}	no quarto de dormir
Réstias de luz	{ø}	no capote preto do pai
Maçã verde	{ø}	no prato

SN	SV	SP
Um peixe de azebre	morrendo... morrendo	em dezembro
A tarde	exibindo os seus girassóis	aos bois

A regularidade da superfície dos versos permite afirmar o predomínio das estruturas nominais, em que se articulam os blocos substantivos (SN), bem como os preposicionais (SP), que contêm circunstâncias ou complementos necessários à formulação semiótica mínima do universo anunciado no SN. Por sua vez, o

constituente referente ao predicado (SV) limita-se a formas verbo-nominais postas estrategicamente nos versos iniciais e finais do poema, de modo que os versos intermediários mantenham-se exclusivamente nominais, garantindo a dimensão estática própria ao retrato, tendo { $\emptyset$ } no segmento correspondente ao SV. Sendo assim, o núcleo verbal, com predominância das formas nominais<sup>1</sup>, compõe um momento narrativo mínimo, que circunda um rol de imagens resultante de uma seleção de coisas e estados do mundo que tenderia ao indefinido, não fosse a ancoragem dada pelo título aos significados da autorrepresentação da infância que o poema analisado compõe.

O poema considerado dá a ver um poeta capaz de extrair poesia de materiais de si mesmos não necessariamente aptos a gerar impressões poéticas, mas que tratados com sensibilidade e talento resultam em uma composição que logra obter efeitos emotivos justamente por meio de prosaicos ingredientes, sejam

---

<sup>1</sup> As formas nominais do verbo, desprovidas de flexão de tempo-modo e número-pessoa, tendem a comportar-se como nomes, quer substantivos (infinitivo), quer adjetivos e advérbios (particípio/gerúndio), e adequam-se exemplarmente ao poema "Infância", porque ao remeterem à ação, fazem-no pela via nominal, de modo a garantir simultaneamente o caráter estático ("gravado") e, também, perene, já que a durabilidade produzida pelo gerúndio ("pingando", "morrendo", "exibindo") carrega o poder de neutralizar início e fim das ações evocadas, ressaltando a incompletude, a não consumação dos processos, de modo que o poema "Infância", pleno em sua condição de estado, resulta comparável a uma vigorosa natureza-morta.

os associados ao universo doméstico, sejam os concernentes ao mundo natural.

## Desaprendizagem

Como ocorre no poema antes analisado, o poema "Seis ou treze coisas que aprendi sozinho" traz um título que funciona como catalizador semântico, por agregar um conjunto de catorze poemas dentre os quais selecionamos o primeiro para análise:

Seis ou Treze Coisas que Aprendi Sozinho

1

Gravata de urubu não tem cor.

Fincando na sombra um prego ermo, ele nasce.

Luar em cima de casa exorta cachorro.

Em perna de mosca salobra as águas se cristalizam.

Besouros não ocupam asas para andar sobre fezes.

Poeta é um ente que lambe as palavras e depois se alucina.

No osso da fala dos loucos têm lírios.

Inserido em *O Guardador de Águas* (1989), esse poema também se compõe por enumeração, já que cada verso contém uma frase completa, independente das demais, num processo de justaposição que mimetiza o princípio das listas de definição, constituídas por duas partes: um termo e uma descrição, acompanhados de uma circunstância. Para visualizar a regularidade do efeito convém inserir em uma tabela os versos, com a liberdade de alinhar os sintagmas adverbiais (SP), os

sujeitos (SN) e os predicados (SV) das orações simples que dão forma aos versos:

SP	SN	SV
{∅}	gravata de urubu	não tem cor
fincando na sombra	um prego ermo/ele	nasce
em cima de casa	Luar	exorta cachorro
em perna de mosca salobra	as águas	se cristalizam
para andar sobre fezes	besouros	não ocupam asas
(depois)	Poeta	é um ente que lambe as palavras e se alucina
no osso da fala dos loucos	{∅}	têm lírios

A consideração da tabela anterior permite constatar que o rol das "coisas" aprendidas aponta antes para a desaprendizagem ou desautomatização das relações lógicas, dando-lhes configurações delirantes, capazes de criar o inusitado e mesmo o *non sense*, como o instalado no primeiro verso, em que a negativa incide sobre "ter cor", quando, no mundo convencional, incidiria sobre "urubu ter gravata". Os vocábulos, porém, foram embaralhados e enriquecidos com o vocábulo "cor" para produzir um verso cujo referente precisa ser construído imaginariamente.

O mesmo ocorre com o segundo verso, em que um "prego ermo"<sup>2</sup>, de repente, resulta vegetalizado, por meio de uma construção metafórica em que o formato do prego permite ao eu-lírico convertê-lo em caule ou muda. Graças a outro procedimento de desautomatização, a relação previsível segundo a qual canídeos uivam para a lua é invertida por meio de conversão do luar em agente e do cão em objeto (luar exorta cachorro).

Após as estrofas semânticas dos três primeiros versos, o quarto evoca o microscópico mundo dos insetos, também redimensionado por deslocamentos consideráveis: o atributo "salobra", convencionalmente vinculado a água, é atrelado a "perna de mosca", enquanto atribui-se à água um processo de cristalização, que anula sua maleabilidade característica. Na sequência, a ordem coleoptera é evocada pela negação do uso das asas, de modo a enfatizar o contato integral entre o besouro e a crueza do vocábulo "fezes". Em seguida, o poeta é flagrado em comportamento similar ao dos besouros, mas respeitando-se a especificidade de seu objeto: "lambe as palavras e depois se alucina". No último verso, o tom prosaico que domina o poema é levado às últimas consequências e o verbo haver, impessoal, é substituído por "têm", para identificar, "no osso da fala dos loucos",

---

<sup>2</sup> A combinação desses vocábulos de esferas conceituais distanciadas cria um sintagma revestido de intensa carga poética, dado o contraste estabelecido entre a solenidade do adjetivo "ermo" e o prosaísmo do substantivo "prego".

vizinhos espaciais do poeta, a existência de iluminações, metaforizadas em "lírios".

Sendo assim, o fragmento 1 de "Seis ou treze coisas que aprendi sozinho" constrói-se a partir de orações mínimas justapostas sem qualquer nexos explícito, assemelhadas a uma pequena coleção de aforismos e construídas segundo uma sintaxe de inversões mínimas. Extremamente ousadas, entretanto, quanto à relação semântica instituída entre as palavras, que promove uma suspensão do sentido referencial imediato. Suspensão, aliás, proclamada desde o arranjo do título, em que o par alternativo "seis ou treze" cria um intervalo bem mais amplo que o costumeiro ("seis ou sete", por exemplo) e propõe uma combinação nova para a sequência numérica. Essa proposição recombinatória é semanticamente estendida às palavras constitutivas do poema em análise, espécie de tela surreal onde *urubu*, *prego*, *luar*, *perna de mosca*, *poeta* e *louco* apresentam-se como ingredientes plásticos poeticamente redimensionados.

Um leitor de má vontade poderá dizer que esse poema não faz sentido, talvez reconhecendo que é com formosura que não faz sentido. Um leitor de boa vontade, a seu turno, poderá até mesmo valer-se dos versos como provérbios de ancestral sabedoria. Por exemplo, em situação dificultosa, daquelas em que não há saída a vista, poderá sentenciar: "gravata de urubu não tem cor" ou "em perna de mosca salobra as águas se cristalizam". Em momentos em que é preciso inocular esperança: "Fincando na sombra um prego ermo, ele nasce". Para lembrar que as aparências

enganam ou censurar episódios de subestimação impertinente: "No osso da fala dos loucos, têm lírios". É fácil perceber, assim, que os versos são plenos de sentido, mas apresentam-se de mãos-fechadas, para que a descoberta da moeda seja ensaiada. Assim, o poema para uns será *non-sense*; para outros, um sopro de sabedoria metafórica condensada. Ou as duas coisas simultaneamente, acompanhadas de mais seis ou treze possibilidades interpretativas, para as quais o ponto de partida deverá ser invariavelmente o corpo do poema.

## Poética

É possível inferir que a autoridade poética de Manoel de Barros colhe material dos mais prosaicos e reveste-os de intensa poeticidade, resultante de um domínio pleno da linguagem e da assunção de total responsabilidade por todos os seus aspectos, como é possível constatar no quinto fragmento de "Retrato quase apagado em que se pode ver perfeitamente nada", inserido em *O Guardador de Águas* (1989):

Escrever nem uma coisa  
Nem outra –  
A fim de dizer todas –  
Ou, pelo menos, nenhuma.

Assim,  
Ao poeta faz bem  
Desexplicar –  
Tanto quanto anoitecer acende os vaga-lumes.

O infinitivo “escrever” requer dois objetos, cujo núcleo é o vocábulo “coisa”, o mais polivalente em língua portuguesa. Ocorre que, assim polivalente, pouco precisa sobre o referente. O eu-lírico, fingindo ignorar tal fato, determina-o duplamente (“uma”, “outra”) e nega-o também duplamente, por meio das alternativas “nem... nem”. Em seguida, acrescenta a finalidade (“dizer”), que manterá ainda o vocábulo *coisa*, elíptico, como objeto, acrescido de dois determinantes igualmente indefinidos (“todas”, “nenhumas”). Nesse acréscimo, flexiona “nenhuma”, que, negando qualquer referente possível, de impalpável e intangível que é no singular, torna-se descontínuo e múltiplo graças à licença poética da flexão no plural, convertendo-se na contraface exata do pronome igualmente indefinido “todas”, que tudo agregaria sob seu significante. De modo que a primeira estrofe fica tocada por um espírito próprio do dizer tudo de todas as maneiras.

O escrever poético, em razão disso, ganha definição como lugar de todas as possibilidades para exprimir, por meio do vago e do incerto, estados do mundo e do ser. Nessa poética breve o eu-lírico incita à multiplicação da capacidade representativa da língua, em virtude da qual ao poeta caberia ser aquele por meio de quem a língua se fale em canto inaudito. Ao poeta cabe ser o contraste que permite ressaltar as potencialidades criativas dormentes. Por essa razão, faz uso de metáforas e imagens que subvertem os moldes hermenêuticos em lugar de realçar o sentido, como se observa na seleção da luz noturna do vagalume como



metáfora para a relação criativa entre o poeta e a palavra.

### **Um por todos**

A poética de Manoel de Barros, portanto, coaduna-se às proposições de Bakhtin (1990):

O poeta desembaraça as palavras das intenções de outrem, utiliza somente certas palavras e formas e emprega-as de tal modo que elas perdem sua ligação com determinados estratos intencionais de dados contextos da linguagem. Por trás das palavras da obra poética não se devem perceber as imagens típicas e objetivas dos gêneros (exceto o gênero poético), as profissões, as tendências (exceto a tendência do próprio poeta), as concepções de mundo exceto as concepções de mundo do próprio poeta [...] *Tudo aquilo que penetra na obra deve se afogar no Letes esquecer a sua vida anterior no contexto de outrem: a língua só pode lembrar de sua vida nos contextos poéticos (nesse caso, são possíveis também as reminiscências concretas)* (Bakhtin, 1990, p. 103).

O poeta brasileiro e o teórico russo apostam na unidade da linguagem, resultante do esfacelamento das caóticas diferenças de falas e de línguas, das quais aquela unidade, invariavelmente tensa, emerge. Em razão disso, o trabalho do poeta é, a partir de matéria coletiva, produzir artefato singular, graças à autoridade poética a ele concedida pela audiência e pelo imaginário, em função dos quais a poesia ganha sentido e permanência. A inserção da matéria-prima na ordem

corrente, como lembra Borges (2000), é também assinalada por outro poeta notável, Robert Louis Stevenson, para quem a poesia está próxima do ser humano comum, porque “o material da poesia são as palavras, e as palavras são, diz ele, o próprio dialeto da vida. As palavras são usadas para os corriqueiros propósitos diários e são o material da poesia” (p. 83).

É preciso, porém, tomar essa matéria ordinária e reencantá-la, convertê-la em poesia, a qual, para Bakhtin, esteia-se na autoridade do poeta, que, segundo Manoel de Barros, é aquele que bota iluminuras em versos e preza retroagir os propósitos diários à condição de despropósitos. Seja para sondar a *Gramática expositiva do chão*, seja para compor um *Livro de pré-coisas* ou um *Tratado geral das grandezas do ínfimo*, a poesia brota onde quer que haja uma excepcional habilidade no manejo de sua matéria primordial, como Manoel de Barros (2010, p. 404) bem explicita em “Tributo a João Guimarães Rosa”:

Passarinho parou de cantar.  
Essa é apenas uma informação.  
Passarinho desapareceu de cantar.  
Esse é um verso de J. G. Rosa.  
Desapareceu de cantar é uma graça verbal.  
Poesia é uma graça verbal.

Com menos poesia e igual propriedade, Bakhtin (1990) declara que a unidade de estilo pressupõe a unidade da língua enquanto sistema normativo geral e a unidade da individualidade que se realiza nessa língua. Em decorrência disso, é a unidade da

individualidade linguística do poeta a premissa do estilo poético, já que

A exigência fundamental do estilo poético é a responsabilidade constante e direta do poeta pela linguagem de toda a obra como sua própria linguagem, a completa solidariedade com cada elemento, tom e nuance [...] A unidade e a unicidade da linguagem são condições obrigatórias para realizar a individualidade intencional e direta do estilo poético e da sua estabilidade monológica (p. 94).

Luiz Henrique Barbosa (2003) observa que, se Rosa absorveu o falar dos sertanejos por meio das subversões por eles praticadas na sintaxe, Manoel de Barros, a seu turno, trouxe para sua poesia os desvios linguísticos praticados “pelas crianças, tontos e loucos” (p. 18). Conforme Barbosa, na obra de Barros existe o propósito de atingir o grau zero de uma palavra, por meio da “busca de uma linguagem adâmica que esteja mais próxima às coisas. Sua poesia parece surgir desse interesse pela origem da língua, ou pelo antes da língua” (p. 18).

Uma tendência para a redução ao gratuito e ao incondicionado como via de acesso ao imaginário caracteriza o exercício poético de Barros. Os estímulos imediatos da vida natural e social são convocados como fonte de lirismo em composições estéticas que exprimem emoções intensas, as quais vinculam Manoel de Barros ao estatuto fundamental de artista, que, segundo Antonio Candido (1985), pode ser definido

como "intérprete de todos, através justamente do que tem de mais seu" (p. 70).

Na poesia de Manoel de Barros, portanto, mesmo que múltiplas linguagens possam ser detectadas, é inegável que essa multiplicidade concerta-se num coro sob a regência vigorosa e inconfundível de uma autoridade poética executada com hábil graça verbal.

## Referências

- ANDRADE, Oswald. Manifesto Pau-Brasil. In: *Correio da Manhã*. 18/03/1924. Disponível em: <http://www.tanto.com.br/manifestopaubrasil.htm>. Acesso em 18/09/2011
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et ali. 2. Ed. São Paulo: Editora UNESP / HUCITEC, 1990.
- BARBOSA, Luiz Henrique. *Palavras do chão: um olhar sobre a linguagem adâmica em Manoel de Barros*. São Paulo: Annablume, 2003.
- BORGES, Jorge Luis. *Esse ofício do verso*. Trad. José Marcos Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- CANDIDO, Antonio. Estímulos da criação literária. In: *Literatura e sociedade*. São Paulo: Nacional, 1985.
- CANDIDO, Antônio. Exercício de leitura. In: *Texto*. Araraquara. 1: 9-21, 1975.
- ELIOT, T. S. *A essência da poesia: estudos e ensaios*. Trad. Maria Luiza Nogueira. Rio de Janeiro: Artenova, 1972.
- PIZA, Daniel. Manoel de Barros, o poeta que veio do chão. In: *Estado de São Paulo*. Cultura, 13/mar/2010.

POUND, Ezra. O Artista sério. In: *A arte da poesia*. Trad. Heloysa de Lima Dantas e José Paulo Paes. 2. Ed. São Paulo: Cultrix, 1988.

SANCHES NETO, Miguel. A repetição de si mesmo. In: *Gazeta de Curitiba*. 21/12/1998. Disponível em: <http://www.revista.agulha.nom.br/disseram12.html> Acesso em 18/09/2011.

SCHNAIDERMAN, Boris. Bakhtin, Murilo, prosa / poesia. In: *Estudos avançados*. São Paulo: EDUSP, 12: 32, 1998.

TEZZA, Cristovão. Mikail Bakhtin e a autoridade poética. In: *Trópico*. 2003. Disponível em: <http://pphp.uol.com.br/tropico/html/print/1900.htm> Acesso em 27/09/2011.

## A RELAÇÃO COM O OUTRO NA PRODUÇÃO TEXTUAL: ASPECTOS DA DIFERENCIAÇÃO DA FUNÇÃO MONOLÓGICA EM DIALÓGICA

Odilon H. Fleury Curado

Sob uma narrativa envolvente, *Um cinturão* descreve um fato real da vida de Graciliano Ramos. Faz parte do livro *Infância*, uma obra autobiográfica do escritor, publicada em 1945. Embora constituída por um conjunto de outros contos, pode ser lida como romance, em que ficcional e referencial se misturam na recriação do passado. Segundo a crítica, é possível considerá-la como unidade, na qual se observa um período de amadurecimento interior e de aprendizagem da criança protagonista, sobretudo no lidar com as perdas e as dores. Com relação à linguagem, tornou-se lugar-comum afirmar que se trata do livro mais bem escrito do autor, face à notável combinação de concisão linguística – sua marca inconfundível – e um denso lirismo, raramente encontrado em suas outras obras. Em *Infância*, a língua parece alcançar um ponto de equilíbrio, em que a palavra flui mais natural, e seu potencial expressivo eleva-se extraordinariamente, atingindo muitas vezes o poético.

Descreve-se como uma criança atormentada e humilhada – ser fraco diante de adultos, mais fortes –. A opressão tematiza-se aqui, na sua visão de mundo. Quem tem poder, naturalmente oprime, sufoca. Nesse contexto, a mãe surge como extremamente ríspida,

insensível, e o pai se revela por demais autoritário, déspota e tirano em diversos momentos, como no caso de *Um Cinturão*, episódio dos mais dramáticos. “O homem”, como a ele o autor se refere, não encontra seu cinturão ao acordar. Exaltado, acusa e interpela Graciliano, então com “quatro ou cinco anos”, que, assustado, sem compreender o motivo da raiva, e imobilizado pelo medo, não consegue articular palavra. Ato contínuo, toma de um chicote e descarrega sua ira espancando com rigor desmedido a criança. “Aliviado”, ao retornar para a rede onde até então dormira descobre nela o objeto que tanto procurava, cuja fivela se desprendera durante o sono. Percebe-se no agressor a intenção de corrigir o erro, mas sentimentos diversos parecem ter-se misturado, como orgulho, vaidade e receio de perder a autoridade. Hesita (queria pedir desculpas?), mas acaba voltando para a rede e dormindo novamente. O episódio tem consequências: Graciliano constrói permanentemente uma grande desconfiança quanto à justiça dos homens.

A referência ao escritor e a essa sua narrativa é meramente ilustrativa e um tanto aleatória. Da mesma forma, eu poderia ter-me aludido a inúmeras outras, quaisquer obras e autores brasileiros ou estrangeiros. E isso para ficar apenas no campo da literatura. Simples, a intenção da escolha está em valer-me de um texto cujo alto grau de textualidade, inequívoco, evidente, se concretizasse sob manifestações de flagrante qualidade linguística, parâmetros que fazem sobressair, entre outras, a sua dimensão dialógica, meu objeto particular de interesse aqui. Para isso, está claro, não

necessariamente poderiam contribuir grandes escritores, consagrados; entretanto, recorrendo a eles, teria facilitada a dupla tarefa de, por um lado, estabelecer um contraponto em relação a textos que exibam alguma degradação de sua textualidade, e, por outro, de chamar a atenção para relevantes e decisivos aspectos relativos a fenômenos de configuração e de instrução dialógicos, nos quais, sabemos, encontra-se a essencialidade do processo interlocutivo, afinal, lembra-nos Bakhtin (Brait, 2001), item sua teoria da dialogicidade, a linguagem revela-se constitutivamente dialógica.

O diálogo apresenta-se, nestes termos, como caráter fundamental da linguagem (isto é, compreender o dizer do outro e fazer-se compreender pelo outro têm a forma do diálogo), instituído na interação verbal, na qual a interlocução define-se como espaço de produção, de (re)construção da própria linguagem e de constituição de sujeitos (Geraldi, 1997), delimitados, ambos, linguagem e sujeitos, por um amplo contexto social, histórico e ideológico, no interior do qual aquelas interlocuções tornam-se possíveis enquanto acontecimentos singulares, sofrendo suas interferências, controles e determinações. Relembrando, vale ressaltar, em acréscimo, que nesse processo, os sujeitos assim se qualificam à medida que interagem com os outros; dimensionam-se no social, já que a linguagem se define como um trabalho social e histórico do indivíduo e dos outros, ou seja, é para os outros e com os outros que ela se constitui.

A convergência para essa alteridade faz emergir uma visão da língua que a apreende no seu



funcionamento efetivo, o que a justifica, assim, como instância de composição da subjetividade: “É pela linguagem que o homem se constitui enquanto subjetividade, porque abre espaço para relações intersubjetivas e para o reconhecimento das consciências” (Brandão, 2001, p. 284).

Adiante, a autora, ao discutir o tema *Escrita, leitura, dialogicidade*, desenvolve algumas interessantes reflexões em torno da interação escritor-leitor. Citando Eco – com a ressalva de que esse autor, conquanto não se situe no quadro teórico bakhtiniano, compartilha ideias a respeito da leitura com o autor russo –, salienta que “operar um texto significa atuar segundo uma estratégia que inclui as previsões dos movimentos do outro” (Brandão, 2001, p. 286), isto é, conclui à mesma página, “um texto traz, portanto, em seu bojo, desde o momento inicial de sua concepção/produção, uma preocupação com seu destinatário”. Desse modo, prossegue Brandão (p. 286/7), o leitor, impondo ao autor determinada ordem de ações, irá se instituir no texto em dois níveis, a saber, no pragmático e no linguístico-semântico, aos quais retornarei adiante.

Admitindo, pois, a dialogia como sua essência, a linguagem – obviamente entendida aqui como forma ou processo de interação social – faculta-nos abordagens de natureza diversa, relacionadas à sua discursividade, à sua caracterização enquanto domínio interlocutivo, prática social. Importa-me, neste caso, por um conjunto de razões, inclusive as relativas ao ensino da língua materna – já que estou educador –, associadas ao fato de vivermos em uma sociedade

grafocêntrica, letrada, tecer considerações de natureza reflexiva em torno da escrita enquanto instância instauradora de diálogos, nos quais, sabemos, se produzem significações, sentidos, cuja compreensão das formas de construção, ao lado das maneiras diversas de aprender o funcionamento discursivo, sempre motivou Bakhtin na direção de uma estética e de uma ética da linguagem (cf. Brait, 2001, p. 91). Ao alinhar-me a Bakhtin, centro-me, pois, na convicção de que as significações sistematizam-se para além de uma perspectiva linguística, isto é, de que incluem também uma dimensão discursiva, ambas alicerçadas na heterogeneidade da linguagem, o que lhe expõe, assim, a dimensão histórico-ideológica, a natureza interdiscursiva, social e interativa da palavra.

Não seria preciso muito esforço para se entender que esse fundamento discursivo/dialógico põe em evidência a importância da figura do outro no processo interlocutivo. E nem poderia ser diferente, afinal, estamos considerando a língua como forma de interação social, em que se salientam, na interdiscursividade, as ações mútuas do locutor e do interlocutor. Como afirma Brait (2001, p. 610),

quando falamos, não estamos agindo sós. Todo locutor deve incluir em seu projeto de **ação** uma previsão possível de seu interlocutor e adaptar constantemente seus meios às reações percebidas do outro. Como decorrência mesmo desta reciprocidade, toda ação verbal toma a forma socialmente essencial de uma interação (destaque meu).

Depreende-se a partir daí que toda inter-ação é uma relação entre um **eu** e um **tu**, uma relação intersubjetiva em que se tematizam interpretações da realidade. Equivale a dizer que a interlocutividade vai se concretizar no trabalho conjunto dos seus sujeitos, por meio de operações com as quais se determina, nos discursos, a semanticidade dos recursos expressivos usados (Geraldi, 1997).

E qual a extensão, a amplitude das inter-ações entre o **eu** e o **tu** na interlocução<sup>1</sup>? Como se concretizam? Como se caracterizam? Se um enunciado resulta de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém, o outro torna-se a medida do dizer do locutor:

é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do *outro* que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois. Quanto mais, na produção, o autor imagina leituras possíveis que pretende afastar, mais a construção do texto exige do autor o fornecimento de *pistas* para que a produção do sentido na leitura seja mais próxima ao sentido que lhe quer dar autor. (Geraldi, 1997, p. 102, destaques do autor).

---

<sup>1</sup> Para atender às finalidades desse estudo, vou direcionar o foco da atenção relativo às interações entre escritor e leitor para o primeiro.

Se tenho aqui a amplitude da dialogia dimensionada pelas inter-ações entre locutor e interlocutor, é possível afirmar, com Brandão (2001, p. 287),

que todo texto, no curso de seu processo enunciativo, “forma” seu leitor, indicando-lhe os processos de leitura, a maneira como ele deve ser lido. Por outro lado, numa direção contrária, o leitor também “conforma” o texto, e faz isso de dupla maneira:

1- orientando o autor na medida em que este escolhe as estratégias adequadas para que seu ato comunicativo atinja o alvo;

2- na medida em que o leitor, em movimentos cooperativos ativos e conscientes, balizados pelos artefatos textuais, imprime, com sua interpretação, a sua marca pessoal, construindo um universo de significação resultante de um diálogo com o autor mediado pelo texto.

Nesse ponto inclino-me a indagar quão dialógica seria aquela narrativa de Graciliano Ramos, isto é, o quanto a ordem de ações recíprocas envolvendo autor e leitores, naqueles níveis supracitados (o pragmático e o linguístico-semântico), possibilitaram o texto, puseram-no em funcionamento. Seria plausível aferir a gradação dialógica de um texto, assim como, por exemplo, nos poríamos a fazer em relação à sua textualidade (propriedade definidora da condição de texto), nos termos em que esta é definida pela Linguística Textual (cf. Costa Val, 1991; ou Koch & Travaglia, 1999)?

Naturalmente, as qualidades discursivas observadas em *Um Cinturão*, favoráveis ao estabelecimento de sua congruência semântica, não deixam qualquer dúvida quanto a seu grau de textualidade (e mesmo de expressividade), parâmetro irretorquível de qualquer discussão que envolva os fundamentos dialógicos de um texto. Para os fins dessas reflexões, esta textualidade, em primeiro plano, e esta expressividade, em segundo, aqui tomados apenas ilustrativamente, em razão das suas notoriedades, só existem, está claro, na medida das ações conjugadas envolvendo Graciliano e seus leitores.

Certamente não devemos emprestar à textualidade um exclusivo tom de literariedade. No caso da narrativa de Graciliano, reúnem-se ali qualidades linguísticas e expressivas indiscutíveis, levando-nos a afirmar, sem qualquer hesitação, que se trata de um texto dotado de contundente textualidade; sua notória literariedade é, em parte, daí derivada, e eu consigo estabelecer para este texto um eloquente referencial dialógico. Evidentemente isso não condiciona ou confina o textual ao literário, são entidades distintas, e um texto, é óbvio, tanto pode ser literário como não literário. A condição de textualidade precede a de literariedade e aquela pode ser definida dialogicamente.

Com base nos princípios que regem ambos, dialogicidade e textualidade, posso tomar a aquela como um parâmetro decisivo desta. Sob tal perspectiva, já nos garante Bakhtin, a relação entre texto e dialogia torna-se perfeitamente legítima. Assim, haveria redundância na associação entre o adjetivo dialógico e

o substantivo texto, de modo que as condições de determinação deste incluiriam claramente aquele. Nessa medida, uma gradação do dialógico seguramente iria impor, de mesma ordem, uma gradação ao texto. Quão textual é uma sequência linguística? A resposta dependerá da sua conformação aos princípios que regulam a sua dialogicidade, isto é, reiterando Bakhtin, a linguagem (a língua) é constitutivamente dialógica. Se os fatores que definem a dialogicidade apresentarem-se no texto sob evidentes sinais de degradação, tal deficiência irá inevitavelmente repercutir-se no comprometimento do nível de textualidade deste texto.

Portanto, se posso indagar quão dialógica apresenta-se a narrativa de Graciliano, posso igualmente estender a pergunta à produção de qualquer texto, inclusive à do meu aluno, sobre o qual comumente pairam desconfianças quanto à proficiência linguística que adquire na escola, sobretudo, no que concerne à modalidade escrita do português, em sua variedade padrão. Quão dialógico é o seu texto? Ora, o dialógico define-se, bem o sabemos, com base nas ações recíprocas praticadas por locutor e interlocutor, na busca dos sentidos, de sua clareza, logo, do entendimento em uma atividade discursiva. Já nos alertam Koch & Travaglia (1999) que a textualidade de uma sequência linguística, isto é, o seu nexos, a sua coerência, dá-se na inter-ação entre os falantes, mediada pelo texto, sendo, pois, uma questão de interpretabilidade.

Vimos, conquanto genericamente, que a busca pelas semanticidades do texto, numa atividade comunicativa, demanda, da parte do locutor, um conjunto de ações que lhe cabem e que lhe impõem responsabilidades no processo enunciativo, especialmente em relação aos modos da escrita, cujo domínio reclama certas competências, habilidades linguísticas. Estas, requeridas para a atividade interlocutiva, devem ser proporcionais ao implemento de uma maior qualidade a esta atividade, ao alcance de sua proficiência. Isso fica claro quando nos pomos a observar a escrita, a “língua do distanciamento”, como afirma Risso (1994, p.60). Diferentemente da oralidade, ela não conta com a circunstância de um “forte apoio situacional e interacional”,

A sua relativa descontextualização – ou seja, a relação “sui generis” entre escritor e leitor, a imprecisão da situação, além da falta de respaldo em recursos extra-linguísticos – exige total explicitude verbal e a valorização do assunto em amplitude e profundidade. Destacam-se recursos de compactação linguística [em comparação à língua falada, que traz marcas sob a forma de elipses, dêiticos, anacolutos, hesitações, correções, repetições, orações truncadas etc], expressa por uma variadíssima gama de relações de dependência lógico-semântica entre as proposições, que permitem maior densidade informacional, contida em unidades sintáticas mais elaboradas e integradas entre si (Risso, 1994, p.60/1).

Se, como já nos esclarecera Brandão (2001, p. 286), o leitor se institui no texto, esta instituição só se viabiliza

na medida das ações implementadas pelo autor, ou seja, são estas ações, os modos como quantitativa e qualitativamente se realizam, que possibilitarão ao interlocutor estabelecer-se como tal no texto por meio daqueles dois níveis. No pragmático, o autor, no projeto do dizer, considera o leitor, **mobilizando estratégias** que possibilitem e facilitem a compreensão. No linguístico-pragmático, o texto se mostra como “potencialidade significativa”; sabemos que o texto se atualiza no ato da leitura,

levado por um leitor instituído no próprio texto, capaz de reconstruir o universo representado **a partir das indicações, pistas linguísticas que lhe são fornecidas**. [...]. Em graus diferentes de complexidade, um texto é sempre lacunar, reticente. Apresenta “vazios”, implícitos, pressupostos, subentendidos que se constituem em espaços disponíveis para a entrada do outro, isto é, em espaços disponíveis a serem preenchidos pelo leitor. (Idem, p. 286/7, destaques meus)

Como o leitor se envolve em um trabalho cooperativo, de recriação, de recomposição do que não é explicitado, do que é lacunar, levando a uma “expansão” dos sentidos, esta expansão precisa ser limitada por meio de **certas estratégias do locutor**, que conduzem, orientam “o leitor a selecionar a interpretação pertinente. O leitor situa-se num espaço ambíguo entre a disseminação de sentidos possíveis – a polissemia – e as coerções, as restrições inscritas nos artefatos que organizam o texto” (idem, p. 287).



E o conjunto de todas estas ações realizadas pelo locutor, a contraparte do jogo interativo, das práticas sociodiscursivas? Em outras palavras, se pergunto “quão dialógica é a produção textual do meu aluno”, desejo saber, já que os sujeitos se instauram no texto, quando daquelas práticas, em que medida o seu leitor se faz presente neste texto? Como se realizam aquelas ações, que viabilizariam a instituição do seu leitor? Qual o grau de consciência que o aluno-locutor tem deste leitor? Equivale, em contrapartida, indagar como se dimensionam as ações deste leitor, porquanto elas se dão na medida das ações do locutor.

Na verdade, estou propondo uma outra ordem de questões. Advogo que o locutor proficiente na escrita do português (ou na de qualquer outro idioma) deve necessariamente construir, com base no que Landsmann (1998) chama de grau de consciência do processo discursivo (o saber dizer e o seu articular com o como dizer, nas diferentes circunstâncias enunciativas das quais eventualmente participe), nas atividades sociodiscursivas, formas de representações dialógicas de si, enquanto sujeito do seu discurso; do seu leitor, também enquanto sujeito e co-produtor dos sentidos que constrói; da linguagem, enquanto forma de interação social; da língua escrita, enquanto instância instauradora de diálogos. Se tais representações, ou parte delas, ocorrerem sob a perspectiva monológica, cresce muito a possibilidade de que as produções escritas daí resultantes exibam deficiências compatíveis com um baixo nível tanto de textualidade quanto de dialogicidade. Parece claro que o texto no qual se

identifiquem traços monológicos muito provavelmente verá também monológicas aquelas representações por parte de seu autor.

E qual a origem da tais representações? Se considerarmos a importância do ensino formal do português para construção daquela proficiência, talvez tenhamos pelo menos parte da resposta.

Além de em geral segmentar o estudo da língua em aulas de redação, gramática e literatura, o ensino metódico, especialmente o médio, muitas vezes voltado para os exames vestibulares, oferece conteúdos burocráticos, ligados mais à escola do que ao cotidiano do estudante; conteúdos que costumam privilegiar a monologia linguística, centrados na memória e que deixam de levar em conta a capacidade de reflexão, de raciocínio, ou de análise, do jovem aluno, em absoluta carência de orientação funcional. O idioma materno, confinado à sala de aula, neste contexto acabará por merecer uma abordagem restrita a certa modalidade linguística eleita como ideal, cujo ensino de base prescritiva e normativa tende a desqualificar a língua, nas diversas situações de interação verbal, de suas condições sociais de utilização. Em outras palavras, trata-se de um ensino que deixa de articular uma eficiente e sistemática transição das funções monológicas para as dialógicas da linguagem. Perde-se, assim, por outro lado, a dimensão social da língua e do próprio estudante, como sujeito nela constituído.

Vale ressaltar que para os especialistas (ver, por exemplo, Vygotsky, 1991; ou Smolka & Góes, 1993) não há dúvida da “mediação pelo outro e pelo signo” como

característica da atividade cognitiva. A relação com o outro, o plano da interindividualidade, constitui-se na base do processo de conhecimento, cuja operação dá-se a partir de uma dinâmica interativa e de uma concepção assentada na “natureza social e simbólica da atividade humana”. Consideramos, pois, como Smolka & Góes (1993, p. 10), que o sujeito, imerso “num dado contexto cultural e participando de práticas sociais historicamente constituídas”, incorpora ativamente “formas de ação já consolidadas na experiência humana”.

Emergem aqui, em consonância com a ideia do papel essencialmente interativo da linguagem, “os processos dialógicos” configurando as formas de mediação verbal. A “relação com o outro” amplia-se e efetiva-se na madura diferenciação das funções monológicas (caracterizadoras da “fala para si”, ou do “pensamento verbal”, conforme atesta Vygotsky, 1991) em funções dialógicas da linguagem (caracterizadoras da “fala para o outro”). A precariedade do ensino metódico da língua materna quase sempre priva o jovem de poder contar com a escola para auxiliá-lo na sistematização da “passagem” daquela para esta função, com inevitáveis perdas na oportunidade de construir formas de representação da dimensão discursiva no processo interativo da linguagem.

A representação monológica construída na escola tem relação direta com um ensino que não identifica o português com a qualidade de **experiências da língua vividas** pelo estudante. Não se sistematizam aí atividades interlocutivas, ligadas ao seu **uso ativo**; o idioma é visto ou ouvido como um conjunto de

expressões ou exercícios artificiais, descontextualizados, fora de sua funcionalidade interativo-comunicativa, de sua base dialógica, de interações de natureza humana (sociais e linguísticas). Nestes termos, objetiva-se monologicamente o português, focado ou apenas como “expressão do pensamento” ou como “instrumento de comunicação”, sem que se lhe amplie o conceito com base, por exemplo, em uma perspectiva enunciativa como “**forma de inter-ação**”. Dialógica, essa perspectiva favoreceria a percepção (isto é a representação) do estudante de si mesmo enquanto sujeito, agente discursivo, e da linguagem, que, por sua vez, seria representada como o lugar de constituição das relações sociais, onde os falantes se tornam **sujeitos** (Geraldi, 1997). O português, nesta representação, incluir-se-ia como tarefa de construção do conhecimento; passaria a ser considerado enquanto processo histórico e social, enquanto fenômeno dotado de natureza enunciativa, dialógica, ou seja, na base de sua dimensão **interativa**, pressupondo troca, ideologia, representação, sujeitos, trabalho, **posição diante do mundo**.

O ensino tradicional da língua, centrado em teorias gramaticais estanques, objetiva-a apenas como disciplina da grade curricular e a confina à ambiência da sala de aula, prática que tende a monologizar as representações da linguagem e dos seus usuários. Sob tais circunstâncias, a proficiência (que reclama uma representação dialógica da língua e de seus usuários) muito provavelmente não se realizará conforme o desejável. O aprendiz, enquanto falante/ouvinte,

poderá ver-se, assim, com inúmeras dificuldades para produzir/compreender, de modo sistemático e satisfatório, construções linguísticas muito além das que lhe permitem seu próprio dialeto. Deverá ter reduzidas as oportunidades de viver qualitativamente inúmeras experiências linguísticas (e sociais, portanto), como as que lhe poderiam facultar, por exemplo, o domínio da dita norma culta, e/ou até mesmo do conjunto de outras variedades do português. Para este falante/ouvinte, a linguagem não funcionaria, potencialmente, como **atividade**, como **forma de ação interindividual**, como **lugar de interação**.

Para um indivíduo que, muitas vezes, não demonstra capacidade de reconhecer a força ilocucionária do ato de fala produzido pelo seu interlocutor, ou que com frequência não se sente capaz de implementar tal força quando exercer sua função de locutor, a linguagem não se concretizará plenamente enquanto ação, não se constituirá dialogicamente. Em outras palavras, a língua portuguesa, para tal indivíduo, deixaria de ser concebida como uma atividade social realizada com vistas à realização de determinados fins. Teria comprometida sua funcionalidade como ato linguístico composto por “*um enunciado, produzido com dada intenção (propósito), sob certas condições necessárias para o atingimento do objetivo visado e as conseqüências decorrentes da realização do objetivo*” (Koch, 1995, p. 24 - grifos da Autora).

Assim, a **atividade** linguística irá requerer da escola alguma preparação do **falante** (e não apenas “estudante”) no sentido de lhe facultar determinada

habilidade para assegurar ao seu interlocutor certas condições sem as quais este não poderá reconhecer a intenção presente, deixando de compreender com precisão o objetivo pretendido. Ao locutor cabe, pois, formular adequadamente o enunciado, promovendo “**atividades linguístico-cognitivas**” indispensáveis para assegurar uma adequada compreensão, como, por exemplo, “repetir, parafrasear, completar, corrigir, resumir, enfatizar”, entre outras, e para “estimular, facilitar ou causar a aceitação”, como justificar, ajustar argumentos (cf. Koch, 1995, p. 25).

O indivíduo, seja exercendo seu papel de locutor (na produção), seja de interlocutor (na compreensão ou interpretação), desempenhará específica e decisiva **atividade**, não lhe cabendo a circunstância de colocar-se, voluntariamente ou não, como pólo **passivo** do processo de comunicação. É preciso **atuar** sobre o material linguístico de que dispõe, e mesmo sobre os extralinguísticos complementares (e o estudante/falante do português poderá, além do seu próprio, dispor de vários outros materiais, inclusive o da chamada norma culta), **construindo** significados e criando leituras.

Se, como, vimos, é no interior da interlocução que os interlocutores se constituem e são constituídos; se nela se constroem os sentidos, logo, a produção e a interpretação do enunciado, em uma situação real de comunicação, configuram-se como imprescindíveis à necessidade de se estabelecerem determinadas relações entre os elementos do texto e de todo o contexto, ajustando-os à situação de comunicação. Além da proficiência linguística, isso inclui a exigência de certos

conhecimentos particulares e de mundo. Torna-se vital **exercitar-se** convenientemente na linguagem (abrangendo atividades de reflexão, abstração, análise), ampliando tal exercício mediante uma eficiente aprendizagem sistemática do idioma materno e assim vivenciando concretas experiências linguísticas e sociais, o que propiciaria o real e concreto emprego comunicativo da língua. Certamente seriam abertos, desse modo, espaços efetivos para a força de interação/reflexão da linguagem, favorecendo para o estudante as condições de potencializar suas habilidades expressivas, seu poder de argumentação e de análise, e, portanto, de organização do pensamento.

Esse uso real da língua favorece, pois, à construção de sua representação dialógica. A mediação verbal, embora não possa ser entendida como o único meio de representação do mundo, afigura-se de extrema utilidade, facultando ao indivíduo a codificação da realidade, de experiências e lembranças, e refletindo, mais do que dirigindo, o seu desenvolvimento cognitivo. Enquanto reflete o **progresso** cognitivo, a linguagem tende a qualificar-se, é evidente, na medida deste progresso, viabilizando desempenhos coerentes, satisfatórios. Parece-me legítimo, pois, cogitar o investir em tal progresso, **via linguagem**, como uma forma conveniente de se elaborarem representações dialógicas da língua. Entram em cena aqui as atividades cognitivas de reflexão, de análise crítica, de raciocínio hipotético-dedutivo, entre outras, em concretas situações de comunicação. Destacam-se os freqüentes **usos** interno e externo da língua, íntima e mutuamente associados.

Opõem-se ainda tais frequências, em particular as do segundo, ao seu emprego comunicativo escasso, porquanto monologizado. Esta escassez acabará constituindo-se, para o falante, em um poderoso entrave ao adequado processo de maturação no trânsito das funções monológicas para as dialógicas da linguagem. A prática discursiva tende a favorecer, portanto, a percepção das distinções entre tais funções, ou seja, a elaboração da representação dialógica da língua.

Comprova-se facilmente que a vivência de atividades interlocutivas, de interações linguísticas, contribui para desenvolver a capacidade de assumir o papel do outro; isto é, na sua contraparte, a escassez dessa interação dificultaria ao indivíduo o sair-se de si mesmo, dificultaria a “descentração do eu” (Góes, 1993). Essa dificuldade, com reflexos linguísticos, permite-nos prever a tendência do falar predominantemente circunscrito a uma dimensão interior, na acepção vygotskiana, isto é, à linguagem com feições monológicas, não dirigida ao outro (não se efetivando o falar com outro, o indivíduo, diante de certas necessidades expressivas claramente dialógicas, com as quais não está afeito, comprometeria a eficiência de seu discurso ao inclinar-se, embora involuntariamente, não para a “fala exterior, aberta”, mas para os contornos simplificativos (típicos da “abreviação”, da “condensação” da estrutura linguística) e idiossincrásicos da fala para si, monológica. Problematiza-se, é evidente, uma diferenciação funcional madura daquelas falas.



Delineia-se a necessidade de produzir e de compreender efetivos de enunciados, do saber **usar** a língua. Se, a partir do cotidiano de uma ocasional situação de comunicação, consideramos uma frase qualquer, não teremos dificuldades em notar que o seu sentido ultrapassa em muito a mera sequência de palavras ali dispostas em determinada ordem. Na verdade, nossa frase seria construída em torno de uma ideia responsável pela origem e organização temporal desta sequência. Sua adequada interpretação, ou produção, exigiria tomar tais palavras com seus “significados relacionais”, isto é, exigiria romper os limites impostos pela noção (ou imagem) isolada de cada palavra individual, identificando as estruturas de fundamentação e unificação dos sentidos relacionais. Trata-se, pois, de um conhecimento **produtivo** da língua que nos permite ir além da materialidade linguística, buscando a estrutura semântica subjacente. O acesso ao sentido adviria, em primeiro plano, do conhecimento relativo a um conjunto de normas que regem o arranjo e a ordem dos elementos linguísticos do enunciado, neste ou naquele idioma. A imagem, ou a ideia, não tem ordem própria, as frases têm. Os significados das frases, entretanto, vêm de uma atividade cognitiva que abrange tanto o conhecimento dos sentidos da palavra, quanto o conhecimento de convenções ou regras linguísticas particulares, isto é, as gramáticas da língua. E tais gramáticas atuariam precisamente na codificação dos “conceitos relacionais” (de locação, causalidade, actancialidade, entre outros)

existentes entre as palavras. Configura-se o percurso potencial da proficiência.

Por isso mesmo, o processo de aquisição da linguagem supõe indivíduos equipados com estratégias cognitivas que os habilitam a decifrar e organizar as regras do código. Assim, na fase inicial desse processo, o estudante, em sua condição de falante e/ou de ouvinte, dá-se conta de que é suficiente explicitar apenas uma parcela do sentido de um enunciado, pois a maior parte encontra-se pressuposta, subentendida, isto é, as noções estruturais básicas não precisam ser comunicadas diretamente (...). A herança desse quadro pode-se fazer sentir nas etapas subsequentes de desenvolvimento do indivíduo. Na verdade, a comunicação baseia-se no conhecimento compartilhado, conhecimento da língua e também conhecimento do mundo. Para avaliar exatamente o como e o que dizer – e a articulação de ambos – e se chegar à proficiência neste caso, torna-se necessário, reitero, o domínio da diferenciação da função monológica da linguagem na dialógica.

Na organização proficiente de seu discurso, o falante elabora as proposições subjacentes, a serem determinadas pelo ouvinte, a partir de suas atitudes (informar, pedir, interrogar, ameaçar, elogiar, entre tantos outros possíveis), estabelecendo uma relação com as funções de cada frase. Ambos, locutor e interlocutor, recorrem aos mecanismos gramaticais da língua para que se estabeleça um adequado processo de comunicação e, em decorrência, de **inter-ação** social. Note-se que, neste caso, está pressuposta aquela diferenciação.

Nessa diferenciação, o desenvolvimento de intenções comunicativas, e da capacidade de codificá-las em um enunciado, está vinculado ao chamado crescimento da complexidade proposicional, isto é, ao evoluir da habilidade em elaborar sentenças paulatinamente mais complexas. A lexicalização de determinada estrutura semântica subjacente, ou seja, da ideia primeira, em formação, ainda abstrata, opera-se pela conjunção simultânea de dois planos, quais sejam, o relativo ao desenvolvimento cognitivo e o estrutural, próprio da linguagem, dependente da aquisição de conhecimentos linguísticos específicos da língua. Assim, a evolução constante e progressiva da linguagem corresponderia ao crescer gradual de uma habilidade para codificar cada vez mais componentes de proposições básicas que, cognitivamente, são acessíveis quase a partir do início da fala. As mudanças refletem acréscimos perceptíveis na produção de sentenças cuja forma revela a presença de estruturas nucleares (substantivos e verbos) e não-nucleares (como os seus respectivos modificadores). O padrão de desenvolvimento deverá envolver a gradativa incorporação de habilidades gerais, definindo-se relações de tempo, de espaço, de causalidade, de propósito, de obrigação etc., e lexicalizando cada vez mais uma **intenção comunicativa** num enunciado único e coerente.

E os recursos gramaticais necessários para o indivíduo expressar tais intenções em língua materna, norma culta ou não? A aprendizagem confere-lhe a condição para lidar com aqueles recursos, a ponto de ser capaz de codificar (ou lexicalizar) todos os elementos da configuração semântica subjacente. A

disposição dos termos (por exemplo, agente-ação-objeto) no enunciado, os aspectos inerentes à situação (a natureza do ato, as características físicas dos objetos, além das várias particularidades sociais e psicológicas dos seres envolvidos), entre tantos outros, devem ser codificados a partir de um modo particular. De outro lado, por desnecessárias ao processo comunicativo (porquanto pressupostas ou implicadas), muitas informações que o falante/ouvinte possui acerca da situação não deverão ser, conforme sua habilidade linguística, codificadas em estruturas gramaticais obrigatórias, circunstâncias por demais complexas ante uma representação monológica da linguagem, resultante de falhas naquela diferenciação.

O trajeto de aprendizagem a ser percorrido pelo indivíduo deve poder corrigir prováveis desníveis entre a intenção e a estrutura, tendendo a equilibrá-las (naturalmente, abre-se, por outro lado, a possibilidade de eventuais desacertos, em etapas posteriores - como a do ensino metódico -, afetarem a normalidade do equilíbrio). Neste processo, o falante passa a produzir sentenças cada vez mais extensas e complexas, ordenando palavras ou conjunto de palavras, inserindo certas flexões e algumas preposições, cuja compreensão vai ocorrendo gradualmente.

Com o crescimento da capacidade de processar os enunciados, o indivíduo inclina-se a incorporar novos padrões gramaticais, superando, nos diferentes estágios de desenvolvimento, os limites quanto ao número de palavras que pode emitir em uma sentença coerente, ou quanto ao número e natureza de estruturas semânticas

que pode codificar/lexicalizar. Neste percurso, o falante/ouvinte procura ajustar seu potencial de realização/programação dos enunciados ao que lhe parece ser uma complexidade gramatical do idioma, por vezes vendo-se na contingência de recorrer a certos expedientes (como cancelar ou simplificar determinados elementos gramaticais) para contornar possíveis dificuldades de produção de seus enunciados.

Todo esse processo de construção da funcionalidade sociodiscursiva do português depende muito da eficiência do ensino formal por que passa o indivíduo. Contudo, nas escolas em geral, falante e estudante da língua portuguesa estranhamente se antagonizam. Aquele não se forma neste, definindo-se os primeiros entraves ao desenvolvimento daquela diferenciação do monológico em dialógicos. Em acréscimo, não se verifica a aprendizagem formal da língua simplesmente por não haver, na escola, língua materna para falar/aprender. Há apenas a **disciplina** de português, portanto, de representação monológica, pois não funciona enquanto prática sociodiscursiva. Para a disciplina, o aluno converge seus esforços no estudar para ser aprovado. Em outras palavras, o sistema cultua o **estudante**, não o **falante** (aquele, sem a representação dialógica de si enquanto sujeito do discurso).

Sem que a escola lhe faculte a possibilidade de construção de uma representação dialógica do idioma materno, o locutor não alcança, por sua vez, a representação da escrita como instância de ação sobre a linguagem e de organização ou transformação do pensamento (cf. Brandão, 2001). Equivale a dizer que a

relação que este locutor mantém com a própria escrita, em última análise constituindo-se-lhe como de base monológica, em que se lhe problematiza a capacidade ajustar ao leitor a organização de enunciados, não a “transforma em meio de ação reflexiva, permitindo ao sujeito formular enunciados deliberadamente e torná-los como objeto de análise em termos de adequação, consistência, lógica etc.” (Góes 1993, p. 103/4), parâmetros que, presentes, dimensionariam-na dialogicamente na medida em que possibilitaria ao locutor, em uma atividade sociodiscursiva, avaliar seu texto no sentido de lhe implementar aquelas adequações, consistências, lógica etc., facilitando a tarefa interpretativa de seu leitor. Sem essa transformação, inoperante na escola, produz-se o que Góes (idem, p. 104) chama de “alfabetismo restrito”, expressão que a autora caracteriza como condição do “sujeito que registra e interpreta a escrita, mas que mostra uma limitada capacidade para atender ao caráter comunicativo da produção [...]”

Como se pode notar, o nível de domínio que esse locutor tem da escrita não lhe garante dimensioná-la dialogicamente, circunstância que o leva, não raro, a exibir, sob diversas formas, deficiências tais que muitas vezes dificultam o trabalho interpretativo do leitor, por se fazerem presentes na materialidade linguística de seu texto precisamente estruturas típicas da chamada “fala interior” ou “fala para si” (Vygostky, 1991), comum no autor inexperiente, manifestada sob a forma de desajustes na consideração que faz da perspectiva do leitor. Enquanto não se dimensionam devidamente,

para esse locutor, as distinções discursivas que cabem aos papéis de enunciador, por um lado, e enunciatário, por outro, a escrita, funcionalmente portadora de traços monológicos, não os vê, numa linha evolutiva, promoverem-se em diferenciações dialógicas, nas quais se observa o movimento do que se designa por “descentração do eu”, em que a atenção do locutor vai progressivamente sendo deslocada para a perspectiva do outro e para a percepção de suas necessidades (Góes, 1993, p 116). Concretizar-se-ia nesta diferenciação “a elevação de formas de ação, na escrita”, que se distinguem pelo “reconhecimento explícito do caráter dialógico do ato de escrever, que leva o sujeito a considerar de modo **deliberado** o leitor e o texto” (idem, p. 115, destaque meu). Deliberado porque consciente. Necessária, essa consciência, entretanto, não se constitui como suficiente. O processo requer também a adequada competência para que se promova esta diferenciação.

Para melhor esclarecer esse processo, é possível estabelecer aqui certo paralelo, ao considerarmos, com Vygotsky (1991), quando este descreve a trajetória do desenvolvimento intelectual, que vai do social para o individual – no percurso da internalização –. a progressiva diferenciação da “fala exterior”, em “fala interior”, na base de suas respectivas pertinências dialógica e monológica, dado o caráter “multifuncional da linguagem”.

Segundo Vygotsky (1991, p. 122/3), no caso específico da língua oral e ainda quando os interlocutores tiverem “um conhecimento suficiente do

assunto”, o diálogo pode permitir a presença de algumas particularidades definidoras do que o autor chama de “fala abreviada” e de “frases exclusivamente predicativas” (aquela e estas caracterizadas por exibirem estruturas linguísticas condensadas).

Na oralidade, “a língua da proximidade” (cf. Risso, 1994, p.60), uma fala dotada de características próprias, entre elas, o timbre de voz, a altura da emissão vocal, a entoação das frases – importantes recursos auxiliares na elaboração da sua significação –, e com o apoio do situacional e do interacional mediatos e imediatos, costuma ocorrer, pois, que os interlocutores dispensem maiores explicitações verbais, inclusive, também, quando compartilham o assunto enfocado. Na escrita, “a língua do distanciamento” (idem), cujas características são outras, vimos, a explicitude verbal, sobretudo em virtude da ausência daquelas características, requeridas, até porque, dada a distância espaciotemporal, aquele compartilhamento tende a não ocorrer igualmente. E é em decorrência mesmo de suas especificidades que a escrita vai eliminar a possibilidade da “abreviação” (simplificação)/predicação, impondo ao seu produtor a necessidade de, diante da obrigação de preservar alguma eficiência no processo comunicativo, “utilizar muito mais palavras, e com maior exatidão” do que normalmente o faria na língua oral.

A atividade de fala escrita tende a assumir, portanto, devido a esses e a outros fatores, um maior grau de dificuldade em relação à fala oral. Como atividade mais complexa, a produção escrita envolve planejamento maior; abstrato, o teor do discurso,



presente na “fala interior”, perseguindo sua versão exterior, sofre sucessivas evoluções, diferenciando-se até se lexicalizar, apresentar-se sob determinada materialidade linguística, a forma gráfica que se propõe ser a definitiva.

Sendo a fala encoberta, ou “interior”, ou “para si” (representando o monólogo), o ponto de partida para a fala exterior, ou “aberta” (em ambas as modalidades, escrita e oral), Vygotsky (1991, p. 124), com muita propriedade, estabelece

uma comparação dessas formas [oral e escrita] com a fala interior, no tocante à tendência para a abreviação e a predicação. Essa tendência, inexistente na escrita e só algumas vezes encontrada na fala oral, sempre aparece na fala interior [ou seja, antecede as formas da fala exterior]. A predicação é a forma natural da fala interior; psicologicamente, é constituída apenas por predicados. Da mesma forma que a omissão do sujeito é um fato rigorosamente constatado na fala interior, pode-se afirmar que, para a escrita, a presença do sujeito e do predicado constitui uma lei. A chave desse fato experimentalmente comprovado é a presença invariável e inevitável, na fala interior, dos fatores que facilitam a pura predicação: sabemos o que estamos pensando - isto é, sempre conhecemos o sujeito e a situação. O contato psicológico entre os interlocutores numa conversa pode estabelecer uma percepção mútua, que leva à compreensão da fala abreviada. Na fala interior, a percepção ‘mútua’ está sempre presente, de forma absoluta; portanto, é uma regra geral que ocorra uma “comunicação” praticamente sem palavras, até mesmo no caso dos pensamentos mais complexos.

Eis o ponto. Na fala “interior, para si”, com base em sua representação monológica, identificamos como natural a simplificação/predicação. A conversão desta fala em “fala exterior, para o outro” (em sua representação dialógica) pressupõe a intervenção de diversos processos intelectivos. Estes tornam-se ainda mais complexos na medida da fala escrita, cuja natural recusa à simplificação/predicação exige maior esforço do usuário, impondo-lhe a prática de determinados ajustes linguístico-gramaticais, sempre com o propósito de atingir eficiência e clareza na comunicação. Com função específica e singularidades sintáticas próprias (no caso, a predicação/simplificação), a “fala interior, uma fala quase sem palavras”, irá diferenciar-se da língua escrita (uma manifestação dialógica mais acurada) e da língua oral a partir de uma grande **transformação** (uma transferência complexa de um plano, o mental, para outro, o linguístico, onde o pensamento ganhará realidade, forma).

Como sustenta Bakhtin, a linguagem é constitutivamente dialógica; não há, pois, como se falar em locutor sem se considerar a sua contraparte, o outro, o seu interlocutor. Ora, uma das principais características da comunicação monológica é ou a conjunção simultânea, no falante, dos papéis de locutor e interlocutor de sua própria mensagem, ou a dificuldade de distinguir-lhes claramente as funções, dadas deficiências que deterioram a assunção das perspectivas do interlocutor, ou seja, que lhes complicam a “descentração do eu”. Sem o exercício, coordenado pela escola, das funções dialógicas da linguagem, o estudante vê comprometida a construção

sistemática das suas representações no âmbito de si mesmo, do seu interlocutor, do português escrito. Como corolário, não aprende **como** promover o adequado percurso do pensamento (representado pela função monológica) para a fala exterior, aberta e culta. O falante pouco habilitado a executar conversões monológicas para tal modalidade da língua (uma fala exterior com propriedades dialógicas mais intrincadas) pode ser induzido a não identificar os modos de proceder à diferenciação da “fala interior, para si” em escrita (ou seja, de um domínio monológico para um dialógico). Assim, monólogo e diálogo vão parecer-lhe um tanto indistintos em suas particularidades. Em consequência, observamos inadequações na sua produção escrita, com o registro de sobreposição das funções dialógica e monológica, em que não consegue avaliar precisamente as necessidades de seu interlocutor, em razão de representações monológicas que elabora.

Um dos principais fenômenos responsáveis por aquelas aparentes “desconexão e incompletude” recebe de Vygotsky (p. 119) o nome de “abreviação”. Apresentando-se de forma específica na “fala interior”, esse fenômeno caracteriza-se pela omissão do “sujeito de uma frase” e de “todas as palavras com ele relacionadas, enquanto se mantém o predicado”<sup>2</sup>. Essa

---

<sup>2</sup> - Para um entendimento mais preciso dos termos sujeito e predicado, que, na descrição de Vygotsky (1991), podem não corresponder necessariamente a categorias gramaticais puras, reportemo-nos ao próprio Autor, às páginas 109 e 110. Ali, Vygotsky adiciona uma orientação psicológica a tais termos, e mesmo a outros. Assim, recorre aos adjetivos ‘gramatical’ e ‘psicológico’ para referir-se a enfoques que assumem,

tendência à predicação pura pode ocorrer na fala exterior, segundo o autor, basicamente em situações que tornam desnecessária a explicitação verbal, em particular quando o teor da sentença é obviamente comum e o “seu sujeito é tacitamente conhecido por ambas as partes”. Supondo, por exemplo, a pergunta “O seu irmão leu este livro?”, seria pouco provável, em uma situação usual de comunicação, uma resposta com uma estrutura léxica como “Sim, o meu irmão leu esse livro”. Haveria uma grande probabilidade à condensação, limitando-se o interlocutor a dizer simplesmente “Sim” ou “Leu”.

---

respectivamente, contornos de natureza linguística ou psíquica. “Por exemplo”, argumenta o Autor, “na frase ‘O relógio caiu’, a ênfase e o significado podem mudar em diferentes situações. Suponhamos que eu perceba que o relógio parou e pergunte como isso aconteceu. A resposta é: “O relógio caiu”. O sujeito gramatical e o sujeito psicológico coincidem: “o relógio” é a primeira ideia em minha consciência; “caiu” é o que se diz do relógio. Mas se ouço um barulho no quarto ao lado, pergunto o que aconteceu e obtenho a mesma resposta, o sujeito e o predicado serão psicologicamente invertidos. Eu sabia que algo havia caído - era sobre isso que estávamos falando. “O relógio” completa a ideia. A frase poderia ser assim modificada: “o que caiu foi o relógio”; então, o sujeito gramatical e o sujeito psicológico coincidiriam. No prólogo de sua peça *O Duque Ernest von Schwaben*, Uhland diz: “Cenas horríveis passar-se-ão diante de seus olhos”. Psicologicamente, “passar-se-ão” é o sujeito. O espectador sabe que assistirá ao desenrolar de alguns acontecimentos; a ideia adicional, o predicado é “cenas horríveis”. O que Uhland quis dizer foi: “O que se passará diante de seus olhos é uma tragédia”. Qualquer parte de uma frase pode tornar-se o predicado psicológico, a parte que carrega a ênfase temática; por outro lado, significados totalmente diferentes podem ocultar-se atrás de uma estrutura gramatical.

Em especial percebidos na fala oral, o episódio enunciativo descrito, a título de ilustração, não é excepcional em nosso cotidiano. Naturalmente, a situação e a circunstância de comunicação comuns vividas pelos indivíduos favorecem a supressão de determinados elementos que, por serem notórios, ficam subentendidos, sendo facilmente recuperados no ato de entendimento. Explicitá-los acaba tornando-se um procedimento dispensável, sem nenhum prejuízo à intercompreensão. Entretanto, o expediente da indevida omissão, deliberada ou não, de elementos linguísticos (ou seja, a sua condensação) pode engendrar, não raro, alguns problemas de interpretação, sobretudo, no caso específico de produções escritas incipientes.

Em tese, servindo de **meio** para a sistematização e o desenvolvimento da **língua portuguesa**, uma língua histórica e socialmente instituída, encontra-se a **disciplina** de língua portuguesa, ministrada em nossas escolas de ensino fundamental e médio, num processo metódico que objetiva o encaminhamento para a efetiva aquisição da proficiência. Assim, tornar-se-ia necessário trazer, para esta linha de aquisição, procedimentos didático-pedagógicos que restaurassem a perspectiva de um idioma intimamente integrado à vida do seu falante/pensante. A aprendizagem eficiente da língua materna, acreditamos, deve estender-se, prolongar-se para além da sala; isto é, tendo a ambiência escolar como ponto de formalização, a aprendizagem propriamente dita do português poderia incluir, por força, atividades linguísticas realizadas em espaço extraclasse.

O exercício concreto da língua, em seus processos efetivos de interlocução, pode ser desenvolvido qualitativamente mediante práticas dialógicas dinamizadoras da concepção interativa da linguagem, como, por exemplo, a produção/compreensão de discursos reflexivos orais e, sobretudo, escritos **em situações reais de comunicação**. A frequência de tais práticas, atestam os especialistas, tende a ativar importantes processos mentais. Ou seja, o constante exercício qualitativo do idioma nativo, que pode ser adequadamente sistematizado, favorece, garantem os pesquisadores, o desenvolvimento e a implementação de determinadas habilidades perceptivas e cognitivas, como a compreensão, a reflexão crítica, o pensamento analítico e abstrato, a flexibilidade de raciocínio para discernir, para estender e concatenar dialogicamente, com clareza e objetividade, as condensadas representações monológicas da língua.

## Referências

- BRANDÃO, H. H. N. Escrita, leitura e dialogicidade. In: BRAIT, B (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção dos sentidos*. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2001.
- BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção dos sentidos*. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2001.
- COSTA VAL, M. G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

- GERALDI, J. W. Portos de passagem. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GÓES, M. C. R. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, A. L. B., GÓES, M. C. M. R. (orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar - Vygotsky e a construção do conhecimento*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1993. p.101-117.
- KOCH, I. V.. *A inter-ação pela linguagem*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1995.
- KOCH, I. V.; & TRAVAGLIA, L. C. A coerência textual. São Paulo: Contexto, 1999.
- LANDASMANN, L. T. Aprendizagem da língua escrita - processos evolutivos e implicações pedagógicas. 2 ed. Trad. Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 1998.
- LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem*. Trad. Diana M. Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- RAMOS, G. Infância. 17 ed. Rio de Janeiro: Record, 1981.
- RISSE, M. S. Língua Falada – Língua Escrita: conceitos e preconceitos. In: *Confluência – Boletim do Departamento de Linguística* (Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Assis). São Paulo: HVF - Arte & Cultura, 1994.
- SMOLKA, A. L. B. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. In: SMOLKA, A. L. B., GÓES, M. C. R. (orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar - Vygotsky e a construção do conhecimento*. 2. ed. Campinas/SP: Papirus, 1993.p.35-63.
- SMOLKA, A.L.B., GÓES, M. C. R. Introdução. In: ----- (orgs.) *A Língua e o outro no espaço escolar - Vygotsky e a construção do conhecimento*. 2. ed. Campinas/SP: Papirus, 1993. p.9-13.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. Trad. Jeferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

# POR UMA FORMAÇÃO DIALÓGICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Paulo Rogério Stella

(...) essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde seu início, às vezes, literalmente a partir da primeira palavra do falante. (Bakhtin, [1979], 2003, p. 271).

## Introdução

Este texto se instaura na interlocução sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira, doravante tratado pela sigla LE, colocando-se na audição de locutores advindos de orientações diversas, procurando, por sua vez, responder ativamente a esses interlocutores. O texto busca instalar-se nas correntes de discurso relativas às discussões sobre ensino e aprendizagem de línguas e procura estabelecer a possibilidade para o professor, por meio de sua formação, de responder alternativamente aos valores e crenças circulantes nessa área.

Nosso foco é o ensino de LE que acontece na escola pública do ensino básico. Para tanto, partimos de uma discussão sobre o sentido das palavras “qualidade” no que se refere a esse contexto de ensino e aprendizagem em relação às expectativas neoliberais de eficiência do ensino para o mercado de trabalho. Baseados, então, na



relação entre tema e significação da palavra, passamos à tentativa de atualização dos sentidos advindos de palavras que se coadunam com “ensinar” e “aprender” LE na escola pública. Pretendemos questionar os sentidos ligados à “qualidade” neoliberal nesse contexto e proporemos respostas alternativas para a reconstrução dos sentidos desses termos.

Com a abertura da possibilidade de outras respostas ativas às palavras relacionadas ao ensino e à aprendizagem, trataremos de estabelecer um viés dialógico para a formação de professor, o que implica o reposicionamento dos interlocutores na expectativa de construção de respostas alternativas aos temas considerados cristalizados para o ensino de LE nesse contexto escolar, o que terá, como consequência visada, o estabelecimento de outros níveis de interlocução para a formação do professor de LE. No inacabamento de nosso texto, buscamos tratar de estabelecer escutas. Afinal, segundo Ponzio (2010), a escuta do outro é crucial para a construção das alteridades.

## **Ensino de qualidade**

É redundante, mas sempre necessário, lembrar que o ensino de LE nas escolas públicas vem sempre acompanhado de polêmicas, que remetem de modo geral à ideia de “qualidade” no ensino de LE. Se nos campos da atividade humana (Bakhtin, 2003, p. 216) circulam gêneros do discurso, a palavra “qualidade”, circulante em diferentes campos de atuação humana, principalmente naqueles de ordem neoliberal, tem que

ser significada no campo de atuação que estamos focalizando.

Podemos entender qualidade no ensino de LE como condições adequadas de trabalho. Desse modo, a polêmica se instaura no espaço da falta de estrutura para o trabalho docente e remete às condições precárias de trabalho a que o professor é submetido: muitas vezes o professor não tem qualquer acesso a recursos pedagógicos, analógicos ou digitais; ou ainda, pode ocorrer que em havendo esses recursos no ambiente escolar, mesmo que escassos o professor pode não ter sido preparado para utilizá-los. Mas será que o ensino de LE deve se pautar somente pela qualidade estrutural do espaço de aprendizado?

Um outro sentido de qualidade se liga ao problema da formação do professor na língua em que leciona. Considerando-se que “formação” contém em seu bojo de sentido e em sua etimologia os termos molde, forma, estrutura, organização, o que, do ponto de vista do ensino e aprendizagem, relacionam-se ao conhecimento e às práticas necessárias para esse trabalho, podemos afirmar que “qualidade” ou a falta dela, significa que os professores de LE não possuem a formação linguístico-pedagógica necessária para o tratamento adequado do objeto de ensino. Mas os professores do ensino público não passam por um processo de formação acadêmica que lhes qualifica como tais?

“Qualidade” também pode significar bons conhecimentos da língua que se ensina, que remete ao discutível termo “fluência”. A falta de qualidade pode se relacionar ao nível linguístico do professor de LE que

pode estar muito aquém do mínimo suficiente para o trabalho nas modalidades orais e escritas requeridas para o desenvolvimento do aprendizado. Mas qual é esse nível linguístico que promove a qualidade no ensino e aprendizagem de LE? Quem o afere? O que é fluência nesse contexto? Será que a expressão “nível linguístico” tem o mesmo sentido em dois locais distintos, por exemplo, em duas escolas situadas em bairros distintos; em duas cidades de um mesmo estado; ou em dois estados situados em regiões diferentes do país?

Podemos relacionar “qualidade” também ao que Rocha (2009) denomina de restrições impostas à área. Segundo a autora, entre essas restrições podemos citar “a baixa carga horária e o crescente descrédito da disciplina que, entre outros fatores, tendem a ter um impacto negativo na ação e na identidade que atua neste campo” (Rocha, 2009, p.254). Mas se, segundo Ponzio (2010), a identidade remete a agendas neoliberais, cujos verbos “pertencer a” ou “estar relacionado a” homogeneízam os sujeitos, excluindo todas as diferenças, todos os outros; e a alteridade incorpora essas diferenças e singulariza o ser, o que abre espaço para a constituição real do sujeito em enunciados concretos no evento concreto da vida, o sentido de qualidade não deveria estar ligado à possibilidade dessa singularização do ser e não à identidade profissional do sujeito?

Sem a intenção de responder diretamente todas essas perguntas, mas com o propósito de criar um espaço para o diálogo, este texto tem como objetivo

apresentar alternativas de olhar a formação de professores de língua estrangeira, sem, contudo, trazer soluções prontas e impostas. Considera que a formação deva se juntar ao componente dialógico para a construção de sentidos para o trabalho dos professores de LE no processo de construção de alteridades por meio da possibilidade do posicionamento dos participantes na posição de “escuta” (Ponzio, 2010, p. 25) do outro. Desse modo, pretendemos um projeto que se pauta em um constante “buscar ser”, constitutivo do inacabamento do próprio ser no evento da vida e deixaremos de lado as relações estabelecidas pelo “pertencer a”, “ser relativo a”, constitutivas do acabamento típico das identidades.

### **A reprodução do mesmo: dizer e fazer o mesmo**

Segundo Bakhtin/Volochinov (1929 [1988]) a palavra comporta dois níveis de sentido: o nível da significação e o do tema. O autor considera que significação é o nível inferior de sentido, porque remete aos sentidos mais ou menos fixos das palavras, sentidos esses dicionarizados ou do senso comum, mais ou menos estáticos, e aceitos como o são, sem questionamentos. Já o tema, por sua vez, caracteriza-se pela fluidez de sentido, somente podendo ser captado no momento concreto de utilização da palavra. Com base nisso, perguntamos: que possíveis temas o termo “ensino” carrega quando utilizado em ensino de LE no contexto concreto da escola pública? E além disso, queremos saber: há possibilidade de deslocamentos

desses temas do ponto de vista de uma proposta de formação dialógica?

Sousa (2011), em pesquisa elaborada com professores de inglês como LE em escolas públicas, informa-nos que o contexto público requer especificidades das quais a formação de professores não dá conta. Para a autora os professores não são adequadamente preparados para lidarem com o ensino de LE no contexto público porque a situação requer reflexões diferenciadas dos modelos estabelecidos para o ensino particular ou para o ensino em cursos livres.

Como resultado da falta do preparo adequado, solidifica-se na escola pública a reprodução de práticas cristalizadas pautadas nos modelos de ensino de línguas mortas<sup>1</sup> cujo o objetivo é o de fornecer ao estudante os instrumentos lexicais e gramaticais para que acessarem o texto literário por meio da tradução. Essa prática de ensino de LE se resume, atualmente, na apresentação de listas de palavras completamente descontextualizadas para memorização; tradução de

---

<sup>1</sup> Apesar de completamente discutível do ponto de vista da evolução da língua, apropriamo-nos do termo “língua morta” de Bakhtin / Volochinov ([1929] / 1988, p. 101) quando se discute a relação do linguista com a língua. Nesse caso, achamos que o termo se adequa bem se fizermos os deslocamentos necessários, aproximando-o do ensino de grego e latim clássicos. O objetivo desse ensino é o acesso aos textos escritos produzidos e o acesso é pelo desvendamento da gramática e do léxico e pela consequente tradução desses textos. Esse modelo de ensino pode ser ainda hoje constatável como sendo a única prática observável em situações de ensino se mantém até hoje como prática possível para o ensino de LE.

sentenças simples alheias à realidade dos alunos; estudos da gramática da língua, principalmente, dos paradigmas verbais; e hierarquização do conteúdo, partindo-se do que se considera mais simples para aspectos gramaticalmente mais sofisticados, nunca são atingidos, porque não se consegue cumprir os objetivos do aprendizado rudimentar, o que impossibilita o progresso do aprendizado.

Outra palavra cujo sentido deve ser inspecionado é a questão do “preparo”, ou melhor, do “despreparo” do professor (Sousa, 2011, p. 56) de LE para o ensino na escola pública. Cox e Assis-Peterson (2008), ao tratarem historicamente do ensino de LE no contexto público brasileiro, informam-nos que um dos problemas para o fracasso do ensino de línguas atualmente na escola pública está relacionado à corrida no início da década de 70 para se aprender língua inglesa em cursos livres. De acordo com as autoras, o domínio econômico dos Estados Unidos em relação aos outros países, ocasionou a substituição no ensino público regular da língua francesa, considerada erudita, para a língua inglesa, considerada de mercado.

E, sob o signo do ensino profissionalizante, o inglês tornou-se a língua estrangeira hegemônica no currículo da escola pública brasileira. Não podemos ignorar que essa reforma educacional se fez sob a égide da nova ordem econômica, política e cultural, pós segunda guerra, com os EUA avultando no cenário mundial como “a” potência (Cox et Assis-Peterson, 2008, p. 23).

Ocorre que o modelo de ensino de línguas trazido pelos cursos livres com o enfoque na comunicação oral, baseado em turmas pequenas, materiais caros produzidos no exterior, laboratórios especializados de línguas e professores bem treinados, não se encaixa na realidade da escola pública. A não-percepção de que o modelo de ensino para a escola pública deve ser outro deposita na falta de preparo do professor de LE da escola pública a carga de responsabilidade pela recorrente sensação de frustração por não se conseguir os mesmos resultados de aprendizado obtidos em um curso livre.

O sentido de “eficiência” do professor de LE também chama nossa atenção quando se atribui ao professor a impossibilidade da transmissão dos conhecimentos e o fracasso nos resultados. Ao problematizar o conceito de identidade, Ponzio (2011) nos informa que as identidades modernas estão a serviço do neoliberalismo, o que favorece a eliminação das diferenças e o agrupamento de iguais. Em outras palavras, as identidades neoliberais eliminam a possibilidade da alteridade e homogeneízam os valores. A identidade do professor de LE está permeada, segundo Souza (2011), pelo valor da eficiência, pois, espera-se que o professor seja um técnico bem preparado para a utilização dos métodos de ensino em sala de aula. Além disso, o professor é visto como alguém que deve ser necessariamente um exímio administrador da relação tempo de aula e conteúdos a serem ministrados, equalizando as metas e os

parâmetros pré-estabelecidos com o domínio e a transmissão desses conteúdos.

Fairclough (2003) traz um ponto de vista sobre as relações entre o fazer e o dizer, estabelecendo uma ligação entre a manutenção das estruturas de poder nas instituições e as práticas discursivas que dizem as instituições. O autor afirma que as instituições de poder, como escola, trabalho e outras são assim reconhecidas porque dentro delas circulam práticas sociais específicas, que são recorrentes para as mesmas instituições. Essas práticas sociais mantêm não somente a identidade das instituições, mas também as estruturas de poder estabelecidas.

De acordo com o autor, as práticas sociais somente são conservadas e transmitidas por meio da linguagem que as constitui. Ele chama essa linguagem recorrente nas instituições de práticas discursivas circulantes válidas. As relações estabelecidas entre práticas sociais e discursivas é uma via de mão dupla: ao mesmo tempo em que as práticas sociais são ditas, perpetuadas e transmitidas por meio das práticas discursivas, as práticas discursivas precisam das práticas sociais para existirem, porque, sem as instituições, as práticas discursivas são vazias de sentido.

Bakhtin/Volochinov ([1929] 1988) trazem um viés para a reflexão sobre as práticas discursivas e sociais, ou seja, entre o dizer e o fazer. O sujeito que incorpora os discursos dos outros, também incorpora os valores desses discursos que se refletem nas suas práticas do cotidiano. Em outros termos, o professor incorpora para si os valores circulantes válidos por meio da



absorção dos discursos circulantes no contexto de atuação, o que garante a perpetuação e a reprodução desses discursos nas práticas desses professores.

A transmissão do mesmo se dá não somente pela reprodução desses fazeres na sala de aula de LE, mas também possivelmente na formação desses professores numa corrente constante de reprodução dessas práticas dentro desse campo da atividade humana. Os discursos voltados à garantia das instituições e marcados por uma identidade neoliberal são reiterados, transmitidos e retransmitidos incessantemente,

Acreditamos que um fenômeno assim altamente produtivo, “nodal” mesmo, é o do *discurso citado*, isto é, os esquemas linguísticos (discurso direto, discurso indireto, discurso indireto livre), as modificações desses esquemas e as variantes dessas modificações que encontramos na língua, e que servem para a transmissão das enunciações de outrem e para a integração dessas enunciações, enquanto enunciações de outrem, num contexto monológico coerente. (Bakhtin/Volochinov, [1929] 1988, p.145).

Parece-nos que a possibilidade de inserção dos professores em outras correntes de discursos pode promover uma alternativa de absorção de valores outros. A formação dialógica do professor de língua estrangeira visa ao estabelecimento de processos de interlocução alternativos, ou seja, pretende-se a inserção dos professores em pré-serviço e em serviço em outras correntes de discursos que não aquelas que, de alguma forma, repetem o mesmo das identidades

neoliberais. A possibilidade de interagir alternativamente por meio do estabelecimento de outros diálogos cria espaços para fazeres alternativos em sala de aula: outros discursos passam a interferir na prática de sala de aula, modificando-a.

### **Dizer e fazer alternativamente: uma questão dialógica**

Uma questão relevante para uma formação que se pretende dialógica é o próprio conceito de diálogo. Segundo Bakhtin ([1979] 2003), diálogo é uma atividade sofisticada de construção de sentidos em que as imagens de emissor e receptor, agentes – ativo e passivo – na comunicação, dão lugar aos interlocutores, participantes sempre ativos do processo de comunicação. O locutor constrói seu dizer visando seu interlocutor direto, real ou imaginado, de quem espera que responda ativamente ao enunciado produzido, tornando-se também um locutor. Ao mesmo tempo em que locutor e interlocutor direto estão em processo de responsividade ativa, outros locutores, advindos de orientações várias também esperam respostas. Isso significa que a produção de um enunciado concentra respostas a interlocutores, diretos ou não, transformando os participantes da interação em respondentes de enunciados advindos de várias direções.

Estamos de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (MEC, 2006) quando afirmam que o professor de LE na escola pública deve ocupar um lugar diferenciado no ensino. Segundo as Orientações (MEC 2006, p. 90), a inserção do aluno no mundo da

língua estrangeira está para os cursos livres assim como a inclusão deve estar para o ensino público básico e regular. O objetivo principal dos cursos livres é inserir o aluno no mundo exterior, fazendo-o se portar como um outro, assumindo uma identidade diversa daquela que o constitui originalmente.

Ocorre que essa nova identidade pretendida nunca será completa, porque esse sujeito será sempre um sujeito dividido entre dois mundos: o mundo a que realmente pertence e o mundo que almeja. Essa não completude identitária, ou melhor, essa dualidade do sujeito, constitui-se no motor do aprendizado nesses cursos livres, ou seja, pauta-se no desejo sempre insatisfeito de pertencer definitivamente sem, contudo, pertencer completamente.

Quando se tenta reproduzir esse modelo de inserção na escola pública acontece uma grande frustração pela impossibilidade desse deslocamento para um contexto tão distinto, ocasionando o sentimento de incompletude e inferiorização em relação ao estrangeiro, o que leva ao desestímulo e ao fracasso. Em outras palavras, na escola regular, o ensino deve responder às necessidades de inclusão do aluno no mundo que o rodeia, permitindo que utilize a língua como meio de construção de conhecimento para si e para os outros. O sentido de inclusão, neste caso, se relaciona à manutenção da cultura do aluno e à reflexão sobre a cultura estrangeira, estabelecidas pelo processo de interação que promove a construção de sentidos pela reflexão sobre o confronto de valores, sem desvalorização de nenhum dos participantes nesse processo.

Segundo Ponzio (2010), as relações dialógicas devem ser pautadas sempre pelo desvelamento de sentidos circulantes, porque, para o autor, o mal-entendido deve ser uma qualidade constitutiva da construção de sentidos das palavras. As palavras repletas de sentidos não podem ser compreendidas diretamente como estão no mundo, mas devem ser trabalhadas dialogicamente nos processos de interação.

Para garantir a possibilidade da construção de outros sentidos para os valores constituídos, a proposta dialógica descarta a visão da língua como um meio transparente de transmissão de sentidos. Segundo Boutet (1994), a ilusão da transparência da língua permite, erroneamente, ao falante imaginar a garantia do entendimento instantâneo e exato, pelo ouvinte, daquilo que foi dito. Isso implica dizer que o ouvinte é considerado apenas como um ouvido estático no tempo e no espaço, sem qualquer julgamento de valor ou reflexão sobre a posição do outro no diálogo.

O conceito de língua de que trata a formação dialógica percebe a língua em sua opacidade. Segundo Bakhtin/Volochinov ([1929] 1988), locutor e interlocutor (falante e ouvinte) são sujeitos posicionados em suas culturas, por onde circulam valores éticos, históricos, sociais e ideológicos: “parece que ao mesmo tempo em que percebemos a existência do objeto, percebemos seu valor como uma de suas qualidades” (Bakhtin/Volochinov, [1929] 1988, p. 7). Esses valores são transmitidos, interpretados e reinterpretados pelos sujeitos que, ao se comunicarem por meio da língua, comunicam não somente um ponto de vista sobre eles

mesmos, sobre seu espaço e seu tempo, mas também oferecem um ponto de vista valorado sobre o outro com quem se comunicam, já que

com efeito, a palavra é a arena onde se confrontam valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem. A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder etc (Bakhtin/Volochinov, [1929] 1988, p.15) .

Um trabalho que se pretenda dialógico tem o objetivo de construir no professor a percepção da língua na sua condição de mediação entre contextos em que a produção de sentidos implica a percepção dos participantes do diálogo de suas posições diferenciadas, ou seja, implica a percepção de que ambos não são o mesmo, mas outros (Todorov, 1993). Podemos dizer que a língua constitutiva das relações entre os interlocutores é o instrumento privilegiado para a reflexão dos participantes do diálogo, envolvendo construção de conhecimento, reflexão sobre os seus posicionamentos, sobre suas alteridades e desvelamento crítico dos sentidos do senso comum.

Segundo Ponzio (2010), a possibilidade de escutar a alteridade como constitutiva dos processos de interação que visem buscar o outro na sua singularidade, requer um trabalho com o tempo, o tempo do outro, da escuta

do diferente não-indiferente: o outro deve ser escutado no seu tempo de dizer, de construir sentidos. É por meio dos processos de interação estabelecidos entre seres respondentes, que a possibilidade da formação sem forma, sem estrutura, mas dialógica se torna uma realidade. Somente esse processo de escutar o outro, de escutar a alteridade, garante a compreensão da palavra além dos lugares comuns que os valores a serviço de agendas específicas impõem.

Segundo Amorim (2001), o entendimento dos sentidos construídos pelo diálogo bakhtiniano tem na interação o instrumento privilegiado de construção de sentidos, pois somente esse processo consegue colocar em confronto dois contextos, duas experiências em constante evolução. Desse modo, a autora afirma que o sentido se constrói pela tensão do encontro de, no mínimo, dois interlocutores, respondentes de orientações diversas e não pela comunhão e cooperação instauradas na conversa. Nas palavras de Bakhtin / Volochinov ([1929] 1988),

A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da *interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro*. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos (Bakhtin/Volochinov [1929]1988, p 135).

Alinhamo-nos a Pennycook (2008) que afirma que o ensino de LE na escola regular deve lidar com o tráfego de sentidos entre línguas, objetivando, antes do

domínio da língua, a possibilidade de traduzir, transpor e refletir sobre os sentidos circulantes na realidade e transmitidos pela língua no que ele chama de semiodiversidade<sup>2</sup>. Isto é, o ensino deve dar espaço à reflexão sobre as relações entre sujeitos posicionados em suas culturas, respeitando os modos de vida dos aprendizes e construindo sentido para esses alunos por meio do estabelecimento de interlocuções com o outro. De acordo com as Orientações (MEC, 2006), o trabalho com a LE deve relativizar os sentidos construídos na relação global e local. Desse modo, o a relativização

pode nos ensinar sobre os diferentes valores do que é global (universal, exterior, de um grupo de países desenvolvidos, que, por sua força político-econômica, se apresentam como modelos sociais) e do que é local (regional, interior, de uma comunidade ou de grupos com características próprias), levando-nos a pensar sobre a perspectiva hierárquica entre esses dois *modus vivendi* e a relativizá-la (MEC, 2006, p. 96).

A formação dialógica se pauta na relação de mão dupla entre teoria e prática que permite ao professor interagir com as correntes teóricas, filosóficas, pedagógicas e linguísticas circulantes visando à construção de sua alteridade, de sua singularidade como ser no mundo, posicionando-se como interlocutor, respondente ativo, dessas correntes. Resposta aqui deve ser entendida como uma tomada de

---

<sup>2</sup> No original: semiodiversity (Pennycook, 2008, p. 33)

posição do professor em relação a essas teorias em um diálogo vivo entre locutores de várias orientações.

Os modos alternativos de construir sentidos para o ensino de línguas estrangeiras se refletem na prática desses mesmos professores nos processos de interação constituídos em sala de aula. Dito de outro modo, a interlocução com teoria estabelece a possibilidade de reformulação das práticas, distanciando-se do senso comum, para se tornarem práticas situadas, como tomadas de posições dos vários participantes do processo. Ao tratar das práticas denominadas cristalizadas dos professores de LE, Jordão<sup>3</sup> (2009) nos diz que o aprendizado deve ser alternativo e para que isso aconteça devemos assumir a heterogeneidade como constituinte dos processos de ensino e de aprendizagem de LE. Nesse contexto, a formação dialógica deve dar ao professor a possibilidade de aprender alternativamente para, mais tarde fazer alternativamente. Nas palavras da autora,

ao invés de tentar eliminar a diferença e construir um mundo sem conflito, ao invés de valorizar a homogeneidade e a standardização, é hora de reconhecermos que esses desejos implicam estagnação, lugar comum, paralisia; que aprender,

---

<sup>3</sup> Tradução de nossa responsabilidade do original: *“Instead of trying to eliminate difference and construct a world without conflict, instead of valuing homogeneity and standardisation, it’s time to recognise that such cravings imply stagnation, sameness, paralysis; that learning, movement, development presuppose instead a refusal to resign and accommodate, a constant quest for alternatives, a never-ending curiosity that impels openness to learning otherwise”* (Jordão, 2009, p. 97).



que o movimento, que o desenvolvimento pressupõem uma recusa à capitulação e à acomodação, uma busca constante por alternativas, uma curiosidade sem fim que compelem ao aprendizado alternativo (Jordão 2009, p. 97).

## **Considerações para um acabamento relativo**

Durante todo o processo de construção desse texto tentamos aproximar o contexto de ensino de LE aos aspectos relacionados à alteridade, demonstrando que a formação dialógica deve questionar as verdades circulantes sobre o ensino e aprendizagem de LE, propondo alternativas possíveis para o olhar do professor de LE. A formação dialógica visa a tornar o professor um respondente ativo e alternativo dentro de correntes de discursos e não um reproduzidor de vozes que pretendem construir verdades inabaláveis.

Espera-se a construção da possibilidade de transformar o sujeito reproduzidor do mesmo e fomentador de práticas em favor de agendas específicas em seres singulares em seu campo de atuação, conscientes de sua posição dentro das correntes de discursos, e dentro das instituições. Para Bakhtin ([1979] 2003, p. 298), não existe uma verdade constituída e única criada no discurso por um falante, mas valores repletos de “tonalidades dialógicas” (Bakhtin, 2003, p. 298) sempre em embates.

A formação dialógica desponta como possibilidade tonal por meio da circulação de outras vozes para a construção de sentidos alternativos para o fazer do professor. Para Bakhtin ([1979] 2003),

O objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto de discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressaltado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes. O falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez. (Bakhtin [1979] 2003, p. 299-300).

Nesse sentido, as palavras do lugar comum dadas ao sujeito, segundo Ponzio (2010), dentro de instituições, cujos donos são claramente identificados, deslocam-se desses contextos específicos e se tornam palavras da diferença não-indiferente, palavras da alteridade. Somente assim podemos dizer que as palavras podem constituir os seres que delas se apropriam. Segundo Bakhtin ([1979] 2003),

pode-se dizer que a palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia 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 da minha expressão. (Bakhtin [1979] 2003, p. 294).

## Referências

- AMORIM, M. *O Pesquisador e seu Outro – Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo, Musa Editorial, 2001.
- BAKHTIN, M. *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. Trad.: Yara Frateschi. São Paulo-Brasília, Hucitec/Edunb, 4a.edição. [1977] 1999.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, Martins Fontes, [1979] 2003.
- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad.: Aurora Foroni Bernardini et al. São Paulo, Editora da Unesp/Hucitec, 2a.edição, [1975] 1990.
- BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V. N. *Discurso na Vida e Discurso na Arte – Sobre Poética Sociológica*. Trad.: FARACCO, C. et TEZZA, C. Tradução para fins didáticos, [1926] 2003.
- BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad.: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo, Hucitec, 4a. edição, [1929] 1988.
- BOUTET, J. *Construire le Sens*. Paris, Peter Lang, 1994.
- COX, M. et ASSIS-PETERSON, A. “O drama do ensino de Inglês na escola pública brasileira”. In: *Línguas Estrangeiras para Além do Método*. São Carlos: Pedro & João Editores, Cuiabá: EdUFMT, 2008.
- FAIRCLOUGH, N. *Discourse and Social Change*. Cambridge, Polity Press, 2003.
- JORDÃO, C. “English as a foreign language, globalisation and conceptual questioning”. In: *Globalisation, Societies and Education*. 7:1, 2009.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília, Secretaria de Educação Básica, volume 1, 2006.

PENNYCOOK, A. "English as a language always in translation". In: *European Journal of English Studies*: vol. 12, no. 1, p. 33-47).

PONZIO, A. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos, Pedro e João Editores, 2010.

ROCHA, H. *A Língua Inglesa no Ensino Fundamental I (Diálogos com Bakhtin por uma Formação Plurilíngue)*. Trab. Ling. Aplic., Campinas, 48(2): 247-274, Jul./Dez. 2009.

SOUZA, R. *Professores de Inglês na Escola Pública*. São Paulo, Paco Editorial, 2011.

TODOROV, T. *A Conquista da América – A Questão do Outro*. São Paulo, Martins Fontes, 1993.



## ASPECTOS DE ESTILO NO PROCESSO DE TEXTUALIZAÇÃO EM CONTEXTO DIGITAL

Raquel Wohnrath Arroyo e Fabiana Komesu

### Linguagem e novas tecnologias

Neste capítulo, tencionamos discutir o processo de textualização em dois suportes distintos, a saber, no papel e na tela de computador com acesso à internet, especificamente num *blog*, observando a possibilidade de modificação(ões) linguística(s), segundo a hipótese de que se há mudança de suporte material e de interlocutor pode haver modificação(ões) em aspectos que constituem texto/discurso. De maneira particularizada, voltamos nossa atenção a aspectos de estilo na constituição dos textos/enunciados, como explicitado adiante, com foco na produção em ambiente virtual.

A reflexão que propomos está fundada em discussões sobre o uso das chamadas novas tecnologias de informação e comunicação (doravante TIC), o qual abrange questões de interesse direcionadas, dentre outras áreas, às Ciências da Linguagem e à Educação (Xavier, 2005; Coscareli, 2005; Buzatto, 2006; Araújo, 2007; Gomes, 2011, dentre outros). No que se refere a políticas públicas na área de Educação, por exemplo, embora existam reconhecidamente ações dirigidas<sup>1</sup> que

---

<sup>1</sup> Essas políticas públicas baseiam-se, sobretudo, na instituição da *Carta de Okinawa*, elaborada no ano de 2000 pelos países do

viabilizam a informatização de escolas e a formação de professores para o uso dos recursos digitais em sala de aula, acreditamos que esses investimentos são baseados, pelo menos, em parte, na crença na tecnologia, entendida como instrumentalização por infraestrutura tecnológica, e no domínio técnico, entendido como capacitação de professores para o uso dessas tecnologias em sala de aula, sob forma presencial, semipresencial ou a distância. Ainda que parte das escolas já faça, pois, uso das TIC para promover situações de aprendizagem que buscam a interação entre sujeitos, linguagem e mundo, o computador é utilizado, em muitas delas, como recurso que visa à apropriação técnica de atividades regidas por conceito tradicional de língua – associado ora à escrita culta formal, ora à gramática prescritiva, ora ao uso por autores literários consagrados –, o qual desconsidera a diversidade de modos de enunciação na/da linguagem.

Assumimos, neste trabalho, pressupostos que privilegiam conceitos da teoria de enunciação de Bakhtin e de seu Círculo, no que diz respeito às concepções de *dialogismo*, *gêneros de discurso* e *enunciado*, em especial, considerando-se objetivo geral de estudar os usos das novas tecnologias em práticas de âmbito social, não restritas a habilidades técnicas individuais no contexto escolar.

---

chamado Grupo dos Oito (G8), formado por Alemanha, Canadá, Estados Unidos, França, Itália, Japão, Reino Unido e Rússia, com o objetivo de defender a integralização dos países pobres na rede mundial de computadores (Grigoletto; Komesu, 2011).

## Sobre o conjunto do material

O conjunto do material é formado de textos escritos, produzidos a partir do reconto do texto narrativo *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque (2004). A atividade foi inicialmente manuscrita no papel e, em outro momento, na tela de computador com acesso à internet (*blog*)<sup>2</sup> por crianças cuja faixa etária variava entre 07 e 09 anos no momento da coleta do material, regularmente matriculadas nos 2º. e 3º. anos de Escola (particular) de Ensino Fundamental em São José do Rio Preto, interior do Estado de São Paulo. A coleta ocorreu em outubro de 2010, com intervalos quinzenais entre a produção no papel e no *blog*, e foi realizada sempre pela mesma pesquisadora acompanhada de três alunas do Curso de Licenciatura em Letras da UNESP, câmpus de São José do Rio Preto (SP).<sup>3</sup> Os intervalos entre as produções textuais são justificados pela disponibilidade de horários estabelecida pela escola.

Mediante autorização dos responsáveis, realizamos entrevista oral prévia com objetivo de saber o que as crianças conheciam (diziam conhecer) a respeito de práticas de escrita no contexto digital. Feita essa entrevista com os alunos, realizamos exposição oral em que procuramos explicitar os objetivos da produção de

---

<sup>2</sup> *Blog* (forma abreviada de *weblog*) é uma página *web* que abrange conteúdos diversos enviados pelo escrevente, os quais podem ser atualizados com frequência, segundo ordem cronológica de postagem.

<sup>3</sup> Agradecemos a Denise Gasparini Perfeito, Michele Sangalli e Stephanie Silva dos Santos pela disponibilidade em participar do processo da coleta de dados.



texto, no papel e na tela do computador com acesso à internet, em pesquisa sobre escrita. Prosseguimos, então, com a leitura de *Chapeuzinho Amarelo* e solicitamos a produção do reconto, num primeiro momento, no papel, no seguinte, no *blog*.

O texto a partir do qual os participantes produziram os recontos foi escolhido por se tratar de recriação literária que estabelece relação intertextual com o conto *Chapeuzinho Vermelho*, de Charles Perrault (final do século XVII), conhecido pelo público infantil, o que, a nosso ver, despertaria o interesse dos escreventes na medida em que se tratava de possibilidade de leitura diversa da do texto tradicional. Consideramos que crianças de determinados grupos sociais têm contato com práticas de leitura/de escuta de histórias, como as valorizadas pela escola, desde muito cedo, seja em contexto familiar ou escolar, e que a prática de narrar é constitutiva das relações sociais.

Após a atividade desenvolvida na escola, alguns alunos (e alguns pais desses alunos) postaram comentários<sup>4</sup> no *blog*. No entanto, embora a pesquisadora mantivesse atualizações com indicação de leituras, de peças de teatro, de produção de novos textos, não houve mais “visitas” ao (visualizações por parte de leitores do) *blog* - o que indicia que os escreventes talvez tenham produzido os enunciados no contexto digital na condição de *atividade-resposta* à instituição escolar.

---

<sup>4</sup> Trata-se de ferramenta por meio da qual o usuário leitor pode enviar textos (escritos, imagéticos, sonoros) em resposta ao postado pelo escrevente do *blog*.

O recorte do conjunto do material é feito em função dos objetivos expostos, vinculados à reflexão sobre aspectos estilísticos dos enunciados genéricos. Os enunciados selecionados são tomados como representativos de conjunto mais amplo,<sup>5</sup> objeto de pesquisa em andamento (Arroyo 2009).

### **Dialogismo, gêneros de discurso e enunciados genéricos**

De uma perspectiva da teoria de enunciação bakhtiniana, assumimos o *dialogismo* como princípio constitutivo da linguagem, na relação estabelecida entre língua e história. Pode-se dizer que o processo de enunciação retoma enunciados já-ditos, no movimento da história de (seu) acontecimento com o outro, *no* outro. Parte-se do princípio que o homem não tem acesso direto à realidade e que não se trata, portanto, de noção biológica ou fisiológica da linguagem, mas de noção de caráter ideológico.

Recusamos, portanto, visões tradicionais que concebem linguagem como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação. Conceber a linguagem como expressão do pensamento implicaria dizer que os sujeitos expressam por meio da linguagem

---

<sup>5</sup> O conjunto do material é formado por 70 (setenta) enunciados, dos quais 15 (quinze) são produções no papel e 16 (dezesseis), no *blog*, referentes a produções de alunos do 2º. ano, e 20 (vinte) são produções no papel e 19 (dezenove) no *blog*, referentes a produções de alunos do 3º. ano do Ensino Fundamental (ARROYO, 2009).

suas próprias impressões a respeito do mundo, de forma “clara” e “transparente” e, ainda, que a expressão seria condição “de quem pensa”. Subjacente ao conceito de linguagem como instrumento de comunicação está a concepção de língua como código, a qual atribui à língua estatuto de exterioridade em relação aos sujeitos, na medida em que a apropriação do código linguístico seria suficiente para transmissão e recepção de mensagens, segundo intenção de quem as produz.

Contrapondo-nos a esses pontos de vista, assumimos o conceito dialógico, segundo princípio de que não há sentido na língua enquanto sistema de formas, mas apenas como interação verbal que apresenta apreciações valorativas e ideológicas (Bakhtin 1988). Os enunciados não são, portanto, unidades da língua isoladas do contexto de sua produção, mas *unidades de comunicação reais*, irrepetíveis, constituídas no ato da interação, em diálogo com outros enunciados (como, por exemplo, os já lidos/ouvidos em narrativas em contexto familiar, escolar tradicional, midiático) no processo histórico de enunciação (cf. Bakhtin, 1997).

Assumimos, pois, com Bakhtin (1997), que todo enunciado é caracterizado por *atitude responsiva*; responde a discurso<sup>6</sup> que, por sua vez, configura-se como *réplica* de/a outros discursos enunciados. O enunciado não tem início e fim em si mesmo, mas é o

---

<sup>6</sup> Por *discurso*, entendemos maneira de apreender a linguagem na relação entre língua e história, segundo condições de produção que permitem a emergência de determinados modos de enunciação nos grupos sociais.

*acabamento no outro* que o constitui. Assim, toda réplica, independentemente de sua extensão, exprime a posição responsiva do enunciador. Destaca-se que o lugar do outro na perspectiva dialógica não é o da relação face a face, mas aquele que constitui historicamente o sujeito, dada a relação de responsividade instaurada no processo de interação verbal.

A noção de réplica é retomada na análise dos enunciados, considerando-se a relação dialógica com os dizeres institucionais, aos quais o escrevente busca alcançar/ neles se projetar, segundo o que imagina ser a escrita institucionalizada, os dizeres sobre a escrita e as TIC, os quais circulam nos grupos em que está inserido. Ainda no que diz respeito aos pressupostos assumidos, baseamo-nos na formulação de Corrêa (2004) de que o processo de produção textual escrita pode ser avaliado segundo *eixos de circulação imaginária do escrevente*. Segundo esse autor, que também se vale do conceito bakhtiniano de dialogismo, o escrevente, ao enunciar, se posiciona a partir da representação social que faz sobre a escrita e que caracteriza o *imaginário*<sup>7</sup> sobre ela, circulando entre: 1) o que o escrevente imagina ser a *gênese* da (sua) escrita; 2) o que o escrevente crê institucionalizado para a escrita; 3) a dialogia com o já falado/escrito a respeito da escrita. De acordo com essa proposição, tomamos os dados como indícios da relação sujeito/linguagem/mundo – o que possibilita

---

<sup>7</sup> O termo *imaginário* é entendido, conforme Corrêa (2004), não como produto das representações sociais sobre a escrita, “mas também o processo de sua construção no interior das mais diversas práticas sociais” (Corrêa, 2004, p. 9).

dizer que o escrevente, ao enunciar, o faz a partir de projeção de posicionamento que imagina ocupar na relação com o outro.

Baseamo-nos, sobretudo, no terceiro eixo proposto por Corrêa (2004), o *eixo da dialogia* com o já falado/escrito. Para o autor, é fundamental assumir o caráter dialógico da linguagem na avaliação das produções textuais escritas, uma vez que a imagem que o escrevente faz da (sua) escrita é caracterizada como extensão da dialogia estabelecida com outros textos/enunciados. De acordo com Corrêa (2004), esse terceiro eixo está na base do processo de constituição da escrita e do sujeito porque permite ao escrevente colocar-se na relação com o outro na linguagem.

Desse modo, enquanto as atividades escolares desenvolvidas no papel parecem expressar relação “estrita” entre escrevente e leitor avaliador, na projeção (socioistórica) das funções aluno e professor, os *blogs* parecem expressar o propósito de compartilhar experiências pessoais com o outro – professor, pesquisador, colega de turma, mas também usuário de *blog* e de outras ferramentas de comunicação –, configurando outra (nova) textualidade. Na análise dos dados não buscamos, pois, relações imediatas entre *já-ditos* nas produções dos alunos, correspondentes ao seu convívio próximo, mas procuramos analisar o modo de enunciação emergente na constituição dialógica dos sujeitos e dos enunciados por eles produzidos.

Apoiados na concepção bakhtiniana de que os enunciados são materializados em *gêneros de discurso* – dito em outras palavras, em atividades verbais

concretas, de relativa estabilidade, empregadas pelos sujeitos em situações enunciativas que refletem finalidades de esferas da comunicação humana, nos modos de utilização da língua (Bakhtin, 1997; Faraco, 2003; Machado, 2005; Rodrigues, 2005) –, procuramos indícios de diferentes configurações linguístico-discursivas resultantes de processos comunicativos diversos numa atividade e noutra.

Distanciamo-nos, pois, da concepção de gênero associada a *tipos* ou *gêneros textuais*, entendidos na relação com a forma e com a descrição da composição linguística dos textos (ver crítica de Rojo, 2005); interessa-nos a relação dialógica que os enunciados mantêm com as condições de sua produção, os interlocutores e os suportes<sup>8</sup> nos quais são constituídos. Procuramos pensar os modos de enunciação, refletindo, com Bakhtin (1997), que toda comunicação é constituída de “várias vozes” e que todo enunciado deve ser pensado como *atitude responsiva*. Interessa-nos estudar o trânsito dos escreventes por práticas de leitura e de escrita, observando o *eixo da dialogia* com o já falado/escrito em produções em suportes distintos.

A metodologia adotada, a do *paradigma indiciário*, modelo epistemológico de ciência retomado por Ginzburg (1989), é de cunho qualitativo e pressupõe

---

<sup>8</sup> Por *suporte material*, entendemos o “modo de existência material” por meio do qual a atividade verbal é manifesta (Maingueneau 2001). Trata-se de “dispositivo socioistórico que emerge na trama complexa que torna concreta a diversidade de atividades verbais e a disseminação de sentidos da/na linguagem” (Komesu, no prelo); não se trata, portanto, de meio ou canal “neutro” apreensível por habilidade técnica individual.

que na opacidade da realidade dados mais gerais podem emergir a partir de *indícios, pistas* singulares, o que permite ao pesquisador o estudo de marcas que apontam para a relação do sujeito com a linguagem.

Analisar produções textuais da perspectiva do paradigma indiciário implica investigá-las em sua singularidade, o que, no caso desta pesquisa, permite investigar a relação entre sujeito, a linguagem e o mundo, de acordo com embasamento teórico que contempla as relações dialógicas por meio das quais é constituído o processo de escrita em diferentes suportes. Não descartamos, porém, na análise do conjunto do material, quantificação de ocorrências linguísticas, uma vez que esse tipo de tarefa permite observar tendências mais gerais na pesquisa. Nossa prioridade, entretanto, está na discussão da qualidade dos dados.

### **Aspectos de estilo nos enunciados genéricos**

Segundo hipótese de que a modificação no suporte material implica modificações linguísticas na projeção que o escrevente faz do (seu) texto, do (seu) interlocutor e de si mesmo, propomos discutir, de uma perspectiva dialógica, em que medida essas mudanças de condições de enunciação constituem modificações no processo de produção textual-discursiva. Buscamos descrever e analisar aspectos linguísticos que são preservados e os que são modificados na representação escrita no papel e na tela do computador com acesso à

rede, levando-se em consideração *réplica* de/a outros interlocutores e a relação com o suporte material.

Procuramos destacar o modo singular por meio do qual os escreventes se posicionam ao enunciar nos dois suportes, no que se refere a aspectos de *estilo* (cf. Bakhtin 1997), o qual indicia trânsito por práticas sociais diversas nas quais os sujeitos se posicionam *responsivamente* em relação ao *já-dito* na tarefa de representação de lugares sociais atribuídos à atividade de escrita, ao outro e a si próprio. Por *estilo* entendemos a seleção de determinados meios lexicais, fraseológicos e gramaticais, em função da projeção de imagem de interlocutor e de como se presume a *compreensão responsiva ativa* do enunciado (Bakhtin, 1997; Fiorin, 2006).

Neste trabalho, o foco são aspectos estilísticos referentes à assinatura no papel e no *blog*. É sabido que em contexto institucional como o da escola a assinatura designa autoria e imputação de responsabilidade jurídica quanto ao dito. Trata-se, portanto, de modo de reconhecimento tanto pelos eventuais créditos da tarefa realizada quanto pelas eventuais faltas cometidas no cumprimento da atividade escolar. No caso do *blog*, a adoção de *nickname* permite tanto a manutenção do anonimato daquele que escreve quanto, simultaneamente, a construção de identidade por meio da qual se mantém conectado com os parceiros de determinada atividade verbal. Na avaliação de Crystal (2001), o uso de *nicknames* como “máscaras” na rede varia com a rapidez de um “clique”, dada a volatilidade das identidades sociais no ambiente



virtual. Interessa-nos discutir que, enquanto no papel se mantém fortemente o diálogo com a instituição, em modelo marcado pela convenção de práticas valorizadas pela escola tradicional, com assinatura do nome próprio nas redações, no *blog* há ocorrências de registro de *nickname* (apelido), o que parece apontar para a percepção, pelo escrevente, da existência de outros interlocutores, além da professora e da pesquisadora, e de certa característica de instabilidade nas relações virtuais.

**Tabela 1. Aspectos de estilo nos enunciados genéricos**

Aspecto estilístico	Suporte	Ano		Total	
		2º.	3º.		
Assinatura convencional	Papel	15 (22,72%)	18 (27,27%)	33 (50%)	51 (77,27%)
	Tela do computador	12 (18,18%)	6 (9,09%)	18 (27,27%)	
Nickname (apelido)	Papel	0	0	0	15 (22,72%)
	Tela do computador	3 (4,54%)	12 (18,18%)	15 (22,72%)	
Total		30	36	66 (100%)	

Na Tabela 1 encontram-se dispostas ocorrências de fatos linguístico-discursivos, entendidos como aqueles referentes ao uso da língua em contextos específicos de interação e produção verbais, observados no conjunto do material e analisados segundo aspectos de estilo dos enunciados genéricos. Do total de 66 (sessenta e seis)

enunciados analisados, 15 (quinze) são produções no papel e 15 (quinze) na tela do computador com acesso à internet, referentes a alunos do 2º. ano, e 18 (dezoito) são produções no papel e 18 (dezoito) na tela, referentes a alunos do 3º. ano.

Embora no momento da coleta do material tenha sido sugerido, pela pesquisadora, que os alunos (de ambas as turmas) pudessem se identificar utilizando *nickname*, verificamos que poucos foram os alunos do 2º. ano (03 do total de 15 participantes) que se valeram de apelidos na assinatura dos textos. Dentre os alunos do 3º. ano, o uso de *nickname* se mostrou predominante (12 do total de 18 participantes). Uma hipótese explicativa para este fato estaria relacionada à representação que os escreventes fazem do próprio enunciado, de seu(s) interlocutor(es) e de si mesmos, considerando possibilidades de interação no computador com acesso à internet diversas das que ocorrem no papel. Talvez por estarem expostos há um pouco mais de tempo<sup>9</sup> a práticas de escrita/de leitura – incluídas as da escola, mas também as do contexto digital, dentre outras –, alunos de 3º. ano se sentem mais “livres” para tomar decisões (não necessariamente conscientes) em relação às atividades de escrita. Poder-se-ia pensar que os alunos do 2º. ano, em contato inicial com essas práticas de letramento, se sentem mais subjugados às normas (às formas) de produção textual recomendadas (impostas) pela instituição escolar.

---

<sup>9</sup> Não se trata de “acumulação” de experiências pessoais numa “linha de tempo”; trata-se de *processo de (res-)significação* facultado por práticas discursivas em âmbito sócio-histórico.

Retomamos os pressupostos bakhtinianos segundo os quais o enunciador assume a valoração em sua intenção de dizer, de modo que não é possível, nesse contexto valorativo, pensar em neutralidade na enunciação. O enunciado é expressivo e apresenta o *tom* de cada época e o contexto particular:

Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera [...]: refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles (Bakhtin, 1997, p.316).

Selecionamos dois pares de enunciados, produzidos no papel e no *blog*, pelos mesmos escreventes, alunos de 3º. ano do Ensino Fundamental. Destacamos o fato de, na produção escolar escrita em papel, os alunos assinarem os respectivos nomes próprios, os quais foram omitidos das figuras (Figuras 1 e 3) para preservar a identidade dos participantes da pesquisa. De nosso ponto de vista, trata-se de *réplica* que coloca em evidência *tom* e contexto particular da instituição escolar – a assinatura, como observado, designa autoria e imputação de responsabilidade jurídica quanto ao

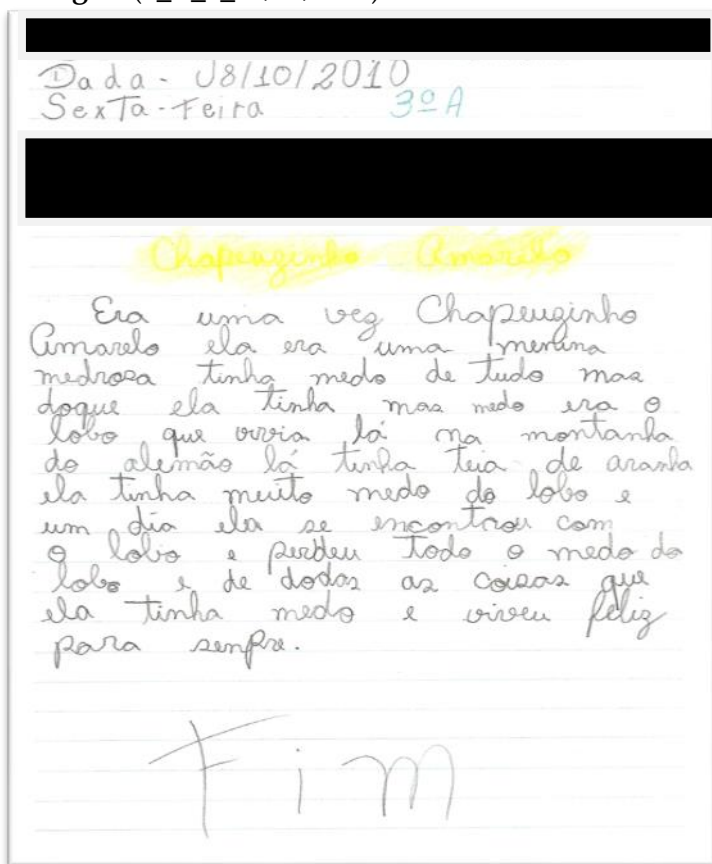
dito –, os quais podem também ser observados, no caso do enunciado apresentado na Figura 1, em índices diversos na distribuição espacial do texto escrito. No chamado espaço “pré-textual”, há o nome da instituição onde o texto foi produzido (indicado na primeira listra escura que aparece de cima para baixo), seguido da data e assinatura do escrevente (indicada na segunda listra escura que aparece de cima para baixo),<sup>10</sup> título centralizado separado do corpo do texto, com emprego de cor (dois tons de amarelo) que remete ao próprio título da narrativa. No espaço textual “propriamente dito”, por sua vez, há indicação de parágrafo (entendido como estrutura que compõe texto) no recuo em relação à margem esquerda; há também utilização de letras maiúsculas e minúsculas e emprego de expressões formulaicas características do tipo de texto em questão (*era uma vez, viveu feliz para sempre*). No espaço “pós-textual”, há grafia da palavra “fim” em tamanho de letra maior que o corpo do texto. Esses índices da distribuição espacial do texto escrito apontam para dialogia com o já falado/escrito no que se refere a atividade valorizada pela escola.

Vejamos o primeiro par de enunciados produzido no papel e no *blog* por um dos escreventes:

---

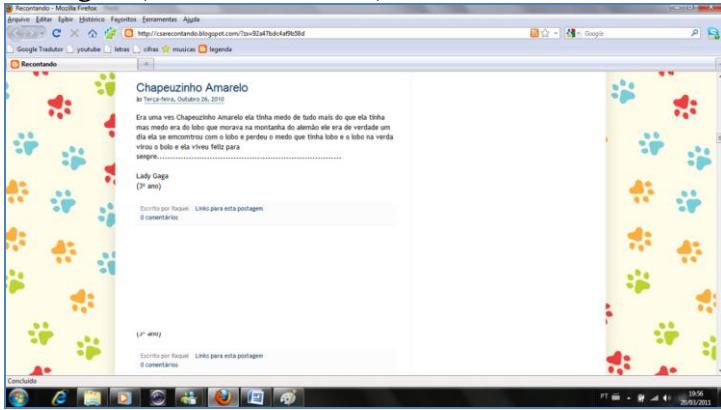
<sup>10</sup> Foi orientado, pela pesquisadora, que os alunos se identificassem. Os escreventes escreveram “cabeçalho completo”, a exemplo do que fazem em atividade convencional no contexto escolar.

Fig. 1: (3\_Y\_8\_21/10/2010)<sup>11</sup>



<sup>11</sup> A codificação de elementos separados por traços corresponde a: ano escolar, identificação do escrevente representada pela primeira letra de seu nome; idade; data em que a produção textual foi escrita.

Fig 2. (3\_Y\_8\_26/10/2010)



Transcrição do enunciado apresentado na Figura 2

*Chapeuzinho Amarelo  
às Terça-feira, Outubro 26, 2010  
Era uma vez Chapeuzinho Amarelo ela tinha medo de tudo  
mais do que ela tinha  
mas medo era do lobo que morava na montanha do alemão ele  
era de verdade um  
dia ela se emcomtrou com o lobo e perdeu o medo que tinha  
lobo e o lobo na verda virou o bolo e ela viveu feliz para  
senpre.....  
Lady Gaga*

O modo de enunciação dividido, colocado em evidência na Figura 2 (e também na Figura 4) por meio do traço da assinatura por *nickname*, aparece de modo diverso do papel. No ambiente virtual, é o tom de informalidade, na tentativa de aproximação com o

interlocutor, que caracteriza estilo do enunciado genérico.<sup>12</sup> Observamos que a escolha de apelido não é neutra, mas condicionada a relações sociais, históricas, culturais. A ocorrência de “Lady Gaga” (Figura 2) parece estar associada à popularidade da cantora, compositora e produtora musical que adota esse nome artístico. A revista norte-americana *Time* incluiu-a na lista das 100 personalidades mais influentes do mundo em 2010, ano da coleta do material. A celebração da *pop star* pela grande mídia, o contato direto ou indireto do escrevente e de seus colegas de turma com esse tipo de divulgação podem ser fatores que justifiquem a predileção por esse apelido. Imagina-se que aquele que assina “Lady Gaga” seja admirado ou, pelo menos, não seja esquecido por sua personalidade impactante. Observamos que a grafia da palavra estrangeira “lady” não é impedimento para as práticas de escrita desta criança, nem mesmo para as práticas de leitura do interlocutor usuário do *blog*.

O uso de *nickname* no *blog* também parece indiciar o esforço, por parte do escrevente, de dissimular identidade física, mantendo anonimato numa atividade verbal em que os usuários (mas também não usuários) “sabem” que há leitores potenciais – outros internautas –, além da professora e da pesquisadora. Trata-se de avaliação (inconsciente) dos escreventes, que concebem, na adoção de *nickname*, apelo à *simulação da presença*, em que o simulador está relacionado ao suporte, por um

---

<sup>12</sup> O tom de proximidade com o interlocutor distinto daquele da instituição escolar parece ainda estar projetado em índice como o da ausência de paragrafação do texto.

lado, e, por outro, ao próprio trabalho com as representações do outro (*no* outro) nas práticas sociais letradas (Komesu, no prelo).

Dentre outros aspectos de composição do enunciado genérico, destacamos, na constituição dos enunciados no papel e no *blog*, menção que o escrevente faz ao lobo que vivia/morava “lá na montanha do alemão”. No texto de Buarque (2004), o autor assim caracteriza o medo que a personagem tinha do lobo:

E de todos os medos que [Chapeuzinho Amarelo]  
tinha  
O medo mais que medonho era o medo do tal do  
LOBO  
Um LOBO que nunca se via,  
que morava lá pra longe,  
do outro lado da montanha,  
num buraco da Alemanha [...]

Na *réplica* do escrevente à instituição escolar, emerge este índice singular do dialogismo entre discursos: a *montanha da Alemanha* da narrativa infantil concretiza-se como a *montanha do alemão* em atividade verbal contemporânea, em alusão, acreditamos, ao Morro do Alemão, núcleo do célebre Complexo do Alemão, conjunto de favelas da zona norte do Rio de Janeiro, considerada uma das áreas mais violentas da cidade. Foi na Vila Cruzeiro, uma das favelas que compõem o Complexo do Alemão, que o jornalista da Rede Globo de Televisão, Tim Lopes, foi assassinado no ano de 2002, enquanto realizava reportagem investigativa sobre associação entre bailes patrocinados



por traficantes e exploração sexual de jovens e consumo de drogas. Em 2010, ano da coleta do material, o Complexo do Alemão foi, novamente, alvo da cobertura da grande imprensa, por ser palco de ação coordenada pelas polícias militar, civil, federal, com auxílio das Forças Armadas, na guerra ao tráfico no Rio de Janeiro. O contato direto e/ou indireto com as mídias (imprensa, televisiva, radiofônica, digital) talvez possa justificar esse “ponto de tensão” socioistórica na heterogeneidade dos discursos.

Vejam os outros par de enunciados produzido no papel e no *blog*:

**Fig. 3:** (3\_G\_8\_26/10/2010)

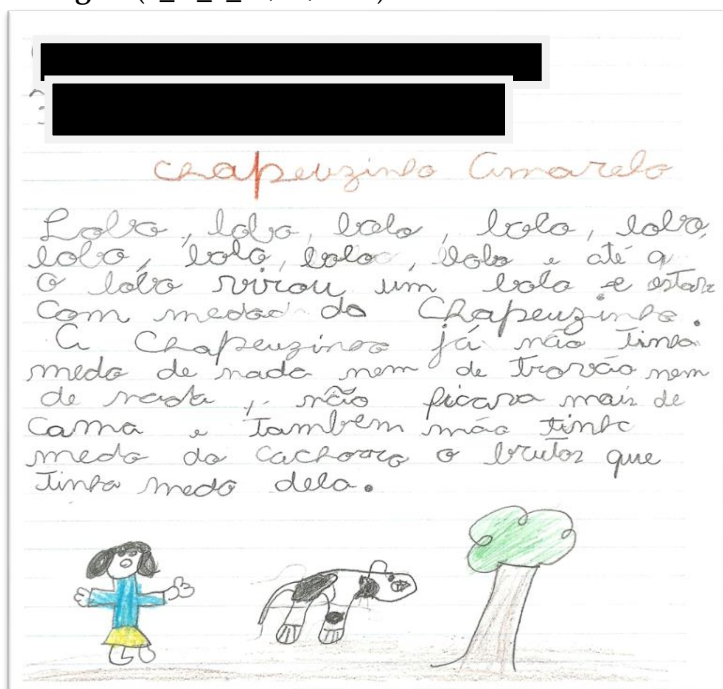
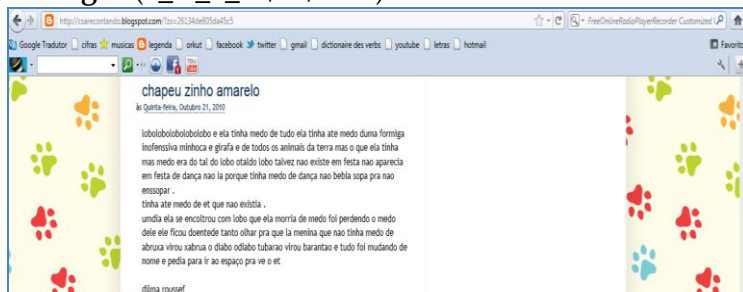


Fig. 4 (3\_G\_8\_21/10/2010)



Transcrição do enunciado apresentado na Figura 4:

*chapeu zinho amarelo*  
*às Quinta-feira, Outubro 21, 2010*  
*lobolobolobolobolobo e ela tinha medo de tudo ela tinha ate*  
*medo duma formiga inofenssiva minhoca e girafa e de todos*  
*os animais da terra mas o que ela tinha mas medo era do tal*  
*do lobo otaldo lobo talvez não existe em festa não aparecia em*  
*festa de dança não ia porque tinha medo de dança não bebia*  
*sopa pra não enssopar .*  
*tinha ate medo de et que não existia .*  
*umdia ela se encoltrou com lobo que ela morria de medo foi*  
*perdendo o medo dele ele ficou doentede tanto olhar pra que la*  
*menina que nao tinha medo de abruca virou xabrua o diabo o*  
*diabo tubarao virou barantao e tudo foi mudando de nome e*  
*pedia para ir ao espaço pra ve o et*  
*dilma roussef*

Assim como na Figura 1, há indicação, na Figura 3, em espaço “pré-textual”, do nome da instituição onde a atividade foi realizada (indicado na primeira listra escura que aparece de cima para baixo), data e assinatura convencional do escrevente (indicada na

segunda listra escura que aparece de cima para baixo), título centralizado separado do corpo do texto, com emprego da cor vermelha, o qual parece sugerir, dessa vez, intertextualidade com o conto tradicional “Chapeuzinho Vermelho”. Também é possível observar, assim como na Figura 1, no chamado corpo do texto, indicação de parágrafo marcado pelo uso de letras maiúsculas iniciais, embora esse escrevente pareça não fazer uso de recuo em relação à margem esquerda. Esses índices apontam para a dialogia com atividades de escrita características do contexto escolar.

Nas Figuras 3 e 4 também é possível observar o trânsito do escrevente por práticas sociais diversas, na medida em que estabelece relação com o *já-ditos* sobre narrativas (a de *Chapeuzinho Vermelho*, *Chapeuzinho Amarelo*, as produzidas em contexto familiar e escolar), sobre medo (de exposição pública, do desconhecido, do ridículo), sobre política nacional, como destacado na escolha do apelido que encerra o enunciado.

Observamos, mais uma vez, que a escolha de *nickname* no *blog* tem caráter de responsividade no processo de comunicação verbal. No caso, “dilha rousseff” indicia contexto político brasileiro, em que uma mulher com esse nome é eleita presidente do Brasil naquele ano da coleta do material. Destacamos que, apesar da aparente dificuldade pressuposta no fato de uma criança de 3º. ano grafar um nome como “Rousseff”, a referência aparece grafada quase como na forma original, faltando apenas um “f” ao final. O contato direto ou indireto com práticas letradas de origem midiática (periódicos impressos ou eletrônicos, dentre outros) na escola ou em ambiente

doméstico talvez justifique a familiaridade com a grafia; o escrevente, porém, não se “esquece” de que está em ambiente digital e não se importa em grafar nome próprio com letras maiúsculas e minúsculas: a escolha é grafar o nome inteiro (o enunciado todo) em letras minúsculas, o que produz efeito de aproximação, por informalidade, com interlocutor que não se restringe ao espaço formal da escola.

### **Considerações finais**

Entendendo que a escrita seja prática social de linguagem vinculada às condições sociais e históricas de (sua) produção, procuramos refletir sobre a escrita como *modo de enunciação dividido* – e não como habilidade técnica individual, por exemplo –, o que implica concebê-la de maneira indissociável das situações de enunciação que refletem a relação com o outro (*no* outro), segundo propósitos da comunicação humana.

Concebendo *blog* como gênero de discurso em emergência, cujo suporte é a tela do computador com acesso à internet, observamos que, embora os escreventes não tenham utilizado todos os recursos existentes na ferramenta, como *links* a outros (hiper)textos, o fato de postar os enunciados em meio eletrônico faz emergir configurações textuais e discursivas diversas das do papel, na medida em que os escreventes marcam, nos (seus) enunciados, projeção de diferentes interlocutores, *réplica* a *já-ditos*.

Essa observação parece corroborar a hipótese de que da mudança de suporte e de interlocutores

decorrem modificações no texto e no discurso, o que nos leva a pensar que o uso dos computadores nas escolas deveria ter como foco competências discursivas dos alunos, nos usos concretos da linguagem. Partindo desse princípio, parece fundamental levar em consideração, no processo de textualização, que o modo de enunciação escrito é constituído por outros modos de representação da linguagem, não restritos aos privilegiados pela instituição escolar tradicional.

Ao analisar os enunciados em suportes diversos, também observamos a não neutralidade dos meios nos quais os sujeitos interagem, o que ratifica a ideia de que a ação na linguagem não é desvinculada das representações feitas por esses sujeitos acerca da escrita, dos interlocutores, de si próprios; mas também dos próprios suportes, do contexto sociohistórico de produção. Sugerimos, assim, pensar que o ensino baseado em noção de linguagem como código, o qual se estende à concepção de recursos digitais sob aspecto instrumental (o da suposta *neutralidade* no processo de ensino-aprendizagem), não faz avançar discussões sobre a articulação entre práticas escolarizadas e práticas sociais mais amplas.

## Referências

ARAÚJO, J. C. Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 46 (1), 2007. p.79-92.

ARROYO, R. W. *Letramento digital e o processo de escrita escolar: uma abordagem linguística da prática de escrita em blogs*. Projeto de pesquisa em nível de Dissertação (Mestrado) em Estudos Linguísticos. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas: /s.n./, 2009.

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHINOV, V.). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas e fundamentos do método sociológico na ciência da linguagem*. 4.ed. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução feita a partir do francês: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p.277-326.

BUARQUE, C. *Chapeuzinho Amarelo*. Ilustrador: Ziraldo. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

BUZATTO, M. E. K. *Letramentos Digitais e Formação de Professores*. III Congresso Ibero-Americano EducaRede. 29 a 30 de maio, 2006. São Paulo.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C. V., RIBEIRO, A. E. (orgs.) *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.25-40.

CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CRYSTAL, D. *Language and the internet*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba (PR): Criar Edições, 2003.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: \_\_\_\_\_. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia de Letras, 1989.

- GOMES, L. F. *Hipertexto no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2011.
- GRIGOLETTO, G. R. G.; KOMESU, F. Representações verbais e não verbais de gêneros digitais em enunciados escolares. In: CORACINI, M. J. R. F.; UYENO, E. Y.; MASCIA, M. A. (orgs.) *Da letra ao píxel e do píxel à letra: uma análise discursiva do e sobre o virtual*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 411-428.
- KOMESU, F. Suporte: fonte, fixador, dispositivo socioistórico? In: TFOUNI, L. V.; TONETO, D. J. M. (orgs.) *O (in)esperado de Jakobson*. (no prelo).
- MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2005. p.151-166.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Tradução: Cecília P. de Souza-e-Silva; Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.
- RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.152-183.
- ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.154-207.
- XAVIER, A. C. S. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (orgs.) *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.133-148.

# REFLEXÕES E APLICAÇÕES: UM ENSAIO A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DE MULTILETRAMENTOS E GÊNEROS<sup>1</sup>

Liliane Pereira da Silva Costa  
Rosineide de Melo

## Introdução

O objetivo deste trabalho é realizar inicialmente uma reflexão teórica que articule o conceito de multiletramentos à concepção de gêneros do discurso. Em seguida, pretendemos esboçar uma proposta de ensino de produção de texto para um programa de formação de professores de ensinos fundamental e médio, contextualizada à situação do ensino de língua materna no Estado de São Paulo.

Dadas as limitações deste trabalho, situaremos os principais pressupostos teóricos e contextuais sem a pretensão de retomar as profícuas discussões, estas estarão perpassadas nos posicionamentos aqui expostos.

A questão que motiva nossa reflexão é: como trabalhar a formação do professor considerando as novas demandas de letramentos, uma vez que pensar

---

<sup>1</sup>Artigo derivado do trabalho apresentado na disciplina *Introdução aos Estudos do Letramento*, 1º semestre, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup>Roxane Helena Rodrigues Rojo.



na formação do professor pressupõe pensar na formação do aluno.

É imperativo que a prática docente seja repensada nesse contexto desafiador de muitas linguagens, muitas mídias, interatividade, interações diversas, novas e diferenciadas.

## **O contexto**

O baixo desempenho dos alunos brasileiros tanto em processos nacionais quanto internacionais de avaliação tem sido motivo de preocupação das autoridades em nosso país. Os resultados do *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM), do *Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo* (SARESP), da *Prova São Paulo*, do *Programa Internacional de Avaliação de Alunos* (PISA) demonstram que as habilidades básicas dos estudantes em leitura e escrita, assim como em raciocínio lógico, ainda estão longe de alcançar níveis satisfatórios.

A melhoria da formação básica e continuada do professor tem sido apontada como um dos fatores principais para a reversão dessa situação. Segundo o documento *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam* (UNESCO, 2004), essa é uma das medidas necessárias para que os profissionais da Educação possam atender às transformações ocorridas na sua esfera de atuação.

A preocupação com a formação docente se torna importante, pois se entende que esta é fundamental na reforma educacional, portanto, torna-se imprescindível

a adoção de políticas integrais, que abranjam três dimensões:

- i. ações destinadas a melhorar o perfil dos aspirantes ao exercício da profissão docente;
- ii. estratégias destinadas a elevar a qualidade da formação inicial dos mestres e professores e a garantir processos contínuos de capacitação em serviço; e
- iii. estabelecer pautas da carreira docente, que permeiam a ascensão na categoria, sem o abandono da sala de aula. (UNESCO, 2004, p.11-2).

No entanto, pressionados pelos baixos salários, por uma formação precária – frequentemente desvinculada das condições concretas de vida de seus alunos e do meio em que atuam – e pelo acesso limitado ou inexistente a bens culturais, entre outros problemas, os professores se veem isolados no enfrentamento da heterogeneidade social, econômica e cultural que, segundo Morin (2000, *apud* UNESCO, 2004), caracteriza a sala de aula. Ao mesmo tempo, defrontam-se com um processo gradativo de perda da identidade e da dignidade profissionais, que, conforme Libâneo (2003, *apud* UNESCO, 2004), necessitam ser resgatadas.

A preocupação com a formação do professor no Brasil já tem sido uma constante nas duas últimas décadas, voltando-se para temas que vão desde currículo até políticas educacionais, bem como para a questão da qualidade dos cursos ministrados. Surgem, então, algumas questões: Como formar tantos profissionais em um país como o nosso, de dimensões

continentais, e assegurar qualidade nessa formação? Como garantir o acesso a instituições de ensino de qualidade a todos aqueles que desejam se desenvolver e/ou se atualizar profissionalmente? Para essas questões, o ensino a distância se apresenta como solução para derrubar barreiras, diminuir distâncias e fazer com que os profissionais tenham acesso à educação de qualidade e ao que está sendo desenvolvido nos grandes centros, sem sair de sua região.

Para resolver essas questões, a Secretaria de Educação de São Paulo vem promovendo cursos presenciais e a distância com o objetivo de melhor formar seus profissionais como o curso de capacitação inicial, conforme deliberação CEE nº 12/2001, “que criou o Programa Especial de Formação Pedagógica Superior, [...] o programa atingiu, principalmente, os municípios do interior do Estado, que hoje contam, em sua quase totalidade, com professores qualificados”. A avaliação da formação não é positiva, segundo Deliberação, CEE nº78/2008, diz que a análise do efeito das atividades de formação é praticamente nulo:

Assim é que os alunos (4ª série) dos professores que participaram de atividades de formação continuada nos últimos dois anos obtiveram em Língua Portuguesa média 165,2 e os alunos dos professores que não participaram dessas atividades nos últimos anos conseguiram atingir a média 161,50. Nas 8ª séries o resultado é semelhante. Também em Matemática constata-se o mesmo, ou seja, cursos, seminários, oficinas de curta duração têm pouco

efeito na melhoria dos alunos do ensino fundamental. (Deliberação CEE nº 78/2008, p. 10).

Na modalidade a distância, a Secretaria ofereceu cursos como *Ensino Médio em Rede* e *Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade*, em parceria com a PUC-SP, estes cursos ofereciam oportunidade de reflexão sobre gêneros, competência leitora e escritora além de possibilitar o letramento digital do professorado. Mais tarde, criou a *Rede Aprende com a Rede*, curso voltado para orientar os profissionais em relação ao uso do currículo proposto pelo Estado. Todos os cursos citados não tiveram continuidade, os cursos eram oferecidos em tempo determinado e, independentemente da avaliação positiva, eram encerrados, não dando oportunidade para que outros professores fizessem a formação.

Recentemente, criou a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP), que tem seu foco na formação continuada dos professores, oferecendo cursos a distância, voltados para o aprofundamento dos conceitos teóricos que embasam o currículo, uso de tecnologias e também aperfeiçoamento da prática pedagógica.

A EFAP também faz parceria com universidades públicas no intuito de oferecer cursos de especialização em todas as áreas do currículo e gestão escolar.

Dentre os princípios da organização do currículo está a competência leitora e escritora que perpassa todas as disciplinas. Em Língua Portuguesa, o professor é orientado a trabalhar com gêneros de texto e não mais

com gramática descontextualizada, no entanto, não se ensina como fazer. Para muitos é uma prática “nova”, apesar de preconizada desde 1998 com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), mas é preciso levar em conta que muitos professores já estavam em sala de aula, portanto não foram formados para o uso do texto, para o ensino voltado para o desenvolvimento das competências leitora e escritora e não conhecem as teorias de gênero seja de texto ou de discurso. Os novos professores também desconhecem teorias de gênero, visto que as universidades não mudaram seus currículos, adequando sua grade curricular à nova maneira de ensinar Língua Portuguesa de acordo com os PCNs.

O que se tem presenciado nas escolas é o não conhecimento da teoria que embasa o currículo, dificultando a prática do professor que deve adquirir novos saberes, e novas práticas a partir do uso dos materiais propostos. O docente também necessita desenvolver seu letramento digital, pois, tem a incumbência de usar tecnologias durante as aulas para torná-las mais dinâmicas e atrativas, ferramentas com as quais não tem familiaridade e muitas vezes não percebe a riqueza de possibilidade de trabalhos, de gêneros que circulam na Internet, a possibilidade de trabalhar com imagens, de oferecer multiletramentos. Ficam preocupados com a língua, como a língua é usada na Internet, querem que a língua usada pelos alunos na Internet siga as normas da língua padrão, não levando em consideração o contexto e o público alvo.

A formação para o uso adequado da tecnologia em sala de aula se faz necessária, uma vez que tecnologias (computador, Internet entre outros recursos) são realidades de uma sociedade globalizada. Em geral, não é ensinado nos bancos das universidades, durante a formação inicial, como usar a tecnologia, como ler um texto multimodal, a não linearidade na leitura propiciada pelos *links* que levam a outros textos; o professor se vê obrigado a aprender sozinho, ou simplesmente não faz uso de ferramentas tecnológicas em suas aulas.

Na *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* (2008, p. 19), o uso das tecnologias da informação (TI) introduziram mudanças na produção do conhecimento, cabendo, portanto, à escola “preparar os alunos para viver em uma sociedade em que a informação é disseminada em grande velocidade”. Mas como preparar os alunos para tal sociedade? Seria então possível pensar em didatizar o uso (TI) como objeto de aprendizagem? O que ensinar, se os alunos já dominam as tecnologias, enquanto os professores estão começando a conhecê-las agora?

Segundo o documento *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* (2008, p.18), cabe ao gestor fazer a formação continuada do professor de maneira que os docentes também desenvolvam competência leitora e escritora. Podemos ampliar tais competências para o âmbito digital, de certa maneira negligenciado nesse documento. No entanto, cabe aqui mais uma pergunta: estão os gestores preparados para fazer tal formação?

Será que já desenvolveram tais competências? Em qual momento foram formados para serem formadores?

Segundo Pompílio *et al.* (2000, p. 93), “os PCN buscam subsidiar o trabalho de professores de diferentes áreas”. No entanto, para que isso acontecesse, seriam necessárias ações de formação do professor que visassem a discutir tais documentos. Treze anos depois de sua publicação, essa discussão ainda não aconteceu de fato nas escolas públicas, tanto que, em 2007, com a implantação do Currículo unificado em São Paulo, conceitos como gêneros (discurso/texto), sequência didática, situação de produção de um gênero ainda eram desconhecidas de grande parte do professorado. As formações também não aconteceram: os professores receberam novos materiais para trabalhar sem compreenderem sua lógica de funcionamento, não abandonaram as velhas práticas de ensino centradas na língua padrão, como se aprender a gramática da língua fosse capaz de fazer com que se usasse a língua com maior proficiência em diferentes situações de uso. Segundo as autoras, as mudanças preconizadas pelos PCNs não contribuíram para mudanças nas práticas em sala de aula, o texto passa a ser usado como pretexto para ensinar gramática e isso ainda é uma realidade nas aulas de Língua Portuguesa.

As iniciativas isoladas e sempre interrompidas de formação oferecidas pela rede estadual pouco ou quase nada podem influenciar de maneira significativa à prática docente. Para se ter uma ideia, dos 200 mil docentes da rede, somente 10 mil se inscreveram nos

cursos a distância, como no de Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade.

### **Estabelecendo diálogos**

Uma primeira questão que se coloca para nós é definir sob qual perspectiva considerar a concepção de letramento(s) / multiletramentos. Embora existam muitas possibilidades de leituras, nos parece bastante coerente a visão proposta pelo Grupo Nova Londres (*apud* Rojo no prelo) que considera as práticas de letramentos implicadas de multiplicidade de linguagens na produção de textos multimodais e de pluralidade e diversidade cultural constitutivas dos sujeitos intermediados por esses novos textos. Nessa perspectiva, devem ser consideradas três dimensões: “diversidade produtiva, pluralismo cívico, identidades multifacetadas” (Rojo, no prelo). No entanto, parece-nos razoável que ampliemos essa visão à medida que, de acordo com Rojo (2010), se a escola é o lugar por excelência que abriga “letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos” e que se o papel da escola é “possibilitar que seus alunos possam participar das **várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) (...), de maneira ética, crítica e democrática” (Rojo, 2009, p. 106-107, grifos da autora), isso equivale a dizer que a escola não pode ficar restrita às práticas de leitura e de escrita de textos – gêneros – escolares.



Ressaltamos a importância de relembrar brevemente os conceitos de alfabetismo e de letramentos – anteriores ao contexto histórico-teórico dos multiletramentos – que versam sobre: a) alfabetismo próximo ao processo de codificação/decodificação, podendo ser caracterizado por níveis, cuja agência principal é a escola; b) letramentos: toda e quaisquer formas de leitura e produção a que o sujeito tem contato não só na esfera escolar (Rojo, 2009).

À medida que entramos em contato com essas concepções recorreremos à teoria dos gêneros do discurso de orientação bakhtiniana. O diálogo é instantâneo, embora não conclusivo.

A base da teoria dos gêneros está alicerçada na concepção de enunciado/enunciação/enunciado concreto<sup>2</sup> e nos elementos ali implicados. Assim, um desafio que se impõe a leitores e/ou pesquisadores é o fato de que não encontramos no conjunto das obras do Círculo de Bakhtin conceitos acabados, ou seja, qualquer concepção a ser estudada pressupõe considerar inevitavelmente elementos engendrados formando uma conexão de noções/conceitos/concepções. Além disso, é importante lembrar que as discussões são sempre concebidas de uma perspectiva sócio-histórica. Essa postura teórico-metodológica do Círculo se configura no que entendemos ser o princípio básico e fundador de todo pensamento: a natureza dialógica do discurso. Isso equivale a dizer que o discurso do *eu* não é puro, pois traz implicado em si o

---

<sup>2</sup> De acordo com Souza (1999), o Círculo não difere enunciado de enunciação.

discurso do *outro* e se dirige inevitavelmente a um *outro* (*interlocutor, discurso*). As mais diversas vozes se encontram no discurso - o que faz dele um evento social, político, histórico, filosófico, religioso, ideológico: "o signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes" (Bakhtin/Volochinov, 1995, p. 46).

Nos limites deste artigo, não apresentaremos o percurso teórico-metodológico das concepções - percorrido em outros momentos de nossa trajetória - e sim nossa (in)acabada leitura acerca delas. Em relação a enunciado/enunciação/enunciado concreto - sendo este constitutivo dos gêneros do discurso - reafirmamos que existe uma rede de elementos constitutivos que nos permitem dizer, ao invés de enunciado/enunciação *é/são*, enunciado/enunciação envolve(m): elementos linguísticos constituídos em uma realidade extraverbal. Nesse caráter extraverbal, integram-se o horizonte espacial dos interlocutores - da situação imediata ao contexto mais amplo - a compreensão comum e apreciação presumida, por parte dos interlocutores. Enunciado/enunciação só pode(m) realizar-se e constituir-se na interação verbal e em conexão a enunciados/enunciações anteriores e posteriores - como elo na comunicação verbal - legitimando o caráter dialógico do discurso (Bakhtin 1926, 1995). Além disso, enunciado/enunciação *é/são* único(s), não reiterável(veis) e irrepetível(veis). Essas últimas características conferem à concepção a indistinção, por isso nos referimos a enunciado/enunciação. A diferenciação clássica benvenistiana de enunciado

como produto, e enunciação como processo, mesmo posterior, não coincide com a concepção bakhtiniana (Benveniste 1989).

Nesse contexto, não podemos deixar de mencionar o que o Círculo entende por interação verbal. Para os teóricos russos, é a interação e pela interação que enunciado/enunciação ganha(m) vida. Portanto, é o lugar que abriga sujeitos e discursos e a interação só existe mediada pelo enunciado/enunciação com todas suas implicações. Nesse sentido, para que exista interação são precisos sujeitos e discursos; a concepção ganha então uma abrangência maior à medida que rompe a fronteira do escrito e do falado, do agora, do diálogo face a face e assume um caráter extraverbal e instaura um processo com o passado e com o devir. Assim admitida, podemos afirmar que a interação se realiza numa dada esfera de atividade humana, socialmente organizada. As esferas produzem “enunciados relativamente estáveis” de acordo com as suas necessidades de comunicação, e é essa característica de estabilidade dos enunciados que permite o estabelecimento da comunicação humana (Bakhtin, 1979/1997). Como existem inúmeras esferas de comunicação, inúmeros são os gêneros do discurso.

É possível deduzirmos que quaisquer gêneros são atravessados e constituídos por: enunciado/enunciação, interação, tema/sentido. Bakhtin e seu Círculo elenca(m) três elementos essenciais da composição do gênero: a forma ou estrutura composicional, que corresponde aos elementos mais estáveis do enunciado, estruturas sintáticas mais cristalizadas, uso lexical mais

fixo, que garantem a perenidade do gênero como tal; conteúdo temático que, *grosso modo*, poderíamos associá-lo a assunto, a tópico, sobre o que se fala e o estilo da linguagem. Além dos elementos diretamente relacionados na composição, os gêneros nascem e se desenvolvem em esferas de comunicação humana ou atividades de comunicação, as quais pressupõem uma condição de produção (situação específica que envolve aquela atividade de comunicação verbal ao contexto mais amplo), circulação (em quais esferas esses enunciados são objetos) e recepção (para quais esferas, discursos, interlocutores esses enunciados se dirigem).

Embora de forma redutora, os principais pressupostos teóricos estão postos. Resta-nos estabelecer o ponto de articulação entre as concepções e delas com os multiletramentos.. Para isso, retomamos a questão da escola como agência de letramentos – não única, mas por excelência – e o novo papel a ser assumido por essa importante agência: de desenvolver leitores e produtores de textos – não só de gêneros escolares – com senso ético, crítico e estético; capazes de acionar culturas locais e globais e de relacionar as múltiplas linguagens e modalidades contemporâneas na leitura e na produção.

Se considerarmos que a natureza dos gêneros do discurso é diversa e que inúmeras são as esferas de atividades humanas e, portanto, inúmeros são os gêneros do discurso, encontramos aqui um ponto de articulação entre os multiletramentos e os gêneros. Entendemos que as concepções dialogam e se complementam. Vejamos.

O pensamento arquitetônico do Círculo de Bakhtin não propõe uma categorização de tipos de gêneros, o que permite uma abertura teórica e metodológica dos estudos do gênero do discurso. No entanto, é preciso caracterizar um gênero, a partir de estrutura composicional, conteúdo temático e estilo da linguagem – esta última menos estável da tríade, sem perdermos de vista os inerentes aspectos implicados: esferas, sujeitos sociais, tom valorativo, tema, interação, atitude responsiva etc.

Dado o caráter múltiplo dos letramentos modernos e, por conseguinte, dos gêneros do discurso, desde a produção mais tradicional do texto escrito a possível mais híbrida como o videoclipe – ambos podem ser re/pensados a partir dos aspectos que o estruturam, ou seja, são norteados tanto na leitura como na produção pelos seguintes questionamentos: Quem são os sujeitos (sociais) em interação? Quem produz e a quem se dirige? Qual o contexto (da situação imediata, passando pelo horizonte apreciativo, permeado pelo contexto maior)? Qual a finalidade do texto? Quais as esferas de produção, circulação e recepção desses textos? Qual(ais) o(s) tema(s) produzido(s)/depreendido(s), a partir do tom valorativo e da atitude responsiva manifestada pelos sujeitos? Qual(ais) as linguagem(ens) mobilizadas? De que forma(s) e material(ais) o enunciado/enunciação se utilizam e/ou se apresentam? Como o texto é estruturado: em que modalidades?

Nossa proposta é responder a essas questões contextualizadas para/num programa de formação de professores. E diante do exposto: a) Que tipos de gêneros

a trabalhar? Gêneros escolares? Gêneros acadêmicos? Gêneros do cotidiano? b) Qual a contribuição dos gêneros do discurso ao ensino-aprendizagem? c) Qual o papel do professor nessa interação?

Muitas pesquisas sobre o ensino de língua a partir da teoria dos gêneros dos discursos já foram realizadas dentro e fora do país. Por uma questão de afinidade teórica, destaca-se o trabalho realizado pelo Grupo de Genebra – em especial por Schneuwly e Dolz (2004) – acerca do gênero textual. No Brasil, as pesquisas se intensificaram a partir da inclusão do tema nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na década de 1990. Como já mencionado, parece-nos que se aspectos teóricos são largamente discutidos e difundidos entre os especialistas da língua, no entanto a aplicação não tem alcance na mesma proporção.

Segundo Barbosa (2000, p. 151), parece haver consenso na área de ensino de língua materna – se não efetivado nas práticas escolares, pelo menos verbalizado teoricamente – de que é necessário trabalhar com uma diversidade textual, na medida em que não existe tipo de texto protótipo que possa “ensinar” a compreender e a produzir textos pertencentes a todos os tipos existentes, no entanto os resultados de avaliações externas como já vimos no início deste texto, demonstram que o conceito ainda não está devidamente claro, podemos assim inferir que os professores ainda não se apropriaram de uma nova prática pedagógica que estabelece o trabalho com a língua numa “perspectiva de base enunciativa/discursiva, viabilizada pela adoção dos

gêneros como objetos de ensino” (p. 159). A autora cita algumas possibilidades para essa não apropriação como: os educadores entendem o trabalho com gêneros de maneira indiferenciada de tipologias textuais, supondo ser a mesma coisa; por não saberem como mudar suas práticas já estabelecidas e entre outros fatores pela falta de formação para o trabalho dentro da perspectiva do gênero, objetivo central deste trabalho.

O próprio Círculo bakhtiniano (1979/2003) afirma que não aprendemos a língua materna nos dicionários e nas gramáticas, mas sim a aprendemos e a usamos na comunicação viva por meio de gêneros do discurso. Assim, desde um plano de aula, passando por um plano de ensino a um projeto pedagógico que contemplem gênero do discurso não podem se limitar ao ensino-aprendizagem de gêneros escolares, ou seja, a “tipos de textos” narrativos, descritivos e dissertativos, ao ensino de redação e mesmo ao uso do texto como pretexto para o ensino de regras. Da mesma forma, o papel do professor – não restrito ao de língua – precisa ser redefinido considerando uma perspectiva teórica diferenciada, num contexto múltiplo, com sujeitos sociais heterogêneos.

Entendemos que uma proposta de ensino-aprendizagem por gêneros – e suas implicações – permite uma prática docente mais abrangente e exige uma postura metodológica que se engaje com os pressupostos teóricos. Isso significa que o projeto pedagógico – mediado pelo docente – contemple uma variedade de textos/gêneros que permita ao aluno o acesso e o domínio não só às produções textuais em si,

como também, por intermédio delas, em uso concreto, permita a inserção daqueles sujeitos em diversas esferas sociais. Em nosso entendimento, à medida que o aluno apreende a estrutura de um dado gênero, desenvolve seu conteúdo e utiliza uma linguagem adequada aquele gênero e aqueles interlocutores e tem consciência sobre a finalidade daquele discurso, automaticamente percebe-se como parte importante daquela interação, seja no papel de reclamante, solicitante, informante, etc. Nesse sentido, assume o papel social de cidadão, consumidor, eleitor, empregado, etc. Embora, brevemente, entendemos ter respondido qual a contribuição do estudo por gêneros no processo de ensino-aprendizagem, bem como elucidado o papel do professor nessa nova realidade: de um interlocutor-mediador-formador desse novo aluno.

Quanto a que tipos de gêneros a trabalhar, ratificamos que devem ser aqueles necessários à inserção dos alunos, de acordo com suas necessidades locais e globais, em diversas esferas sociais: gêneros escolares, acadêmicos, profissionais, oficiais. Evidentemente que nenhum programa de ensino-aprendizagem esgotará os estudos por gêneros, mas é possível trabalhar os básicos e mais gerais, de modo a possibilitar uma autonomia de produção por parte dos alunos, agregando os gêneros digitais ao alunado. De forma ampla, trabalhar com o reconhecimento dos aspectos estruturais e composicionais de determinados gêneros e discutir seus temas e sua função social.

Parece pertinente lembrar que o conceito de multiletramentos inicialmente aqui abordado dialoga



perfeitamente com essa perspectiva de gêneros do discurso, de modo que não são excludentes e sim mutuamente constitutivos. Portanto, os “novos” gêneros: mistos, multimodais, híbridos, intercalados devem ser abordados e elaborados adotando-se o percurso metodológico brevemente descrito aqui. Vale aqui ressaltar consideração feita por Scheneuwly (1994 *apud* Barbosa, 2000, p.157) “que metaforicamente, atribuiu ao gênero a qualidade de *megainstrumento*, uma espécie de ferramenta complexa, que contém em seu interior outros instrumentos, necessários para a produção de textos [...] Os gêneros seriam, assim, um instrumento que media, dá forma, viabiliza a materialização de uma atividade de linguagem”.

Cabe ressaltarmos que, embora esta reflexão tenha focado o ensino-aprendizagem do aluno, não perdemos de vista que está subjacente a formação dos docentes e dos gestores como alertado anteriormente.

Assim, apresentamos a seguir os pressupostos do que entendemos ser uma proposta – parcial – adequada para formação de docentes. Na proposta aqui apresentada não será abordado o multiletramento, o professor será apenas convidado acessar um *site*, nesse primeiro momento do curso para que comece a se familiarizar com o tipo de leitura feito em um suporte a que não está acostumado. Se a proposta fosse de fato implementada, haveria módulo ou módulos dedicados aos estudos dos multiletramentos do professor e, por conseguinte, dos alunos para que o docente possa de fato ser um mediador em sala de aula. Nesse primeiro

momento, nossa preocupação está voltada para a compreensão teórica e aplicação de conceitos.

### **Uma proposta**

Esta proposta – embora redutora em decorrência dos limites deste trabalho – leva em consideração os pressupostos teóricos e contextuais expostos aqui, ressaltando que não se trata de uma proposta pedagógica ampla, completa e acabada: trata-se de um ensaio, cujo foco seria uma aula aplicada de um gênero do discurso. É, portanto, apenas uma demonstração do nosso entendimento em uma situação de aplicação. Assim, apresentamos os procedimentos para uma aula de produção de texto para um programa de formação de professores. Lembramos que a aula – como enunciado – pertence a uma cadeia de outras aulas e de um projeto maior em que os pressupostos teóricos em perspectiva discursiva e embasamentos pedagógicos já tenham sido contemplados. Além disso, estão subjacentes as situações de produção e contexto constitutivos.

### **Formação continuada de professores**

Módulo – Produção de textos – com base nas concepções teóricas já estudadas, conceitos de gênero (Bakhtin/ Volochinov; Dolz e Schneuwly), que embasam os PCN e o Currículo do estado de São Paulo.

Aula prática

Objetivos: Capacitar os docentes a produzir textos de instrução.

Desenvolver estratégias pedagógicas para a produção de textos por meio de gêneros do discurso.

Justifica-se a atividade uma vez que, conforme (Barbosa, 2000, p. 159), “muitas vezes, é até relativamente fácil estabelecer ou aceitar os princípios teóricos. O difícil é retirar disso todas as consequências possíveis e implementar uma prática consistente e coerente com os pressupostos assumidos”; ao passar pela situação de produção o professor poderá melhor compreender o constructo teórico e também perceber que quando o ensino se dá através do gênero é possível trabalhar, unindo aspectos do enunciado/enunciação e do discurso, desenvolvendo simultaneamente várias dimensões como: elementos da ordem do social e do histórico; situação de produção, conteúdo temático, construção composicional e estilo verbal.

### **Texto de instrução**

Gênero: Regra de jogo

Procedimentos: O formador poderá:

- lembrar os princípios teóricos que norteiam o tema;
- apresentar o texto;
- caracterizar o gênero;
- identificar as esferas de produção, circulação e recepção;
- identificar os interlocutores;
- discutir a finalidade do texto e do texto de instrução em geral;
- propor a produção de um texto de instrução.

Acesse o link  
<http://www.regrasdosjogos.com.br/ntc/default.asp?Cod=36>. e leia as regras do jogo "Batalha Naval". Em seguida, responda às questões:

## Batalha Naval

### Regras



Armas disponíveis:

- 5 Hidroaviões
- 4 Submarinos
- 3 Cruzadores
- 2 Encouraçados
- 1 Porta-aviões

Preparação do jogo:

1. Cada jogador distribui suas armas pelo tabuleiro. Isso é feito marcando-se no reticulado intitulado "Seu jogo" os quadradinhos referentes às suas armas.
2. Não é permitido que 2 armas se toquem.
3. O jogador não deve revelar ao oponente as localizações de suas armas.

Jogando (regra mais fácil):

Cada jogador, na sua vez de jogar, seguirá o seguinte procedimento:

1. Disparará 3 tiros, indicando as coordenadas do alvo através do número da linha e da letra da coluna que definem

a posição. Para que o jogador tenha o controle dos tiros disparados, deverá marcar cada um deles no reticulado intitulado "Seu jogo".

2. Após cada um dos tiros, o oponente avisará se acertou e, nesse caso, qual a arma foi atingida. Se ela for afundada, esse fato também deverá ser informado.

3. A cada tiro acertado em um alvo, o oponente deverá marcar em seu tabuleiro para que possa informar quando a arma for afundada.

4. Uma arma é afundada quando todas as casas que formam essa arma forem atingidas.

5. Após os 3 tiros e as respostas do oponente, a vez passa para o outro jogador.

O jogo termina quando um dos jogadores afundar todas as armas do seu oponente.

Jogando (regra mais difícil):

Cada jogador, na sua vez de jogar, seguirá o seguinte procedimento:

1. Disparará 3 tiros consecutivos, indicando as coordenadas do alvo através do número da linha e da letra da coluna que definem a posição. Para que o jogador tenha o controle dos tiros disparados, deverá marcar cada um deles no reticulado intitulado "Seu jogo".

2. Após os 3 tiros, o oponente avisará quantos acertaram, mas não quais, informando também quais as armas foram atingidas. Se uma delas for totalmente destruída, esse fato também deverá ser informado.

3. A cada tiro acertado em um alvo, o oponente deverá marcar em seu tabuleiro para que possa informar quando a arma for destruída.

4. Uma arma é afundada quando todas as casas que formam essa arma forem atingidas.

5. Após os 3 tiros e a resposta do oponente, a vez passa para o outro jogador.

O jogo termina quando um dos jogadores afundar todas as armas do seu oponente.

(<http://www.regrasdosjogos.com.br/ntc/default.asp?Cod=36>. Acesso em 6/6/2011).

### **Caracterizando o gênero...**

1. As regras do jogo são formadas por, no mínimo, duas partes. No texto em estudo, quais são essas partes? Resposta: Materiais e procedimento do jogo.

2. Observe os verbos utilizados. Que tempo verbal prevalece? Que modo predomina? Resposta: Presente do indicativo. Em alguns casos, podem aparecer sob o modo imperativo.

3. Na sua opinião, por que esse tipo de texto recorre a essas estratégias linguísticas? Resposta: Por se tratar de um texto de instrução, presume-se que as regras devam ser seguidas para o êxito do jogo. Logo, os verbos que constroem sentido de ordem, instrução são colocados no presente do indicativo ou no modo imperativo.

4. O texto é estruturado por elementos de coesão, como: cada jogador, após cada tiro. Qual o sentido que esses elementos de coesão dão ao texto? Resposta: Sentido de prosseguimento, de etapas.

5. Que tipo de linguagem prevalece no texto? Formal ou informal? Por quê? Resposta: Formal, pois se trata de uma orientação.

6. Normalmente, quem produz esse tipo de texto? Resposta: Criadores de jogos e brincadeiras.

7. Onde circulam esses tipos de texto? Resposta: Em vários lugares: em casa, na escola, em clubes.

8. A quem se destina esse tipo de gênero de texto? Resposta: A jogadores de várias faixas etárias e de diversos contextos culturais.

9. Qual a finalidade desse tipos gênero de texto? Instruir, orientar os participantes de um jogo, de uma brincadeira. O objetivo é mostrar a importância de regras para uma sociedade organizada.

10. Conclua: Quais são as características do texto de instrução? Resposta: É um texto construído por partes que envolvem materiais a serem usados na execução da tarefa e de orientações sobre o funcionamento do jogo; estruturas lexicais e sintáticas determinadas, com a finalidade de orientar passo a passo como desenvolver o jogo, além de mostrar o que é permitido e/ou proibido no desenvolvimento das etapas.

11. Elabore as regras de um jogo (invente um ou modifique as regras de um existente). Você pode adotar como roteiro as questões anteriores. (Observe: estrutura composicional, conteúdo temático, estilo da linguagem, esfera de produção/circulação/recepção, interlocutores, finalidade, como fazer).

Formador: estimule os professores a refletirem como produzir o texto de instrução com os alunos. Solicite sugestões. Retome as questões teóricas e proponha outras estratégias: antes da aula, pedir aos alunos que tragam jogos diversos; solicitar que expliquem as regras de um jogo qualquer e explorar a partir das contribuições. Lembrar aos professores que a aula deverá ser parte integrante de um projeto maior.

É possível também explorar a página onde o texto foi postado, deixando que os alunos explorem o ambiente, clique nos *links*, compare se há diferença entre ler uma regra de jogo *on line*, e impressa e quais possibilidades a página oferece de interlocução, como o uso do *fale conosco*.

## **Conclusão**

Este estudo nos proporcionou uma reflexão mais pontual acerca das abordagens de gêneros e de multiletramentos. Embora de forma redutora, por nos restringir a pensar minimamente uma aula de formação de professor, este ensaio nos possibilitou acionar os saberes construídos e sugeri-los para um próximo curso de formação. Entendemos que essa reflexão proporcionaria aos docentes em formação suporte teórico-metodológico necessário às práticas pedagógicas de acordo com as concepções teóricas estabelecidas nos PCNs e também utilizadas no currículo do estado de São Paulo, efetivamente trabalhando o ensino de Língua Materna numa perspectiva enunciativa-discursiva. Além disso, contemplaria a proposta do Grupo de Nova Londres (*apud* Rojo, 2013) que reconhece o processo de ensino-aprendizagem constitutivo de diversidade produtiva, da promoção das identidades múltiplas e do pluralismo cívico. O tipo de gênero aqui explorado, considerado no contexto de formação de professores que, por sua vez, poderão agregá-lo às práticas docentes, aciona a tradição dos jogos e do gênero instrucional; a produção de outros textos de instrução – integrante das



atividades - poderá ser orientada para a escritura de regras de jogos da realidade dos alunos – cultura local – e para regras de jogos “diferentes”, ou seja, acionadas de outras culturas globais, brasileiras ou não.

Ressaltamos que embora apresentada uma situação de prática minimizada, a aula foi pensada a partir de um duplo contexto mais amplo. Primeiro, de um curso de formação e todas suas implicações teóricas e metodológicas; segundo, do contexto de ensino fundamental ou médio que inclui plano de disciplina, plano de ensino, projeto pedagógico e projeto específico com vistas às habilidades e competências preconizadas pelos PCNs.

## Referências

BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud. Yara Frateschi Vieira. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1929/1995.

BAKHTIN, M. (Volochinov). *Discurso na vida e discurso na arte* – sobre a poética sociológica. Tradução para o português feita por Cristóvão Tezza, para uso didático, com base na tradução inglesa: VOLOSHIOV, V.N. *Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics*. In: *Freudism*. Trad. I.R. Titunik. New York: Academic Press, 1976 TITUNIK, I.R

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina G.G. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/1997.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- BENVENISTE, É. *Problemas de linguística geral II*. Trad. Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, 1989.
- DELIBERAÇÃO CEE, nº 78/2008: Normas complementares para formação dos profissionais docentes em cursos de licenciatura para educação básica. Publicado no DOE em 04/12/2008, seção I, p. 25.
- PALMA, J. C. "A política educacional do estado de São Paulo, disponível em :[www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/51.pdf](http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/51.pdf), acesso em 01/07/2011.
- PALMA, J. C. "Políticas de formação professores para educação básica: a proposta federal e a do estado de São Paulo." In: *Revista Múltiplas Leituras*, v. 2, n.2, p. 205-18, jul./dez. 2009.
- PROPOSTA CURRICULAR do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa, Maria Inês Fini (org.). São Paulo: SEE, 2008.
- ROJO, R. H. R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- ROJO, R. H. R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 13-36.
- ROJO, R. H. R. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Roxnae Rojo (org.), Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.
- SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo. Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.
- SOUZA, Geraldo Tadeu (1999) *Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin / Volochinov / Medvedev*. São Paulo, Humanitas/FFLCH/USP. 1999.
- UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros : o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Pesquisa Nacional UNESCO, São Paulo: Moderna, 2004.



## EM DISCUSSÃO: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Nivia Gordo

Eliana Lana

Liliane Pereira da Silva

### **Introdução**

No início de 80 do século passado, foi implantada a teoria construtivista na área educacional brasileira, especialmente no que se refere à aprendizagem inicial da língua escrita, que até então vinha ocorrendo segundo o conceito tradicional de alfabetização. De acordo com alguns teóricos houve, assim, uma mudança de paradigma: o ensino da língua até então fundado numa linha aproximada do behaviorismo passou a assumir um caráter cognitivista. A justificativa dessa mudança baseou-se, inclusive, na ideia há muito defendida pelos escolanovistas de que o aluno deve ser o principal agente da aprendizagem, cabendo ao professor prover as condições necessárias para a ação do aluno. Esta concepção, aliás, coaduna-se com os pressupostos dos construtivistas no que se refere ao ensino inicial da língua escrita: mediante hipóteses, o aluno é capaz de construir sua própria aprendizagem da leitura e da escrita a partir de contato contínuo com textos de diversos gêneros.

É comum ouvir dos professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio que os alunos não estão

alfabetizados: não conseguem ler e escrever textos simples. E os professores esclarecem que não sabem alfabetizar; não estão preparados para preencher as lacunas da aprendizagem, especialmente no que se refere às habilidades básicas da leitura e da escrita.

### **Ler e escrever: alfabetizar e letrar**

Devido aos movimentos educacionais de democratização do ensino, aumentaram sensivelmente as oportunidades de acesso às escolas de nível fundamental e médio. Mas este fato não basta, por si só, para a concretização dos ideais democráticos educacionais. Faz-se necessária, também, a melhoria da qualidade de ensino oferecido aos alunos. E essa qualidade constitui, hoje, alvo de questionamento, uma vez que os alunos, em sua maioria, apresentam muitas dificuldades, especialmente na área da leitura e da escrita, o que compromete a aprendizagem em todas as disciplinas.

Distribuição Percentual dos Alunos nos Níveis de Desempenho da Rede Estadual em Redação – SARESP 2009

Classificação	Nível	% de alunos			
		4ª/5ª EF	6ª/5ª EF	8ª/9ª EF	3ª EM
Insuficiente	Abaixo do Básico	10,1	18,3	14,2	11,9
Suficiente	Básico	17,0	23,2	32,4	25,0
	Adequado	32,5	33,4	34,7	39,3
	<i>Básico + Adequado</i>	49,5	56,6	67,1	64,3
Avançado	Avançado	40,4	25,1	18,6	23,8

Uma análise dos dados da Secretaria de Educação de São Paulo permite identificar um descompasso entre

a avaliação dos professores e os resultados apresentados, como se pode observar no gráfico acima.

Os melhores resultados concentram-se nos níveis 4º e 5º, ou seja, 40,4% dos alunos apresentaram desempenho avançado na redação avaliada pelo Saresp 2009. Os alunos leram e compreenderam bem a proposta e conseguiram elaborar uma redação o que indica um bom domínio de leitura, de conhecimentos linguísticos e do gênero solicitado (*relato de experiência vivida*). Além disso, produziram textos bem articulados e coerentes.

No entanto, pode-se verificar que o desempenho dos alunos decai ao longo dos anos escolares, como consta no gráfico. Nesse sentido, pode-se perguntar: se 40,4% dos alunos apresentam desempenho avançado para o ciclo, como chegam ao ciclo seguinte com dificuldades e são classificados pelos professores como não alfabetizados?

Uma resposta plausível é a de que falta consenso entre os professores do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio a respeito dos conceitos de “alfabetização” e “letramento”.

### **Equívocos conceituais**

Para Soares (2004) houve uma perda da especificidade do processo de alfabetização no Brasil nos últimos anos. Este fato responde por um desempenho precário dos alunos na aprendizagem inicial da leitura e da escrita como se pode observar nas

avaliações externas á escola, como por exemplo, o SARESP entre outros.

A autora, dedicada a estudos da alfabetização e do letramento, esclarece que a sociedade moderna está cada vez mais ligada às práticas escritas e que não basta mais ler e escrever na escola. É preciso que essa prática ultrapasse os muros escolares e passe a fazer parte de fato da vida das pessoas. A autora alerta para a necessidade de serem implementadas e cada vez mais ampliadas as práticas sociais da leitura e da escrita, também entendidas como letramento:

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita... (Soares, 1998, p. 45-46).

Por outro lado, a alfabetização consiste no domínio da correspondência grafema-fonema que constitui a base para a aprendizagem da escrita (codificação) e da leitura (decodificação). Inúmeros estudos indicam a necessidade de rever conceitos, teorias e aplicações relativos à alfabetização.

Segundo Leite (2006) o conceito de letramento, largamente difundido no Brasil, aparece dissociado do conceito de alfabetização<sup>1</sup>, entendida como uma área que não requer um trabalho pedagógico sistemático, o que o autor considera um equívoco. Esta crítica é confirmada, também, por Klein (1996) e Soares (2003). Para essas autoras são inegáveis as contribuições do construtivismo principalmente nas proposições acerca do letramento, mas, por outro lado, o movimento construtivista não estabelece relação entre letramento e alfabetização que implica, necessariamente, atendimento a aspectos linguísticos, especialmente no que se refere à Fonética, à Fonologia e mesmo à ortografia.

Para Leite (2006, p. 454) apud Klein (1996), “os principais equívocos do construtivismo consistem, principalmente, das seguintes ideias: só o aluno constrói o seu próprio conhecimento; o professor deve respeitar as características individuais do aluno; o erro do aluno é construtivo”. Ainda, Leite (2006, p. 454) apud (Soares, 2003), observa que essa concepção “contribui para a subestimação da natureza da escrita, na medida em que desconsidera as suas dimensões linguísticas”.

O referido autor acrescenta que é necessário resgatar o conceito de alfabetização, pautado numa consciência fonológica que propicia ao aluno o domínio da escrita mediante a identificação das relações grafema-fonema.

---

<sup>1</sup> Alfabetização = ação de ensinar /aprender a ler e a escrever (Soares, 2004).



Bortoloti (2010) corrobora as observações de Leite (2006) com seu trabalho, intitulado “Salto no escuro” no qual observa que seis em cada dez crianças brasileiras estudam sob a orientação do construtivismo, uma teoria adotada em países com os piores indicadores de aprendizagem do mundo. Segundo o autor “a experiência mostra que as interpretações livres do construtivismo podem ser desastrosas – especialmente quando a escola adota suas versões mais radicais. Nelas, metas de aprendizado são simplesmente abolidas” (Bortoloti, 2010, p. 1). O resultado é que o professor fica sem norte e o aluno, por sua vez, vê-se entregue às suas próprias conjecturas.

O mesmo autor pondera que o ensino inicial da língua segundo a orientação construtivista incide em textos sem levar em conta a relação grafema-fonema conforme requer a nossa língua que é alfabética. O resultado dessa prática consta em recentes estudos americanos: “os estudantes submetidos a essa forma de alfabetização têm se saído piores dos que são ensinados pelo sistema tradicional” (Bortoloti, 2010, p. 2). Tanto os Estados Unidos quanto Inglaterra e França já abandonaram o construtivismo nessa etapa de aprendizagem por considerarem que sem um método claro de ensino, os professores ficam perdidos e os alunos apresentam um fraco desempenho.

### **Distorção de conceito e fracasso escolar**

Vimos que o desempenho dos estudantes avaliados pelo MEC demonstra a precariedade de letrados em

nosso país. Kaminsk e Gill (2001) informam que o ensino inicial da língua em países desenvolvidos, como, por exemplo, Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha, Itália, Canadá e Portugal, baseia-se na relação grafema-fonema.

No Brasil, inúmeros teóricos defendem a volta do método fônico<sup>2</sup> correspondência entre sons (fonemas) e letras (grafemas), se bem que são tidos como *antiquados* por educadores ligados ao MEC. Entre os defensores desse método inclui-se o Professor Fernando Capovilla, coordenador do laboratório de Neuropsicolinguística Cognitiva Experimental (Lance) do Instituto de Psicologia da USP. O Professor é taxativo: “o construtivismo condena as crianças de classes menos favorecidas ao fracasso escolar”.

### **A questão do método**

No artigo intitulado “A reinvenção da alfabetização”, Magda Soares esclarece que a aprendizagem inicial da escrita da nossa língua requer duas abordagens: a *técnica* que consiste em relacionar fonemas com grafemas e o *domínio do uso dessa técnica*, pois conhecer uma técnica e não saber usá-la não faz sentido.

---

<sup>2</sup> Métodos fônicos: também conhecidos por métodos sintéticos ou fonéticos. Partem das letras (grafemas) e dos sons (fonemas) para formar, com elas, sílabas, palavras e depois frases. No principal modelo de método fônico utilizado por professores alfabetizadores, as crianças não pronunciam os nomes das letras, mas sim os seus sons.

A autora discorda da alfabetização tradicional no seguinte aspecto:

Não é preciso primeiro aprender a técnica para depois aprender a usá-la. E isso se fez durante muito tempo na escola: primeiro se aprende a ler e escrever para depois desenvolver a habilidade da escrita e da leitura nos diversos gêneros. Esse é um engano sério, porque as duas aprendizagens devem ocorrer ao mesmo tempo, uma não é pré-requisito da outra (Soares, 2003, p.1).

Soares adverte que, o processo de alfabetização deve ser ensinado de forma sistemática e não ser diluída no processo de letramento. Esse é o erro que levou nossos alunos à precariedade do domínio da leitura e da escrita. Desprezar a especificidade do processo de alfabetização é o que a autora denomina “desinventar a alfabetização”.

Essa *desinvenção*, associada ao construtivismo é esclarecida pela autora: “Não estou afirmando que essa concepção construtivista seja errada, mas a maneira como ela se difundiu no sistema é que pode ser uma das causas da perda de especificidade do processo de alfabetização” (Soares, 2003, p.1). O fato é que ao mesmo tempo em que se mudou a concepção do ensino da leitura e da escrita, surgiu a ideia de que não haveria mais a necessidade de um método de alfabetização. Nem haveria mais espaço para se falar em método fônico, silábico, global ou qualquer outro utilizado na época:

Aí é que está o erro. Ninguém aprende a ler e escrever na nossa língua se não aprender as relações entre fonemas e grafemas - para codificar e decodificar. Isso é uma parte específica e necessária do processo de aprender a ler e escrever. Linguisticamente, ler e escrever implica o ato de codificar e decodificar (Soares, 2003, p.2).

Concluindo, a autora afirma que a alfabetização deve ser pautada, necessariamente, num método. E isto não é, como afirmam os construtivistas, incompatível com um plano de ensino inicial da língua.

Essa ideia equivocada está aliada ao pressuposto de que a criança aprende a ler e escrever apenas numa convivência com textos. A autora reafirma que isso não é suficiente, pois esta aprendizagem requer um método. “Não basta que a criança conviva com muito material escrito; é preciso orientá-la sistematica e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita” (Soares, 2003, p. 3).

Por desconsiderar este fato, as crianças estão chegando ao final da 4ª série praticamente analfabetas, e ao final dos nove anos sem proficiência em leitura e escrita. Segundo a autora, tanto alunos quanto pais, estão sendo desrespeitados, iludidos, pois as crianças não estão aprendendo nem ler, nem escrever.

Finalmente, Soares (2003), entende que não se trata de voltar ao passado, com as famosas “cartilhas”, com o “be a ba”, mas avançar com o que foi bom no passado juntamente com as novidades que o presente traz. Esclarece que é de consenso geral o fato de que as pessoas estão insatisfeitas com o construtivismo, “as

denúncias já estão sendo feitas e começam a surgir iniciativas no sentido de corrigir essa situação” (Soares, 2003, p. 4).

Os países em que o construtivismo resultou em déficit de aprendizagem, e não foram poucos, já mudaram de direção e propuseram estudos a respeito para descobrir o que há de errado na orientação construtivista. Não foi somente no Brasil que o problema se instaurou, mas, já que seguimos o exemplo desses países ao adotarmos o construtivismo tal como está, devemos também segui-los quando insistem na especificidade da alfabetização como aprendizado do sistema alfabético / ortográfico e as suas relações com o sistema fonológico (Soares, 2003).

### **Semiótica, Linguística e alfabetização**

Apesar de se tratar de um conceito bastante difundido, entendemos ser necessário esclarecer a distinção entre linguagem e língua. A linguagem, em seu sentido amplo, compreende todos os meios de que o homem se serve para se comunicar, expressar e ampliar continuamente sua visão de mundo. Esses meios correspondem aos códigos não-verbais – música, dança, pintura, gestos, cores, ritmo, desenho etc. – e aos códigos verbais que compreendem a língua falada e escrita.

O estudo da linguagem, assim conceituada, compete à Semiótica, teoria dos signos, cujo principal precursor foi Peirce. A dimensão dessa teoria é descrita por Santaella (1984, p. 14-15):

[...] de todas as aparências sensíveis, o homem – na sua inquietada indagação para a compreensão dos fenômenos – desvela significações. É no homem e pelo homem que se opera o processo de alteração dos sinais (qualquer estímulo emitido pelos objetos do mundo) em signos ou linguagens (produtos da consciência). Nessa medida, o termo linguagem se estende aos sistemas aparentemente mais inumanos, como as linguagens binárias de que as máquinas se utilizam para se comunicar entre si e com o homem (a linguagem do computador, por exemplo), até tudo aquilo que, na natureza, fala ao homem e é sentido como linguagem. Haverá, assim, a linguagem das flores, dos ventos, dos ruídos, dos sinais de energia vital emitidos pelo corpo e, até mesmo, a linguagem do silêncio.

Ao estabelecer as bases da Linguística como ciência da língua, Saussure previu a necessidade dessa ciência mais ampla, Semiótica ou Semiologia, que abranja todas as linguagens.

A alfabetização requer ênfase, no início do processo, nas características da língua, com base em fundamentos da Linguística, especialmente no que se refere à Fonética e à Fonologia. Neste sentido, ao invés da adoção de cartilhas, podem ser elaborados *roteiros de alfabetização* compostos de palavras substantivas familiares aos alunos, dispostas numa sequência gradativa de dificuldades: das 7 vogais orais às 19 consoantes, em posição intervocálica que, no total, dão conta de todo o repertório de um falante nativo da nossa língua.

À medida que os alunos expandem sua competência Linguística mediante leitura e escrita de frases, palavras, sílabas, eles são incentivados, também,

a interpretar textos curtos com sentido, ilustrados, que possibilitam contatos com atividades no nível amplo da linguagem: leitura, escrita, desenho, música, pintura, colagem, inspirados em temáticas estudadas no dia a dia. Dessa forma, o processo da alfabetização fica centrado, também, no nível da linguagem e não só no dos signos verbais. Essa ideia fica clara mediante a concepção de *signo* apresentada, respectivamente, por Saussure e Peirce.

Para Saussure, o signo linguístico consiste de uma associação de *significante* e *significado*: assemelha-se a uma moeda que perderia seu valor caso se separassem “cara” e “coroa”. Do signo linguístico [casa], por exemplo, não se pode dissociar a sequência de sons ou (significantes) da ideia que se tem de *casa* (significado).

Por outro lado, Peirce conceitua os signos em geral, dando-lhes um caráter de tríade: *significado*, *significante*, *interpretante*, conforme explicação de Santaella (1984, p. 79):

[...] A partir da relação de representação que o signo mantém com seu objeto, produz-se na mente interpretadora outro signo que traduz o significado do primeiro (é o interpretante). Portanto, um signo pode ser traduzido por outro signo num processo de semiose (processo de geração de signos de que participam um signo, seu objeto e seu interpretante).

Como esclarece Pignatari (1980, p. 3):

A Semiótica serve para estabelecer as ligações entre um código e outro código, entre uma linguagem e

outra linguagem, serve para ler o mundo não-verbal: “ler” um quadro, “ler” uma dança, “ler” um filme – e para ensinar a ler o mundo verbal em ligação com o mundo icônico e não-verbal.

Em face dos conceitos descritos, a elaboração de um plano de alfabetização defronta-se com um problema: o de viabilizar a aprendizagem da leitura e da escrita a partir de um vocabulário básico estruturado em palavras-chave que mantenham sempre significado para o aluno. A solução consiste, como vimos, na seleção de um conjunto de palavras-chave, substantivas, que propiciem, simultaneamente, o estudo dos constituintes dos signos linguísticos e a formação de novos signos (semiose) em nível de textos.

A necessidade do estudo (leitura e escrita) dos constituintes dos signos linguísticos decorre das características da nossa língua vista como um sistema de signos que, segundo Martinet (1968) “[...] articula-se no nível do enunciado (1ª articulação) e dos fonemas (2ª articulação)”. Por exemplo, na emissão do enunciado “A menina joga bola”, a língua cumpre sua primeira articulação. Ao desdobrar este enunciado em seus constituintes fonêmicos – /a/, /m/, /e/, /n/, /i/, /a/, /j/, /o/, /g/, /a/, /a/, /b/, /o/ /l/, /a/ – realiza-se a língua em sua segunda articulação.

O número de fonemas é limitado – 7 vogais orais e 19 consoantes em posição intervocálica. Portanto, nossa língua oferece a grande vantagem de ser bastante econômica. Seu inventário, restrito, é estabelecido por comutações sucessivas em que o fonema exerce a função de distinção de significado. Por exemplo, em



*pato, mato, gato, rato*, o significado de cada palavra é mantido graças aos fonemas /p/ /m/, /g/, /r/. Como afirma Rodrigues (1972, p. 5);

Desta forma, a língua se articula no plano dos enunciados e no da formação dos signos. Só se conhece uma língua quando se dominam as duas articulações que lhe são características. Portanto, no nível da alfabetização, a leitura supõe apropriação do código e a compreensão do texto. Trata-se de um processo que implica abstração em atividades de análise e síntese.

Enfim, o que se espera é que as diferentes dimensões entre alfabetização e letramento sejam trabalhadas com metodologias específicas, sem que uma se interponha sobre a outra, mas que caminhem juntas para procurar solucionar os problemas enfrentados no que se refere ao fracasso escolar de nossas escolas. Afinal, como afirma (SOARES, 2003), há a necessidade de se ter em mente que não se pode pensar em alfabetização sem pensar em múltiplas metodologias para alcançá-la.

## **Conclusão**

Atualmente, verifica-se que há um grande esforço dos técnicos e dos alfabetizadores com vistas à melhoria do ensino, especialmente na área da alfabetização. Entretanto, parece-nos que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita requer, necessariamente, atendimento às características da

nossa língua, conforme foi enfatizado no decorrer deste comunicado. Porque se trata de uma língua alfabética, a referida aprendizagem implica atividades no nível da relação grafema-fonema sem prejuízo, é claro, das proposições relacionadas na área do letramento.

## Referências

BORTOLOTTI, M. *Salto no Escuro: seis de cada dez crianças brasileiras estudam segundo os dogmas do construtivismo, um sistema adotado por países com os piores indicadores de ensino do mundo*. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/120510/salto-no-escuro-p-118.shtml>

CAMINI, P. *Dos modismos pedagógicos: as práticas em alfabetização na sociedade de consumidores*. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/095/95camini.htm>

CARVALHO, G. H. *Teoria da linguagem- natureza do fenômeno linguístico e a análise das línguas*. Tomo I. Coimbra: Atlântida Editora, S.A.R.L., 1970.

GORDO, N. *Práticas de alfabetização (rupturas e continuidades)*. 1966. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1996.

LEITE, S. A. da S. O processo de Alfabetização escolar: revendo algumas questões. *Perspectiva*. Florianópolis, v.24, n.2, p 449-474, jul./dez.2006. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>

MARTINET, A. *Eléments de Linguistique Générale*. Paris: A. Collin, 1970.

PEIRCE, C. S. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

PIGNATARI, D. *Contracomunicação*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

SANTAELLA, M.L. *O que é semiótica?* São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos).

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*, 6ª Ed. São Paulo: Cultrix, 1976.

SOARES, M. *A Reinvenção da Alfabetização*. Parte de palestra proferida na FAE UFMG, em 26/05/2003, na programação "Sexta na Pós". Transcrição e edição de José Miguel Teixeira de Carvalho e Graça Paulino. Disponível em: [http://www.cereja.org.br/arquivos\\_upload/magda\\_soares\\_reinvencao.pdf](http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/magda_soares_reinvencao.pdf)

SOARES, M. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-)

## O PARADOXO DA TRADUÇÃO

Susan Petrilli<sup>1</sup>

No caso da tradução interlingual entre textos, se entendermos “fidelidade” em termos de *criatividade* e *interpretação* e não só imitação, repetição, reprodução do texto original, uma cópia literal em outra língua, o texto tradutor, ou “traduzente”, deve estabelecer uma relação de alteridade com o texto objeto da tradução, o “traduzido”. Quanto maior o distanciamento em termos de *alteridade dialógica* entre os dois textos, maior é a possibilidade de criar uma reinterpretação artística através de um outro signo interpretante na potencialmente infinita cadeia semiótica de diferimentos de um signo para o outro, dos quais o chamado “original” é parte.

Para ser um interpretante adequado ao texto original, como para qualquer interpretante, o texto traduzente deve não somente ser repetido no interpretado, mas deve estabelecer uma relação de “compreensão responsiva” com este, como diz Mikhail M. Bakhtin, a relação de “compreensão responsiva”, de diálogo, distância criativa e responsável, de alteridade dialógica, relação eu-outro (Bakhtin, 1963, 1965, 1975, 1990). A capacidade interpretativa do tradutor em termos de criatividade é diretamente proporcional à capacidade de “compreensão responsiva”.

---

<sup>1</sup> Tradução de Marcela Barchi Paglione.

Podemos também clamar que a tradução e o original não se relacionam um ao outro na base da dedução: não é o caso de que, dado um certo texto original, uma certa tradução deve inevitavelmente derivar deste. Não é diferente de nossa prévia declaração: em outras palavras, o texto traduzente não está ligado ao original pela relação de necessidade, de causa e efeito. O texto traduzente pode ainda existir autonomamente a partir do texto original, destacando-se dele. Logo, a relação entre o texto traduzente e o original, o traduzido, não é puramente convencional, isto é, não é baseada na mera decodificação.

Para descrever a relação interpretado-interpretante no processo tradutório interlingual, em termos de dedução e decodificação, é cair na armadilha da transição de uma língua histórico-natural para outra, de uma convenção linguística para outra; implica simplesmente em uma transferência de um mesmo significado em diferentes significantes. De fato, esta não é uma questão de “mesmo” significado transitando de um texto original para o traduzente. Como antecipado, o texto traduzido deve tentar estabelecer uma relação de compreensão responsiva para com o original. Ainda mais interessante é que o significado do original é, de fato, determinado e decidido neste tipo de trabalho interpretativo e permanece invariável até outra tradução, outra interpretação propõe ainda outra interpretante, ainda outro traduzente, deste modo, melhorando seu significado.

A tradução deve *lembrar* o original. Mas a semelhança não cria obstáculos para a capacidade de

intervenções, criatividade e autonomia em relação ao texto original; pelo contrário, é a própria condição para tal. Uma tradução pode fazer diferentes reivindicações e ter diferentes aspirações: ela pode simplesmente acompanhar o texto original palavra por palavra, ou, no outro extremo, ela pode recriar o texto original em outra língua e se sair brilhantemente, ao ponto de a tradução ter valor em si mesma – no caso de um texto literário, seja prosa ou poesia, ela pode ainda chegar a tal nível de valor estético que se torna uma obra de arte em si. O tipo de relação interpretado-interpretante, que melhor apresenta o caráter de tradução, é caracterizado pelo dialogismo.

Assim como temos tendência a acreditar que, em uma sequência que se repete o que vem primeiro causa o que vem depois, conforme observado por David Hume, e que estes dois termos estão conectados por uma relação de necessidade, do mesmo modo tendemos a acreditar que a ordem de apresentação de um texto é necessária e imutável, especialmente quando estamos familiarizados com o texto, quando praticamos o texto de acordo com estruturas e hábitos dados. Esta linha de pensamento pode levar alguém à conclusão que qualquer mudança em um texto é um sacrilégio. O texto somente pode ser aquele texto, consequentemente sua tradução – qualquer de tradução – no último, a análise é falsa.

Tomemos o caso do leitor no hábito de ler a *Divina Comédia*, de Dante, em italiano. *Inferno* só pode começar com a frase “Nel mezzo del cammin di nostra vita”, e variantes não são bem aceitas – não só no sentido de

transposição e transferência para outra língua, mas também em forma de paráfrase na mesma língua. Pelo contrário, para um leitor não familiar do grego antigo, a *Odisseia* está disponível em diversas e numerosas variantes, sem que nenhuma seja referida como a original em critérios de fidelidade – ainda que estejamos discutindo traduções. Também não faz diferença caso estas variantes sejam em prosa ou verso. Consideremos os textos de Homero. Na Itália, a tradução de Vincenzo Monti da *Iliada* carrega o papel de original, especialmente para aqueles que encontraram esta tradução pela primeira vez durante os anos escolares e continuaram a lê-la ao ponto de não querer reconhecer outras versões que não sejam de Monti. Ainda, de acordo com Ugo Foscolo, Monti não valia muito como aluno de grego antigo! De fato, parece-nos que sua tradução deriva de outras traduções, ao invés do original. Foscolo apostrofiza Monti como o “Traduttore dei traduttore d’Omero”.

Evocando o enigma de Zeno sobre Aquiles e a tartaruga, indaguemos a seguinte questão (Aquiles não poderá jamais ultrapassar a tartaruga, pois a mesma sempre avançou além do ponto de partida quando ele ali alcança): seria o rápido Aquiles (quem não pode nunca alcançar uma lenta tartaruga) similar a uma engenhosa e relevante tradução? (Derrida, 1999-2000). A “tradução relevante”, como Aquiles, está comprometida a alcançar o original, que, como a tartaruga, tem somente a vantagem de ter largado primeiro, começado primeiro. Entretanto, precisamente por conta desta vantagem e similaridade entre a relação

entre Aquiles e a tartaruga, a tradução não pode alcançar o texto original. De qualquer forma, lembremos que o *logoi* ou as argumentações utilizadas por Zeno de Eleia para negar o movimento, mudança e o vir-a-ser (como o enigma sobre Aquiles e a tartaruga e outro sobre a flecha) foram, em última instância, destinados ao apoio de Parmênides e sua tese sobre a unidade imutável contra a existência da pluralidade. Parmênides refutou a ideia de pluralidade e reivindicou a ideia de unidade, ele introduziu o conceito de ser e afirmou que o ser é uno (em “Enigmas de Zeno”, cf. Colli, 1998).

Sob certo aspecto, a tese que afirma que somente o um é possível, somente a unidade, pode estar conectada à questão da tradução. A refutação da pluralidade, da multiplicidade, pode ser aplicada a visões comuns sobre a relação entre o que é considerado como texto único e original e o que é considerado suas várias traduções. Do nosso ponto de vista, é importante frisar que a refutação de Zeno sobre a pluralidade, como reportado em *Parmênides*, de Platão (1977), é baseada no problema da similaridade, isto é, na mesma noção geralmente invocada para explicar a relação de um texto e suas traduções.

Mesmo que a tradução seja um simples texto “reescrito” em outra língua, este não é idêntico ao original (nem mesmo a versão de *Quijote* de Pierre Menard em comparação com o de Cervantes. Ver Borges, 1939b). Se a tradução for totalmente similar ao original, ela seria idêntica, somente uma cópia de um mesmo texto. Mas uma tradução deve ser ao mesmo



tempo semelhante e diferente, o mesmo outro. Este é o paradoxo da tradução, o qual é o paradoxo da multiplicidade. Admitir que a tradução seja possível é admitir que algo pode ser ao mesmo tempo semelhante e diferente, o que é a real contradição. Poderíamos lançar mão das argumentações de Zeno, conforme relatado em *Parmênides*, de Platão (127d e 128d), e negar a existência dos múltiplos, ao mesmo tempo similares e dissimilares. Isto é, poderíamos demonstrar que a ideia de um texto existir ao mesmo tempo como o original e o traduzente é absurda. Seguindo esta linha de raciocínio e considerando que é impossível para o não-similar ser similar e para o similar ser não similar, seria também impossível para traduções existirem dadas tais condições de impossibilidade.

Ao contrário, expresso nos termos do paradoxo de Aquiles e a tartaruga, o “paradoxo da tradução” consiste no fato que, de forma a alcançar o objeto-texto na tradução, o texto tradutor deve, de alguma forma, recuperar a vantagem do outro em ter sido primeiro desde o início. Com referência a Aquiles e a tartaruga, conforme reportado por Aristóteles em *Física* (239, 14-20), o argumento é que, em uma corrida, o corredor mais rápido nunca pode ultrapassar o mais devagar, dado que o perseguidor deve primeiramente alcançar o ponto de onde o perseguido começou, de forma que o mais lento sempre tem a liderança. Este argumento é o mesmo em princípio como o paradoxo da flecha voadora: a flecha nunca alcançará seu alvo porque ela deve se mover através de infinitas metades do segmento em uma trajetória, onde os segmentos são

divisíveis as infinitum. Entretanto, no argumento de Aquiles, a distância que fica a ser coberta toda vez que ele tenta alcançar a tartaruga não é sucessivamente dividida em metades.

Borges formula este argumento em termos ligeiramente diferentes (cf. “La perpetua carrera de Aquiles y la tortuga”, 1932b e “Avatares de la tortuga”, 1939a): Aquiles é dez vezes mais rápido que a tartaruga, logo, na corrida ele lhe dá dez metros de vantagem. Mas, se Aquiles corre dez metros mais rápido que a tartaruga, segue-se que se Aquiles corre um metro, a tartaruga corre um décímetro; enquanto que Aquiles corre um décímetro, a tartaruga corre um centímetro; enquanto Aquiles corre um centímetro, a tartaruga corre um milímetro e assim por diante ad infinitum. Logo, o rápido Aquiles nunca alcançará a lenta tartaruga. Borges reporta e examina várias tentativas de refutar o paradoxo de Zeno de Eleia: o proposto por Thomas Hobber, Stuart Mill (Sistema da lógica), Henri Bergson (“Essay upon the immediate data of consciousness”), William James (*Some Problems of Philosophy*), os quais mantêm que o paradoxo de Zeno não só é um ataque à realidade do espaço, mas também à mais invulnerável e sutil realidade do tempo, e, por último, Bertrand Russell (*Introduction to Mathematical Philosophy, Our Knowledge of the External World*), sendo a única tentativa que Borges considera à altura do “original” em termos de força argumentativa. “Do original” está colocado entre aspas porque todas estas argumentações sucessivas são variantes ou traduções do texto primário, na medida em que competem com o

paradoxo de Zeno e tentam igualá-lo pela habilidade argumentativa.

Pierre Menard, autor de *Quijote*, também se dedica ao enigma de Aquiles e a tartaruga. Borges dedica um conto a Menard, incluído em *Ficciones*, o qual é tão paradoxal quanto. Na estória, o *Quijote* de Menard é listado entre seus trabalhos como as *Les problèmes d'un problème*, datado de Paris, 1917. Menard discute diferentes soluções, em ordem cronológica, ao paradoxo de "Aquiles", e, na segunda edição, cita o seguinte conselho de Leibniz na epígrafe: "Ne craignez point, monsieur, la tortue". Por que deveríamos temer a lenta tartaruga? Por causa de sua vantagem, por causa do distanciamento, o lapso de tempo separando-a no tempo e espaço, como um golfo, do rápido Aquiles. Temer a tartaruga é temer a tradução por conta do original, o qual tem a vantagem de vir primeiro. O texto que traduz o original inevitavelmente vem depois. Temer o original e fielmente o respeitar: Menard decide que ele não vai simplesmente compor outro *Quijote*, mas o *Quijote*, o único, o *Quijote* original. Certamente, isto não era uma simples questão de imitação ou cópia do original. Isto teria significado mais uma vez propor uma vantagem ao original, fazendo com que *Quijote*, conforme composto por Menard, um texto segundo. Menard teve um medo sagrado do original; no entanto, ele não temeu produzir páginas que coincidem palavra por palavra com as palavras de Cervantes. Menard teve êxito em compor os capítulos IX e XXXVIII da primeira parte de *Quijote*. Qual foi o seu expediente? Após ter excluído a ideia de competir com Cervantes,

identificando-se com sua vida, tempos, contexto biográfico, e alcançando *Quijote*, tendo, de um ponto de vista, se tornado Cervantes (quem estava decididamente com vantagem simplesmente por ter se empreendido em escrever a mesma obra de arte muito antes), Menard decidiu que o maior desafio era alcançar *Quijote* sem deixar de ser Menard, através de sua própria experiência como Menard.

O *Quijote* de Menard (uma obra de arte fragmentária, alguém teria que ser imortal para completa-la) é somente “verbalmente idêntico” ao *Quijote* de Cervantes. Para provar a diferença, neste conto, Borges cita uma passagem do *Quijote* de Cervantes (Parte I, Capítulo IX) e a passagem correspondente no *Quijote* de Menard. Embora estas duas passagens se correspondam pelas palavras, a versão de Menard, um contemporâneo de William James, claramente ressoa harmônicos pragmáticos. Diferentemente de Cervantes, para Menard, a verdade histórica, discutida em exatos mesmos termos em ambas passagens, não é o que aconteceu, mas o que julgamos que aconteceu. Aquiles pode recuperar a vantagem da tartaruga e ultrapassá-la simplesmente porque foi ele quem deu-lhe a vantagem, mesmo que tenha começado primeiro, se foi ele quem deixou a tartaruga ir primeiro. Considerando isto, é a tartaruga que depende de Aquiles, e Aquiles que, graças a sua generosidade por deixá-la em vantagem a vence, a supera. O tempo também tem função. O estilo do *Quijote* de Menard é inevitavelmente arcaico e afetado. Ao contrário, o *Quijote* de Cervantes é fluente e

relevante em respeito à língua espanhola como foi falada em seu tempo.

Claramente o paradoxo da tradução é o paradoxo do texto e do signo. De fato, se a questão da similaridade é central à tradução (uma conferência internacional em “Similaridade e diferença na tradução” foi organizada em Nova Iorque, em 2001, ver em Arduni; Hodgson, 2004), ela não é menos importante em relação ao texto, ele mesmo um signo interpretante antes de se tornar um signo interpretado para outros interpretantes no processo em aberto de leitura e tradução. A relação entre o texto e aquele a que ele se refere também apresenta-se em termos de similaridade. E ainda, textos literários, ou textos artísticos em geral, são caracterizados pelo fato da relação de similaridade ser desenvolvida em termos de “imaginação” e “figuração”, e não de imitação, representação, identificação e unificação, isto é, não como mera cópia, como aprendemos, particularmente com Bakhtin (1990, 1993; ver também Petrilli; Ponzio, 1999).

A relação entre o traduzente e seu original é indireta, mediada, distanciada. A tradução requer a possibilidade de recuar, a possibilidade de uma visão transgrediente, em termos bakhtiniano, uma relação de extraposição. A arquetônica do eu e os valores a ele ligados são desestabilizados e substituídos pela arquetônica do outro, como diria Bakhtin (1992).

Como discurso indireto, a tradução recorre à prática de todas as línguas histórico-naturais, isto é, o relato do discurso de outros. Certamente, não só a *langue* está

envolvida no discurso indireto, mas também a *parole*. A *parole* individual é sempre mais ou menos discurso indireto na forma de imitação, estilização, parodização, controvérsia direta ou indireta (de acordo com as modalidades analisadas por Bakhtin em suas duas diferentes edições da monografia sobre Dostoiévski, a primeira publicada em 1929 e a segunda, em 1963). A presença da palavra do outro na própria palavra do eu, o fato de sua palavra precisar seguir caminho entre as intenções e sentidos da palavra dos outros, favorece a disposição dialógica da palavra traduzente e realça o dialogismo constitutivo da palavra, traduzida e traduzente.

A inclinação à resposta e relato do discurso dos outros é estrutural à língua histórico-natural e ao enunciado. Isto significa dizer que a disposição à resposta e ao relato da palavra do outro por meio das línguas histórico-naturais na forma de tradução interlingual está já inserida no discurso, isto é, nas funções linguísticas e traduções que tornaram o discurso possível. No máximo, uma das maiores dificuldades que o tradutor pode encontrar é que o enunciado ou o texto na tradução pode pertencer a uma linguagem especial (setorial ou especializada) com a qual ele não está necessariamente familiarizado, ou não familiarizado o suficiente. Mas este não é um problema diferente do que emerge no caso da tradução endolingual ou intralingual. De qualquer forma, tais dificuldades não justificam o apoio ao princípio da intraducionabilidade interlingual, admitindo-se, entretanto, nossas considerações acima.

No que se refere à tradução de um texto literário, acima de tudo um texto poético geralmente evocado a sustentar a causa de que uma tradução é impossível, acreditamos que o caráter distanciado e indireto da palavra traduzente pode ser usada para apoiar a tese de traducionabilidade. Deste ponto de vista, o argumento é o seguinte: a palavra literária e a palavra traduzente se relacionam homologamente, isto é, na base da iconicidade, em outras palavras, estão relacionadas em termos de similaridade, similaridade orientada para a lógica da alteridade e não pela idêntica. Além do mais, neste caso, a similaridade não só se aplica na superfície, mas é relevante ao nível da formação e da estrutura.

Ambas palavras literárias e traduzentes podem ser distinguidas da palavra dos gêneros primários ou discursos diretos (Bakhtin, 1979), isto é, da palavra que converge para o sujeito que produz, para a intensão significativa do sujeito. A palavra literária pertence aos discursos indiretos ou gêneros secundários do discurso. Como parte dos gêneros secundários, a palavra literária não é mais uma palavra direta, a palavra de si, uma palavra que se identifica com o sujeito do discurso, como normalmente ocorreria no discurso coloquial – ou ao menos este é o intuito. Ao contrário, os gêneros secundários evidenciam o caráter indireto do mundo, a palavra com sua sombra, para evocar Levinas. Aqui, a palavra apresenta-se como objetificada, uma palavra que é imaginada e distanciada do eu do discurso. O autor não se identifica com a palavra literária. Pelo contrário, a palavra literária, pertencente aos gêneros secundários é outra de tal forma que qualquer um que a diz, diz “eu”

sem se identificar com este pronome. Isto ocorre, por exemplo, no romance narrado em primeira pessoa; no drama onde o dramaturgo faz com que os personagens falem diretamente; até mesmo na poesia lírica e na autobiografia, onde um certo distanciamento sempre intervém entre o escritor e o eu do discurso: a “extraposição” (outro termo bakhtiniano) é a condição da literalidade, do discurso artístico em geral.

A tradução é um discurso indireto mascarado como discurso direto, todos distanciados do autor-tradutor. Na realidade, o tradutor diz “eu” e ninguém o identifica com o eu do discurso, mesmo em uma tradução oral ou simultânea. O Embaixador diz: “Obrigado pela recepção, Eu estou, de fato, honrado em estar aqui” e o intérprete traduz: “Grazie per l'accoglienza, sono davvero onorato di essere qui”; e ninguém sonharia em pensar que é o intérprete que está agradecido ou honrado. Deste ponto de vista e contrário ao preconceito contra a possibilidade de tradução de textos literários, especialmente um texto poético, a capacidade de exotopia, distanciamento, extraposição, a icônica relação de similaridade reguladora da tradução como tradução, de alguma forma fazem da tradução um local privilegiado para a orientação do discurso frente a literalidade. Tais características compartilhadas pela palavra literária e a palavra traduzente de fato fornecem-lhes menos distância entre si do que seria comumente esperado.

Mas “traduzibilidade” não só significa a possibilidade de tradução. Ela também denota uma relação aberta entre um texto original e sua tradução.



Como a “interpretabilidade” original de um texto – em relação a qual a “traduzibilidade” é um caso especial – a traduzibilidade também indica que a tradução de um texto permanece aberta e nunca definitivamente determinadas; indica que um texto traduzido continua a ser traduzido, na verdade, ele pode ser traduzido várias e várias vezes, mesmo na própria língua na qual ele já foi escrito, e, eventualmente, pelo mesmo tradutor, produzindo um número potencialmente infinito de textos traduzentes. A materialidade do signo que foi traduzido, sua alteridade e capacidade de resistência em relação a qualquer trajeto interpretativo, sua complexidade, é evidenciada pela inexauribilidade do original nos textos que o traduzem. Este significado da expressão “traduzibilidade” também deve ser levado em consideração quando refletimos nos limites da tradução, como a interpretação em geral.

O problema da traduzibilidade deve ser encarado em proximidade com o problema da intraduzibilidade, sendo duas faces da mesma moeda: traduzibilidade, interpretabilidade, expressividade do intraduzível, do ininterpretável, do inexpressível. Em virtude da materialidade semiótica, a alteridade absoluta dos signos, sua capacidade para a resistência em face a todas as tentativas de interpretação-tradução, o conceito de traduzibilidade se relaciona com o intraduzível, com o que não pode ser englobado, que escapa dos limites da compreensão, o infinito em relação à totalidade, no infinito, o indizível em relação ao dito de qualquer sistema linguístico, ao que não pode ser possuído, o inconsciente em relação ao

consciente, o impossível. A linguagem é o lugar de equívocos e desentendimentos, e até mesmo se reinventa a cada nova ocorrência, o lugar onde algo falha, é deixado em branco. O ato de fala, de declaração, necessariamente implica em deixar algo para trás, algo que escapa ao controle da vontade, que escapa a significar intencionalmente, que não pode ser exaustivo ao dizer, a absoluta alteridade, assim gerando novos fluxos de interpretantes que em troca resistem ao controle e escapam à vontade, a intenção, o propósito, a consciência, a autoridade da palavra última. A linguagem é a condição da inconsciência. A linguagem não é uma nomenclatura. Se fosse este o caso, a tradução através de línguas seria imediata e no sentido de que cada palavra teria um conceito correspondente em sua própria língua e um imediato correlato em outra. Mas, este não é o caso. A relação não é entre palavras e ideias pré-concebidas, diretas e não-ambíguas. Declarar, enunciar, atuar através de palavras, através de atos de fala significa diretamente reprimir, remover, silenciar – isto é claramente revelado pelo fenômeno do sonho, pelo jogo de palavras, pelo discurso artístico e sintomas.

Se repressão, remoção, silêncio, o não-dito, a sombra, a absoluta-alteridade é a outra face do mundo, isto traz consequências para o ato de tradução, como a tradução interlingual deixa bem evidente. Por um lado *mathesis universalis*, discurso comum, invariabilidade, fluxos semióticos, sinequismo, energia, progresso, sucessão, retorno, escrita transitiva, transcrição, continuidade; por outro lado, *mathesis singularis*,

unicidade, alteridade, fragmentação, morte, perda, escrita intransitiva, variabilidade, irrepetibilidade, descontinuidade. Todos estes fatores interagem e se sobrepõem, evocando cada um em relações incertas, ambíguas de *chiaroscuro*, difração. Um ato de esquecimento, negligência, negação, um deslizamento, uma omissão, descuido, inadvertência mostra como a linguagem é discordante e não harmoniosa, dissidente e não sistemas de oposição de pares. O eu não é senhor de sua “própria” casa, o falante não está em casa em sua “própria” língua materna, mas, ao contrário, é falado por outra língua. O falante, o eu é nômade. Somos sempre “estrangeiros a nós mesmos” (Kristeva 1988), de tal forma que o que compartilhamos e temos em comum é a mesma condição de estranheza, absoluta alteridade. No fluxo da infinita semiose, os signos florescem na dinâmica da inter-relação entre a lógica da distinção, discricção, fragmentação, especificação, absoluta alteridade, para evocar Bakhtin e Levinas. A relação de similaridade entre signos implica em diferença, dessemelhança, irreduzível alteridade. A relação entre o texto traduzente e o original, como a relação entre o discurso indireto e o original, permanece entre forças centrípetas e centrífugas operando na linguagem, como diz Bakhtin (1981, p. 272), entre centralização e descentralização, monolinguismo e plurilinguismo, monologismo e polilinguismo, identidade e alteridade, o mesmo e o outro, e ainda entre traduzibilidade e intraduzibilidade.

Por meio de Valentin N. Voloshinov, autor de *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929) (Voloshinov,

1973), Bakhtin (Voloshinov) conceitualiza a comunicação e intercâmbio social em termos de interação dialética e dialógica entre identidade e alteridade, e introduz outras duas importantes categorias em sua análise da linguagem verbal, as quais devem ser estendidas para outros sistemas de signos também: “tema” (*smysl*) e “significado” (*znachenie*), ou, se preferirmos, “sentido real” e “sentido abstrato” (ibid, p. 106). O segundo termo nestes pares cobre tudo que é idêntico, reproduzível e imediatamente reconhecível cada vez que o enunciado é repetido – isto concerne ao significado de elementos linguísticos, por exemplo, os fonemas e monemas constituintes do enunciado. “Significado” deste modo entendido corresponde à sinalidade ao invés de uma signalidade, ao “interpretante da identificação”, ao invés do “interpretante da compreensão responsiva”, ao “significado pleno” ao invés do significado plurivocal, ao processo de tradução no qual o grau de dialogismo e distância regulando a ligação entre o signo interpretante e o signo interpretado é mínima. Ao contrário, “tema” se refere a tudo que é original e irreproduzível no enunciado, ao sentido em geral, significando orientação relevante e avaliativa na medida em que estes aspectos emergem em uma dada instância de interação comunicacional. “Tema” conta com o processo de comunicação e significação em termos de compreensão responsiva, resposta dialético-dialógica e multi-acentuada.

Isto concerne ao processo de tradução-interpretação no qual o dialogismo prevalece, determinando a

capacidade de saltos qualitativos em conhecimento e percepção, ampliando a polivalência semântica do discurso, e abrindo-se aos novos horizontes ideológicos:

Tema é um sistema complexo, dinâmico de signos que tentam se adequar a uma dada instância do processo gerativo. Há uma reação da consciência em seu processo gerativo ao processo gerativo da existência. O significado é o aparato técnico para a implementação do tema (ibid, p. 100).<sup>2</sup>

O dia-logismo bakhtiniano tem contribuído bastante no sentido da tradução teórica e prática. Ele interroga a interpretação literal da tradução entendida como transferência e mudança automática de um texto de uma língua a outra, de uma prisão a outra. O conceito bakhtiniano de “compreensão responsiva” não só clareia que traduzir é interpretar, mas também que a tradução é uma questão de processo dia-lógico, no qual entender também significa se posicionar, responder, ter responsabilidade. Traduzir é recriar, dar vida ao texto, contribuir à sua liberação das restrições de uma língua entendida em termos de código, liberação da contemporaneidade, do tempo livre. Tradução é o encontro entre as línguas histórico-naturais e línguas especiais, entre signos verbais e não-verbais, entre

---

<sup>2</sup> Theme is a complex, dynamic system of signs that attempts to be adequate to a given instance of generative process. There is reaction by the consciousness in its generative process to the generative process of existence. Meaning is the technical apparatus for the implementation of theme

ideologias e visões de mundo. Tradução é uma festividade jocosa envolvendo o contato e encontro entre signos, linguagens (sejam próximas ou distantes entre si), entre contextos vizinhos, mas também entre contextos que podem ser remotos entre si, de acordo com a orientação na qual se questionam as barreiras estabelecidas entre o processo tradutório interlingual, endolingual e intersemiótico, mesmo que estivessem separados, e por último as superam. A tradução implica a leitura nos níveis de dialogismo mais profundo, escuta e responsividade, leitura amorosa e lúgubre, leitura que mais contribui à ressurreição do texto, à sua vida no grande tempo.

## Referências

- ARDUINI, S.; HODGSON, R. Jr. (eds.). *Similarity and Difference in Translation*. Rimini: Guaraldi, 2004.
- ARISTOTELES (1983). *Physics*, Books III-IV, translated with notes by Edward Hussey. Oxford: Clarendon Press (Clarendon Aristotle Series); It. trans. *Fisica*, by A. Russo. In Aristotele, *Opere*, Vol. III, 3-238. Bari: Laterza, 2004.
- BAKHTIN, M. M. (1963). *Problemy poetiki Dostoevskogo*. Moscow: Sovetskij pisatel'; Eng. trans. *Problems of Dostoevsky's Poetics* (1929), by C. Emerson (ed.). Minneapolis, Minn.: University of Minnesota Press, 1984.
- BAKHTIN, M. M. (1965). *Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaja kul'tura srednevekov'ja i renessansa*. Moscow: Khudozhestvennaja literatura; Eng. trans. *Rabelais and His World*, by H. Iswolsky. Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 1984.

- BAKHTIN, M. M. (1975). *Voprosy literatury i estetiki* (Problems of Literature and of Aesthetics). Moscow: Chudozhestvennaja literatura; It. trans. *Estetica e romanzo*, by C. Janovic. Turin: Einaudi, 1979.
- BAKHTIN, M. M. (1979). *Estetika slovesnogo tvorcestva* (Aesthetics of verbal art). Moscow: Iskusstvo; It. trans. *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*, by C. Janovic. Turin: Einaudi, 1988.
- BAKHTIN, M. M. *The Dialogic Imagination. Four Essays*, ed. by M. Holquist, trans. by C. Emerson and M. Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981.
- BAKHTIN, M. M. *Art and Answerability. Early Philosophical Essays by M.M. Bakhtin*, ed. by M. Holquist and V. Liapunov, trans. and notes by V. Liapunov, suppl. trans. by K. Brostrom. Austin: University of Texas Press, 1990.
- BAKHTIN, M. M. (1920-24). *Toward a Philosophy of the Act*, trans. and notes by V. Liapunov, ed. by M. Holquist & V. Liapunov. Austin: University of Texas Press, 1993.
- BORGES, J. L. (1932a). *Discusión*. Buenos Aires: Manuel Gleizer; It. trans., in J. L. Borges 1984, 285-438.
- BORGES, J. L. (1932b). La perpetua carrera de Aquiles y la tortuga. In J. L. Borges 1932a, 151-161; It. trans. in J. L. Borges 1984, 379-385.
- BORGES, J. L. (1939a). Avatares de la tortuga. *Sur* 63, 18-23; It. trans. in J. L. Borges 1984, 393-399.
- BORGES, J. L. (1939b). Pierre Menard, autor del *Quijote*, *Sur* 56: 7-16; It. trans. in J. L. Borges 1984, 649-658.
- BORGES, J. L. *Tutte le opere*, Vol. I, ed. by D. Porzio. Milan: Mondadori, 1984.
- COLLI, Giorgio. *Zenone di Elea*. Milan: Adelphi, 1998.
- DERRIDA, J. 1999-2000. "Che cos'è una traduzione rilevante?" (trans. from unpublished manuscript), in S. Petrilli 1999-2000: 25-68.

KRISTEVA, J. *Etrangers à nous même*. Paris: Librairie Arthème Fayard, 1988.

PETRILLI, S; PONZIO, A. *Fuori campo. I segni del corpo tra rappresentazione ed eccedenza*. Milan: Mimesis, 1999.

PLATO. *Parmenides*. In *Plato in Twelve Volumes*, G. P. Goold (ed.), Vol. IV, Eng. trans. by H. N. Fowler. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1977.

VOLOSHINOV, V. N. (1929) *Marxism and the Philosophy of Language*, Eng. trans. L. Matejka and I.R. Titunik. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1973.





## SOBRE A ORGANIZADORA

**Luciane de Paula** possui graduação em Letras (1997), pela UNESP - Araraquara, mestrado (2001) e doutorado (2007) em Linguística e Língua Portuguesa pela mesma Universidade e pós-doutorado (2011) pela Université François Rabelais - Tours - France. Atualmente é professora do curso de Letras, Departamento de Linguística, da UNESP – Assis, do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP – Araraquara e é vice-coordenadora do Mestrado Profissional em Letras Profletras das Unidades de Araraquara e Assis. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Análise Dialógica do Discurso e atua, principalmente, nos temas: Círculo de Bakhtin, filosofia da linguagem, análise do discurso, semiótica, canção e verbivocovisualidade. Coordena o GED – Grupo de Estudos Discursivos, na UNESP - CAS. Dentre as suas publicações, possui as organizações, com Grenissa Stafuzza, da *Série Bakhtin – Inclassificável*, com 3 volumes publicados e o 4º, no prelo, todos pela editora Mercado de Letras; e o livro *Da Análise do Discurso no Brasil à Análise do Discurso do Brasil: três épocas histórico-analíticas*, pela EDUFU; assim como, organizou, com Alessandra Del Ré e Marina Célia Mendonça, os livros *A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano* e *Explorando o discurso da criança*, ambos publicados pela Editora Contexto, em colaboração com os grupos NaLíngua, GED e Slovo. Além disso, publicou uma coletânea organizada por ela, denominada *Discursos em perspectiva - humanidades dialógicas*, pela Mercado de Letras; e o livro *Semiose Verbivocovisual*, do GED, pela Pedro & João Editores.



## SOBRE OS AUTORES

**Aline do Prado Aleixo Soares** é graduanda do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Português/Francês pela Faculdade de Ciências e Letras de Assis (FCL Assis/Unesp). Desenvolveu pesquisa em nível de Iniciação Científica, com apoio da FAPESP, no período de abril de 2013 a março de 2014, intitulada *A leveza e o peso, a alma e o corpo, a força e a fraqueza: relações de diálogo na compreensão de A insustentável leveza do ser*, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luciane de Paula. Atualmente, participa de um programa de intercâmbio na Université Lumière Lyon 2, com auxílio da Assessoria de Relações Internacionais (AREX) da Unesp. É membro do GED e montou o blog do Grupo. Possui publicações na área, bem como participou diversos eventos expressivos com apresentação, sendo, inclusive, premiada no CIC-FAI.

**Eliana dos Santos Costa Lana** possui graduação em Letras, com Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Pós Graduação em Literatura Brasileira e Portuguesa. Mestrado em Política Públicas na Universidade de São Paulo (USP) - Unidade - Programa de Integração da América Latina (PROLAM). Tema da dissertação: Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena: legislação do Brasil e da Bolívia. Atividade Profissional: Curso de Formação Intercultural Superior dos Professores Indígenas do Estado de São Paulo, 2007/2008. Atualmente é docente da Universidade Braz Cubas, Mogi das Cruzes, São Paulo.

**Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira** possui graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (1988), Mestrado, com linha de pesquisa em

Literatura e Ensino, e Doutorado, com linha de pesquisa em Literatura e Vida Social, ambos na área de Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Atualmente, é professora assistente doutora na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, câmpus de Assis, nas disciplinas de Leitura e Produção de Textos, e Língua Materna. Membro do Grupo de Pesquisa "Leitura e Literatura na Escola" (UNESP - Assis - SP).

**Fabiana Cristina Komesu** é Professora Assistente Doutora na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), câmpus de São José do Rio Preto (SP, Brasil), desde 2006. Fez mestrado (2001) e doutorado (2005) em Linguística na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pós-doutorado (2012) em Linguística Aplicada na Universidade de São Paulo (USP). Foi vice-presidente do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL), de 2007 a 2009. Atualmente, é vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Unesp/SJRP. É líder do grupo de pesquisa Práticas de leitura e escrita em contexto digital (CNPq/Unesp). Sua produção está concentrada na área de Linguística, com ênfase no estudo dos temas: letramento, escrita, discurso, internet.

**Grenissa Bonvino Stafuzza** possui graduação em Letras Português e Inglês (2002) e mestrado em Linguística (2005) pela Universidade Federal de Uberlândia. Possui doutorado em Linguística e Língua Portuguesa (2009) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Campus Araraquara. Realizou o estágio de doutorado PDEE, financiado pela CAPES, na Université Paris XII - Val-de-Marne, Paris, França (2007). É professora e pesquisadora da Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão (2009), onde lidera o GEDIS - Grupo de Estudos

Discursivos. É editora dos CADIS - Cadernos Discursivos (ISSN: 2317-1006 - online), a revista eletrônica do Grupo de Estudos Discursivos. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em Linguística e Língua Portuguesa. Atua como pesquisadora no campo da análise do discurso e do Círculo de Bakhtin nos seguintes temas: literatura, crítica literária universitária, discurso crítico, discurso institucional.

**Liliane Pereira da Silva-Costa** é doutoranda em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Linguística Aplicada, PUC-SP (2010), especialista em Língua Portuguesa, pela UNICAMP (2011) e em Gestão Escolar, pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), licenciada em Língua Portuguesa e graduada em Linguística pela Universidade de São Paulo, (1999). Professora da rede pública estadual de São Paulo, atualmente integrando a equipe Currículo+, da SEE-SP.

**Maria de Assunção Freitas** Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Dom Bosco de Filosofia Ciências e Letras (1966), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1978) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1992). Professor associado III da Universidade Federal, é também Professora Visitante Nacional Senior (PVNS-CAPES) no Programa de Pós-Graduação em Educação-PPEDU da Universidade Federal de São João del-Rei-UFSJ desde julho de 2012. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicologia da Educação, trabalhando com o enfoque teórico da psicologia histórico-cultural (Vygotsky, Luria, Leontiev e Mikhail Bakhtin e seu Círculo). É pesquisadora do CNPq com bolsa de produtividade de pesquisa nível 1D e pesquisadora do programa Pesquisador Mineiro da

FAPEMIG. Autora e organizadora de vários livros envolvendo temáticas relacionadas à perspectiva histórico-cultural e aos objetos das pesquisas desenvolvidas. É coordenadora do Grupo de Pesquisa Linguagem, Interação e Conhecimento (LIC-UFJF) desde 1995.

**Marlene Teixeira** é doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1998). Atualmente é professora e pesquisadora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Atua na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, realizando pesquisa e orientações de mestrado e doutorado na área da enunciação, em material gerado em contextos de saúde; e no âmbito da compreensão de como se constrói a significação em textos literários. Atua também no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UNISINOS, onde desenvolve estudos sobre a relação entre linguagem e atividade de trabalho na área da saúde. É autora do livro *Análise de Discurso e Psicanálise: Elementos para uma abordagem do sentido no discurso* (EDIPUCRS, 2000, 2005), co-autora de *Introdução à Linguística da Enunciação* (Contexto, 2005, 2010), co-organizadora do *Dicionário de Linguística da Enunciação* (Contexto, 2009) e da obra *O sentido na linguagem: uma homenagem à professora Leci Borges Barbisan* (EDIPURS, 2012). É Bolsista de Produtividade em pesquisa 2 (CNPq).

**Nivia Gordo** possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (1972), graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (1974), especialização em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1984) e mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (1996). Atualmente é docente da Faculdade de

Educação da Universidade de São Paulo, consultor do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de São Paulo e docente da Universidade Bandeirante de São Paulo. Atua, principalmente, nos seguintes temas: leitura, escrita, metodologia, semiótica, alfabetização e língua portuguesa.

**Odilon Helou Fleury Curado** possui Graduação em Letras (1985) pela Universidade Católica de Goiás; mestrado (1993) e doutorado (1997) em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP - Assis). Atualmente exerce a função de professor assistente doutor na UNESP/Assis. Tem experiência nas áreas de Letras, Educação e Linguística, com ênfase em Língua Portuguesa e Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de língua portuguesa, letramento, leitura e produção de textos, Gêneros do discurso.

**Paulo Rogério Stella** possui graduação em Linguística pela Universidade de São Paulo (1992), mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001) e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006). Atualmente é Professor Adjunto, 40h DE, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, em Maceió, onde atua nas disciplinas de Estágio Supervisionado e Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. Atua também no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística na mesma universidade, na linha de pesquisa de Linguística Aplicada com interesse em formação de professores, ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, letramento, descolonialidade, transculturalidade, identidades, tecnologias e questões relativas à modernidade. É vice-coordenador do Mestrado Profissional em Letras Profletras, onde atua na linha de



pesquisa de letramentos. Co-coordena o Programa Institucional de Iniciação à Docência Licenciatura em Inglês (PIBID-Inglês/UFAL-FALE/CAPES). É vice-líder do grupo de pesquisa ObservU - Observatório da Linguagem em Uso.

**Raquel Wohnrath Arroyo** possui mestrado em Análise Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de São José do Rio Preto onde atualmente é doutoranda na linha de pesquisa Oralidade e Letramento. Orientada pela Profa. Dra. Fabiana Komesu, desenvolve pesquisa sobre os seguintes temas: letramento acadêmico, escrita; suportes materiais; multimodalidade. Atua como Professora no PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores), na UNESP, campus de São José do Rio Preto.

**Rosineide de Melo** possui Pós-doutorado em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem - IEL, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2014). Doutorado (2006) e Mestrado (2001) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - LAEL, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduação em Letras, Licenciatura Português/ Inglês pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Fundação Santo André (1989). Experiência docente em cursos de graduação e pós-graduação, ministrando disciplinas de Linguística, Língua Portuguesa e Comunicação. Professora do Centro Universitário Fundação Santo André. Desenvolve pesquisa na área de Linguística Aplicada, enfocando a teoria/análise dialógica do discurso, com temas relacionados a: linguagem, gêneros do discurso e multiletramentos.

**Sandra Aparecida Ferreira** possui graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1987), mestrado em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada) pela Universidade de São Paulo (1998), doutorado em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada) pela Universidade de São Paulo (2004) e pós-doutorado em Letras (Teoria Literária) pela Universidade de Coimbra (2010). Atualmente é professora assistente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e autora de *Entre a biblioteca e o bordel: a sátira narrativa de Hilário Tácito* (Editora UNESP, 2006). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Teoria Literária, atuando principalmente nos seguintes temas: José Saramago, narrativa, estilística e literatura comparada.

**Susan Petrilli** é professora de Semiótica no Departamento de Práticas Linguísticas e Análises de Textos na Universidade de Bari, Itália. Investiga e escreve sobre as Teorias dos Signos, Sujeito, Significado, Linguagem, Comunicação, Ideologia, Tradução e Literatura. Autora de muitas obras e artigos, tradutora do Francês e do Italiano ao Inglês e do Inglês ao Italiano, têm publicado várias coleções de livros. Graças a seu empenho, tem contribuído a difundir ideias de autores como Victoria Welby, Charles S. Peirce, Charles Morris, Thomas A. Sebeok e M. Bakhtin, Giorgio Fano, Gérard Deledalle, Ferruccio Rossi-Landi. Também traduziu ao Italiano uma coleção de *Historias de dreamtime de los Aborígenes de Australia, Athanor. Mondo* (1995).

**Tatiele Novais Silva** é aluna de graduação do curso de Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa) na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp Assis, membro do grupo de estudos GED e desenvolve pesquisa em nível de Iniciação Científica, com

apoio da FAPESP, sob a orientação da Prof. Dra. Luciane de Paula. Possui diversas publicações e participações de trabalhos em eventos expressivos da área.

**Thaís Coelho Lopes** possui graduação em Letras - Português pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS (2008) e mestrado (2011) pela mesma Universidade, sob a orientação da Profa. Dra. Marlene Teixeira. Estuda a questão da polifonia e o discurso literário, focando sua pesquisa sobre os estudos bakhtinianos.

**Thiago A. Valente** é graduado em Letras, habilitação em Língua Portuguesa, Alemã e Inglesa, e respectivas literaturas, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Assis), em 2001. Pós-graduação na área de "Literatura e vida social": mestrado em Letras pela UNESP-Assis, em 2004; doutorado em Letras pela UNESP-Assis, em 2009. Atualmente é professor da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP-Cornélio Procópio), desenvolvendo atividades de pesquisa com iniciação científica de graduandos e especialistas e participando do grupo de pesquisa Crítica e Recepção Literária (CRELIT). Atua principalmente nos seguintes temas: Literatura Infantil/Juvenil Brasileira, Teoria Literária e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa.

O  
l i v r o V o z e s

Discursivas, composto por 13 (treze) capítulos que representam vozes distintas em interação. Trata de entoações acerca de três isotopias temáticas: textos voltados a questões teóricas, capítulos que se voltam a análises de discursos literários e textos voltados a questões de educação. Este livro reúne reflexões em desenvolvimento por integrantes do GED, tanto docentes quanto estudantes, todos vistos como pesquisadores; e por colaboradores do Grupo, tanto brasileiros quanto estrangeiros. O que nos importa, neste livro, é pensar que “Em toda parte um determinado conjunto de ideias, pensamentos e palavras passa por várias vozes imiscíveis, soando em cada uma de modo diferente” (Bakhtin, 2008, p. 308). O intuito é, a partir de determinados temas, trazer à tona as relações dialógicas e a palavra bivocal como manifestações concretas do que o Círculo propôs como método filosófico, a sua translinguística. Assim, trazer diversas vozes à tona significa pensar a semiose discursiva, valorada axiologicamente, seja num enunciado verbal, não-verbal ou sincrético. Afinal, “O discurso representável converge com o outro discurso representativo em um nível e em isonomia. Penetram um no outro, sobrepõe-se um ao outro sob diferentes ângulos dialógicos. (...) Como resultado desse encontro, revelam-se e aparecem em primeiro plano novos aspectos e novas funções da palavra” (Bakhtin, 2008, p. 309). Esta é a constituição da palavra humana e deste livro: entrecruzar de vozes que refletem e refratam valores os mais diversos. Pensar que o analista também possui e assume seu posicionamento é uma forma de pensarmos o que é fazer pesquisa nas ciências humanas, especialmente ao nos voltarmos à linguagem. A subjetividade nos constitui, ainda que não seja o radicalismo personalista que deva imperar, assim como a objetividade abstrata é artificial e impossível. Dentre os extremos opostos, o homem se constitui junto com a, na e pela linguagem. Pensar nisso significa assumir vozes e se (auto)criar – re-apresentar. O Vozes Discursivas assim se propõe: vozes e escutas ativas, entrecruzadas, sobrepostas e, ao mesmo tempo, distintas, não amalgamadas, mas sim, constituintes constitutivas de si e seus outros, no movimento do embate em jogo. Jogo de vozes com e sem palavras, discursivamente constituídas, como ficamos agora, à espera de outras tantas reverberações ativas, nas vozes-leituras que nos compõem como sujeitos de linguagem que nos ressignificam. Palavras-vozes. Vozes-silêncios. Silêncios. Sinfonia(s).

*Luciene de Paula*



Pedro & João  
editores

[www.pedrojoaoeditores.com.br](http://www.pedrojoaoeditores.com.br)