



INTERSECÇÕES

Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais

ISSN: 1984-2406

Centro Universitário Padre Anchieta Jundiaí/SP Graduação e Pós-Graduação em Letras

EDIÇÃO 22

ANO 10

NÚMERO 1

MAIO 2017

Organização: Profa. Dra. Maria Cristina de Moraes Taffarello

ARTIGOS

A ABORDAGEM DOS PRONOMES DE TRATAMENTO TÚ, VOS E USTED EM LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL DO PNLD 2011: UMA ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA	4
Valdecy de Oliveira PONTES.....	4
Jéssika Oliveira BRASIL	4
A PERMANÊNCIA DO MITO: DO SACRO AO SIMBÓLICO	24
Maria Celeste Tommasello RAMOS	24
Guilherme Augusto Louzada Ferreira de MORAIS.....	24
ASPECTOS PRAGMÁTICOS E CONTEXTUAIS DA MODALIDADE VOLITIVA EM LÍNGUA ESPANHOLA: UMA ANÁLISE DE DISCURSOS DO PAPA FRANCISCO EM VIAGEM APOSTÓLICA	38
André Silva OLIVEIRA	38
Nadja Paulino Pessoa PRATA	38
DA ESCRITA DO NOME À ESCRITA DA VIDA: LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS	56
Leda Verdiani TFOUNI	56
Anderson de Carvalho PEREIRA	56
Filomena Elaine Paiva ASSOLINI.....	56

ELEMENTOS PARA A PESQUISA LINGUÍSTICA CENTRADA NO AGIR, NO PENSAR E NO SENTIR, A PARTIR DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.....	77
Dinora FRAGA	77
Noeli MAGGI	77
METAFICÇÃO E CO-AUTORIA – O LEITOR E O JOGO DE ESPELHOS EM O MANUAL DOS INQUISIDORES, DE ANTÓNIO LOBO ANTUNES	88
Diana NAVAS.....	88
Graziele M. VALIM.....	88
OS DOCUMENTOS OFICIAIS: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE UM ARQUIVO DISCURSIVO DO TRADUTOR-INTÉRPRETE DE LIBRAS.....	101
Ilza Galvão CUTRIM.....	101
Walquiria Pereira da Silva DIAS	101
REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE LAMPIÃO EM NOTÍCIAS DE JORNAIS MOSSOROENSES (1927): “O mais audaz e miserável de todos os bandidos.....	116
Ananias Agostinho da SILVA.....	116
Gilton Sampaio de SOUZA.....	116
Maria das Graças Soares RODRIGUES	116
USO DAS METÁFORAS NO DISCURSO SOBRE EMPREENDEDORISMO	138
Vívian Cristina RIO STELLA.....	138

ENSAIO

LÁGRIMAS ABENÇOADAS: A ALMA HUMANA DESVELADA N’OS MISERÁVEIS DE HENRI FESCOURT (1925-1926)	161
Danielle Crepaldi CARVALHO	161

A ABORDAGEM DOS PRONOMES DE TRATAMENTO *TÚ, VOS E USTED* EM LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL DO PNLD 2011: UMA ANÁLISE SOCIOLINGÜÍSTICA

Valdecy de Oliveira PONTES¹

Jéssika Oliveira BRASIL²

Resumo: Este artigo examina a abordagem dos pronomes de tratamento de segunda pessoa do singular, nos livros didáticos de Espanhol do PNLD 2011, a partir de uma perspectiva Sociolinguística. Para fundamentar esta investigação, contamos com: a) os estudos da Sociolinguística Quantitativa; b) considerações sobre o uso dos pronomes de tratamento e c) contribuições da Sociolinguística Educacional. A partir da análise, verificamos que as coleções apresentam limitações no que tange aos usos dos pronomes de tratamento de segunda pessoa.

Palavras-chave: Variação linguística. Livro didático. Pronomes de tratamento.

Resumen: *Este artículo examina el abordaje de los pronombres de tratamiento de segunda persona del singular, en los libros didáticos de Español del PNLD 2011, desde una mirada Sociolingüística. Como aporte teórico para esta investigación, contamos con: a) los estudios de la Sociolingüística Cuantitativa; b) aportaciones sobre el uso de los pronombres de tratamiento y c) contribuciones de la Sociolingüística Educacional. A partir del análisis, verificamos que los libros presentan limitaciones con relación a los usos de los pronombres de tratamiento de segunda persona.*

Palabras clave: *Variación linguística. Libro didático. Pronombres de tratamiento.*

¹ Professor doutor em Linguística (UFC) e com Pós-Doutorado em Estudos da Tradução (UFSC). Atualmente, é professor adjunto na graduação em Letras-Espanhol, no Programa de Pós-graduação em Linguística e no Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, da Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: valdecy.pontes@ufc.br

²Pós-graduação em Letras – Universidade Estácio de Sá.

Introdução

Desde a implementação da Lei 11.161 de 2005, comumente conhecida como “lei do Espanhol”, o Brasil vive um crescente aumento no ensino da Língua Espanhola. Percebemos, também, um crescente aumento nas produções de materiais didáticos para o ensino de Espanhol, especialmente, dos livros didáticos (doravante LD), pois, possivelmente, como afirma Coracini (2001), estes são peças-chaves nas práticas escolares para fins de aprendizagem. Consideramos como livro didático o manual utilizado como componente-chave para o professor ministrar suas aulas, conforme Richards (1996). Portanto, não estão incluídos outros materiais didáticos, tais como: compêndios de literatura e gramática, livros de textos, dicionários etc. No intuito de subsidiar o trabalho pedagógico do professor e distribuir coleções de livros didáticos para alunos do ensino básico público por meio do Ministério de Educação (MEC), o governo brasileiro estabeleceu o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Somente a partir de 2011, os LD's de Espanhol foram contemplados pelo programa. A partir deste contexto, este trabalho investiga a abordagem dos pronomes de tratamento de segunda pessoa do singular nos livros didáticos do PNLD (2011), de uma perspectiva sociolinguística.

A variação linguística no uso dos pronomes de tratamento *tú, vos, usted* e o ensino de Espanhol

Primeiro, é importante esclarecer que a motivação para o uso *tuteo, ustedeo* e *voseo* vai mais além da ausência/presença de respeito. Por *tuteo*, entendemos como o emprego das formas pronominal e verbal de *tú*, para o interlocutor. *Ustedeo* é o uso de *usted* em situações de confiança e intimidade, como em contextos familiares, ou seja, é o uso não convencional de *usted* como marcador de distância ou respeito. Por último, o *voseo*, o entendemos como o uso do pronome sujeito *vos* no lugar de *tú*, para o interlocutor, com uma relação de intimidade, confiança ou solidariedade, acompanhada com formas verbais próprias ou não. (CALDERÓN CAMPOS, 2010).

Na concepção de Carricaburo (1997), quanto ao uso desses pronomes, podemos estabelecer um sistema básico, fixado entre poder e solidariedade, ainda que outros valores estejam envolvidos no condicionamento dos referidos fenômenos, tais como familiaridade, informalidade, proximidade, como é o caso do *tuteo*; o poder e a formalidade, no caso do uso do *usted*. Ainda assim, a autora assevera que outros fatores podem afetar o uso destes pronomes.

São exemplos os casos de uso do *usted*, em situações, nas quais há hierarquia e diferença de idade entre iguais que desejam manter uma distância, ou, inclusive, entre interlocutores de mesma idade, mas em que se deseja marcar o prestígio social.

É oportuno destacar que o matiz determinante para o uso dos pronomes apresentados supera a relação de existência/ausência de respeito e recai na relação de distância e proximidade dos interlocutores. Considerando as afirmações destes autores e os pressupostos teóricos fundamentais da Sociolinguística Quantitativa no que se refere ao fenômeno de variação linguística³, que considera a relevância dos condicionamentos linguísticos e extralinguísticos para o uso de uma variante em detrimento de outra, somos levados a concluir que fatores internos e externos à língua influenciam o uso dos pronomes de tratamento, a depender do contexto comunicativo. Por exemplo, segundo Moser (2011), as variedades⁴ americanas utilizam apenas uma forma de tratamento para o plural (*ustedes*), tanto para situações formais como informais. Por outro lado, Álvarez Muro e Freites Barros (2010) destacam que os pronomes *tú*, *vos* e *usted* apresentam inúmeros usos, condicionados por fatores geográficos e estilísticos. Neste sentido, estamos de acordo com Carricaburo (1997) e Calderón Campos (2010), quando afirmam que há outros fatores condicionantes no uso dos pronomes em questão.

Salientamos que, na visão de Carricaburo (1997), há uma dupla norma existente quanto ao uso dos pronomes em questão: a norma peninsular e a norma hispano-americana. A autora esclarece que na Espanha, especialmente em Madri, usa-se a forma *Tú–Tú* para uma solidariedade informal recíproca e *Usted-Usted* para uma solidariedade diferente, sendo que a primeira forma é mais utilizada que a segunda. Há, inclusive, a preocupação de esclarecer que o uso de *usted* não “está morto”. Porém, *tú* segue estendendo-se sobre o *usted*.

Podemos constatar que, de modo geral, na Espanha, predominam os fenômenos de *tuteo* e *ustedeo*, sendo *tuteo* o mais usual. No entanto, o Espanhol da península também possui suas particularidades e, de acordo com Moreno Fernández (2010), podem ser pautadas em três variedades: o castelhano, o andaluz e o canário. Estabelecendo uma relação entre estas variedades e os pronomes de tratamento de segunda pessoa, temos a seguinte divisão:

³ A variação significa a existência de distintas possibilidades (variantes) para a expressão de uma determinada função linguística (variável linguística), ou seja, distintas estratégias, recursos linguísticos ou conjuntos de realizações possíveis dentre os recursos expressivos à disposição. De acordo com Labov (1978), as variantes constituem os diversos modos de se dizer a mesma coisa, ou seja, remeter ao mesmo estado de coisas, em um mesmo contexto de interação verbal.

⁴ Nesta pesquisa, utilizamos o termo “variedade” no sentido de variedades dialetais do Espanhol, ou seja, fazemos referência ao Espanhol mexicano, cubano, chileno etc.

Quadro 1 – A variedade da norma Peninsular

ESPAÑHOL CASTELHANO	ESPAÑHOL DE ANDALUZIA	ESPAÑHOL DE CANARIAS
<i>tuteo</i> , uso de <i>vosotros (as)</i> , <i>vuestro/a(s)</i> , <i>os</i> para a segunda pessoa do plural.	<i>tuteo</i> , uso de <i>ustedes</i> , <i>su</i> , <i>suyo/a (s)</i> , <i>se</i> com valor de segunda pessoa do plural (Andaluzia Ocidental).	<i>tuteo</i> , uso de <i>ustedes</i> , <i>su</i> , <i>suyo/a (s)</i> , <i>se</i> com valor de segunda pessoa do plural.

Fonte: Adaptado de Moreno Fernández (2010, p. 72,75 e 77).

Apresentada a norma peninsular para o uso dos pronomes de tratamento de segunda pessoa, vamos ao caso da América, na qual se observa o uso do pronome *vos*, fenômeno denominado *voseo*. Calderón Campos (2010) o define como:

[...] o uso do pronome sujeito *vos* ou das formas verbais de segunda pessoa do singular (*amás*, *amái(s)*, *tenés*, *tenís* etc) para se dirigir a apenas um interlocutor, com o qual se mantém uma relação de solidariedade, confiança ou intimidade. (CALDERÓN CAMPOS, 2010, p.226, tradução nossa)⁵

Desse modo, *voseo* é um fenômeno que se constitui pelo uso do pronome *vos*, em lugar dos pronomes *tú* e *usted*. De acordo com Carricaburo (1997), o aparecimento de *vos* remonta ao século V; o pronome seguiu vigente na Espanha como forma de tratamento dado às majestades e se transpôs à América, no período colonial, como forma de tratamento no lugar de *tú*. Para Carricaburo (1997), com o progressivo desgaste do uso de *vos*, introduziu-se outra forma de tratamento cortês: *vuestra merced*⁶, mais o verbo em terceira pessoa. Assim, com tal introdução, restabelece-se o uso de *tú*, e o de *vos* como segunda pessoa plural (transformando em *vos-outros* - ideia de pluralidade) para a relação de confiança, enquanto o *vuestra merced* cumpre a função de segunda pessoa do plural na relação de respeito. Para Calderón Campos (2010), o pronome *vos* atual diferencia-se do existente na Idade Média, presente nas obras clássicas como *El Cantar de Mío Cid*. Conforme Calderón Campos (2010), o pronome *vos* atual diferencia-se do existente na Idade Média, presente nas obras clássicas como *El Cantar de Mío Cid*. Tais mudanças não alcançaram toda a América, sendo o *tuteo* disseminado no Peru e México e o restante da América continuou sendo *voseante*, adotando o pronome *vos* para a

⁵ “[...] llamaremos voseo al uso del pronombre sujeto *vos* o de las formas verbales de segunda persona de singular (*amás*, *amái(s)*, *tenés*, *tenís* etc.) **para dirigirse a un solo interlocutor**, con el que se mantiene una relación de solidaridad, confianza o intimidad”. (CALDERÓN CAMPOS, 2010, p.226, grifos nuestros).

⁶ A locução nominal "*vuestra merced*" apresenta o verbo em terceira pessoa, já que não fazia referência a "*yo*" e nem a "*tú*". Dessa forma, neste caso, a única opção linguística era o uso do verbo na terceira pessoa, conforme Benveniste (1966). No entanto, esta locução nominal se gramaticalizou e evoluiu até *usted* (pronome de segunda pessoa).

segunda pessoa do singular e *ustedes* para pessoas plurais nos casos de confiança e respeito. É importante esclarecer, ainda, que tal expansão do uso de *ustedes* configura-se na América não *voseante* e Andaluzia. Logo, a partir de Carricaburo (1997), podemos classificar América em três paradigmas: América *Tuteante*, América *Voseante*, América *Tuteante/voseante*.

Calderón Campos (2010) apresenta os três tipos de fenômenos: *voseo completo*, *voseo pronominal* e *voseo verbal*. Ainda, para Carricaburo (1997), o paradigma *voseante* costuma ser misto, e se diferencia do paradigma pronominal, não sendo igual em toda América. Podem ser encontradas alterações *voseantes* nos seguintes tempos verbais: *futuro*, *pretérito perfecto simple*, *imperativo* e *presente de subjuntivo*.

Há três tipos de *voseos*, na classificação de Calderón Campos (2010, p.227):

Quadro 2 – Tipos de *Voseos*

<i>Voseo Completo</i>	<i>Voseo Pronominal</i>	<i>Voseo Verbal</i>
O <i>voseo completo</i> apresenta o paradigma pronominal do <i>voseo</i> acompanhado de formas verbais de segunda pessoa do plural. Ex: <i>vos tenés</i> .	Também chamado não flexivo pronominal, se caracteriza pela presença do paradigma pronominal <i>voseante</i> junto a formas verbais próprias do <i>tuteo</i> em todos os tempos verbais. Este tipo de <i>voseo</i> é o menos frequente de todos. Ex: <i>vos tienes</i>	Consiste na presença do paradigma pronominal exclusivamente <i>tuteante</i> acompanhado das formas verbais de segunda pessoa de plural, nos tempos nos quais estas formas costumam aparecer. Ex: <i>tú estái(s), tenés o tenis</i> .
Exemplo: Argentina	Exemplos: Bolívia, especialmente na zona ocidental. No norte do Peru. Em âmbitos rurais da Costa e da Serra do Equador e das províncias argentinas de Santiago de Estero e Tucumán.	Exemplos: É característico do Espanhol do Uruguai de Chile. Também se registra em Guatemala, Honduras e outros países centro americanos.

Fonte: Adaptado de Calderón Campos (2010).

Dessa forma, sobre o uso dos pronomes pessoais, no tocante ao ensino, devemos considerar a variação linguística como fenômeno social real. Esta, como fenômeno real, permite-nos conceber que o processo de ensino e de aprendizagem de uma língua não poderá estar limitado à apresentação da norma-padrão ao aluno, pois é primordial para tal processo compreender a língua a partir de sua função comunicativa e social, conforme Coan e Pontes (2013).

Esta percepção já está configurada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira⁷(doravante PCN - LE):

A questão da variação linguística em Língua Estrangeira pode ajudar não só a compreensão do fenômeno linguístico da variação na própria língua materna, como também do fato que a língua estrangeira não existe só na variedade padrão, conforme a escola normalmente apresenta. (PCN - LE, 1998, p.147)

No que se refere ao trabalho com a variação linguística por parte dos livros didáticos, Lima (2014) pondera que o LD não deve apresentar este tema apenas para cumprir uma exigência formal, mas deve haver um compromisso no que diz respeito a sua defesa e discussão. No entanto, na análise de Faraco (2015), os livros abordam a variação linguística, de forma superficial, restrita a exemplos de variação geográfica e excluem a variação social que é, de fato, a verdadeira questão a ser explorada, já que esta serve de base para a análise de aspectos socioculturais inerentes a cada comunidade de fala. Por exemplo, nas palavras de González (2015, p. 244): “a distinção entre norma culta e norma-padrão é extremamente importante para uma pedagogia de língua, pois insiste sobre o fato de que há uma distinção entre aquilo que os falantes "mais cultos" usam em suas interações sociais e aquilo que é preconizado como "o certo"”. Coelho et al. (2015) propõem, ainda, uma reflexão sobre a heterogeneidade da modalidade falada em contraste com a escrita, a partir das diferentes variedades da língua, para que o aluno tome conhecimento dos fenômenos variáveis, das regras linguísticas que regem a variação e dos preconceitos e estereótipos relacionados ao uso efetivo da língua.

Em relação à produção dos LD de Espanhol⁷, no Brasil, de acordo com os resultados das investigações de Bugel (2009), Santos (2002; 2005), Kraviski (2007), Pontes (2009), Rodrigues (2005), verificamos que a maioria dos livros didáticos de Espanhol não contempla, a contento, as variedades dialetais. Com o objetivo de averiguar esta problemática, no caso do uso dos pronomes, a partir do roteiro de questões da próxima seção, analisaremos a abordagem dos pronomes de tratamento de segunda pessoa do singular, nos livros didáticos de Espanhol selecionados pelo PNLD (2011).

⁷ Embora não houvesse uma produção nacional significativa de livros didáticos, desde o início do século passado há publicações didáticas de Espanhol. Alguns exemplos são: a Gramática da Língua Espanhola, de Antenor Nascentes (1920) e o Compêndio, de Idel Becker (1943), publicados pela Companhia Editora Nacional; as Lecciones de Español, de Julio do Amaral (1944), publicada pela Livraria Francisco Alves, e Lengua Española, de Emília Navarro Morales e Leônidas Sobrino Pôrto (1972), da Editora Cadernos.

Metodologia

Desde a implementação do PNLD, em 1985, as Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) somente foram contempladas nos anos de 2011, 2012, 2014 e 2015. Na visão de Rojo (2013), no tocante aos livros distribuídos a partir de 2011, eles são considerados “livros novos”, sobre os quais quase não há estudos dispensados em relação ao seu currículo e suas metodologias de ensino. Por esta razão, esta investigação se debruça sobre as coleções de livros didáticos do PNLD 2011⁸, pois essa foi a primeira edição referente às Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), na qual se incluem a Língua Inglesa e a Língua Espanhola.

A seguir, apresentamos as coleções selecionadas⁹ por PNLD 2011 (Ensino Fundamental):

(i) Coleção didática *Entérate*

Autoras: Fátima Aparecida Teves Cabral Bruno; Margareth Aparecida Martinez Benassi Toni; Sílvia Aparecida Ferrari de Arruda.

Editora: Saraiva

Nível de ensino: Fundamental

(ii) Coleção didática *Saludos, curso de lengua española.*

Autor: Ivan Martin

Editora: Ática

Nível de ensino: Fundamental

A análise do *corpus* foi realizada a partir de um guia, adaptado de Pontes (2009) e elaborado a partir do referencial teórico apresentado neste artigo, cujas cinco perguntas são retomadas a seguir:

- a) O livro aborda os pronomes de tratamento *tú, vos e usted*?
- b) O livro aborda norma-padrão e norma não-padrão?
- c) O livro expõe explicações históricas sobre o motivo de exigir diferenças entre os usos dos pronomes?
- d) O livro faz referência, em alguma parte da análise linguística, às motivações

⁸ Esclarecemos que, na edição de 2011, onze livros de Língua Espanhola foram submetidos à análise, porém somente duas coleções foram consideradas aprovadas.

⁹ Entre os livros pertencentes a estas coleções, analisamos os volumes que abordam o uso dos pronomes de tratamento de segunda pessoa.

linguísticas e extralinguísticas (uso regional, gênero, classe social, nível de formalidade, contexto situacional e interlocutor e posições hierárquicas), para uso das formas linguísticas?

e) O livro explora os possíveis mal-entendidos que podem ocorrer no caso do uso pronominal equivocado?

Escolhemos analisar as coleções em sua versão de Manual de Professor (MP), considerando o que afirma Marcuschi (2005, p.140) que é “fundamental analisar o formato que o MP vem assumindo e o tipo de informação que disponibiliza (ou sonega) ao docente.”

Descrição e análise dos resultados

Español – ¡entérate!

Primeiramente, o LD apresenta a divisão normativa dos pronomes de tratamento de segunda pessoa em duas subdivisões: a norma Peninsular e a norma Americana, de acordo com a ilustração a seguir:

Ilustração 1 – O uso dos pronomes na interação

El uso de los pronombres en la Interacción 7. Consulta el Manual del profesor.

En la España Peninsular, para dirigirse a las personas en las relaciones de:

Intimidad (entre familiares, amigos, colegas)	tú	¿Eres Margarita de 6º D?
y confianza (entre camarero-cliente, médico-paciente, etc.)	vosotros/as	Pablo y Charo, ¿sois mis nuevos compañeros de curso?
Respeto (entre joven-anciano, jefe-subordinado, etc.)	usted (Ud.)	¿Es usted la profesora de Susi?
	ustedes (Uds.)	¿Son ustedes los abuelos de Paul?

tip **España Peninsular**
Es la parte del territorio español que se encuentra en la Península Ibérica. Otra parte del territorio del país se encuentra en dos archipiélagos: las islas Baleares, en el mar Mediterráneo, y las Canarias, en el océano Atlántico, cerca de la costa de África.

En Andalucía y en las tierras españolas de África (Canarias, Ceuta y Melilla) no se usa vosotros/as, sino ustedes para el tratamiento de intimidad y confianza.

En Hispanoamérica se utilizan en las relaciones de:

Intimidad y confianza	tú	¿Eres Margarita de 6º D?
	vos	Sos muy simpática.
Respeto	ustedes (Uds.)	Adrián y Nati, ¿son ustedes mis nuevos compañeros de curso?
	usted (Ud.)	¿Es usted la señorita Vázquez?
	ustedes (Uds.)	¿Son ustedes los nuevos profesores de Matemáticas y Ciencias?

32 treinta y dos

Fonte: Extraído da página 32, volume 01, coleção *Enteráte*, Manual do Professor.

Percebemos que as autoras mostram os pronomes de tratamento na interação verbal de acordo com os sentimentos que vão além da fronteira da formalidade e informalidade. Esta proposta dialoga com algumas considerações de Carricaburo (1997), explicitadas neste artigo, quando apresenta que o uso dos pronomes de tratamento de segunda pessoa está baseado em outros sentimentos, tais como os de confiança/intimidade e respeito. Concordamos com as autoras com este tipo de apresentação, pois supera a relação de informalidade e formalidade. Todavia, sabemos que esta abordagem fica limitada, já que, de acordo com Carricaburo (1997)

e Calderón Campos (2010), há outros fatores relevantes: marcar prestígio social, distância entre interlocutores, familiaridade, poder, formalidade e distância entre os interlocutores.

A coleção segue com a apresentação da norma hispano-americana. Conforme indicamos na seção teórica, na proposta de Carricaburo (1997), há três paradigmas mais comuns na América: o *tuteante*, o *voseante* e o *tuteante/voseante*. No entanto, verificamos que a norma hispano-americana proposta pelo livro apresenta a América como um único bloco, sem exemplificar os casos das variedades linguísticas; além disso, não menciona os países em que podemos encontrar, por exemplo, o *vos* ou *usted* com valor de confiança. Na análise dos volumes desta coleção, constatamos que se apresentam os pronomes de tratamento (formas) e, muito posteriormente os usos, somente no volume 02 da coleção. Logo, o discente é apresentado ao sistema pronominal do Espanhol, mas não poderá utilizá-lo adequadamente, pois não foi apresentado ao aluno nenhum suporte linguístico e/ou extralinguístico sobre uso e valores. Por outro lado, a convocatória do PNL (2011, p.57) expõe que o LD deve: “contextualizar as atividades de gramática, vocabulário e pronúncia, evidenciando os diferentes usos da linguagem enquanto prática social”.

Não há a preocupação de expor que outros fatores extralinguísticos podem interferir no uso dos pronomes mencionados, considerando as contribuições teóricas de Carricaburo (1997) e Calderón Campos (2010). Estas lacunas poderiam ser contornadas, caso houvesse, abaixo do caso da América, uma nota exemplificando os outros casos referentes às variedades hispano-americanas.

Ao apresentar o Espanhol americano, o LD orienta o docente a consultar o Manual do Professor. Por essa razão, é conveniente verificar qual tipo de informação não está disponível ao aluno, mas é apresentada ao professor, conforme Marcuschi (2005). Vejamos o livro do professor:

Ilustração 2 – Nota ao professor sobre a variedade na América.

<p>8. Página 32</p> <p>Hispanoamérica y hispanoamericano/a son términos que se refieren a los países o a las personas de habla española de las Américas. El uso de vos (voseo) no es igual en todas partes, hay diferencias de prestigio, puede ser vulgar o muy coloquial en determinados países. No siempre la flexión verbal es igual. Por ejemplo: En Chile se diría "Vos querís", mientras que en Argentina, "Vos querés". La flexión verbal que presentamos en los cuadros de conjugación verbal es la de la zona del Río de la Plata (Argentina, Uruguay y Paraguay), porque se trata de la región en la que su uso está más extendido en las relaciones de intimidad y confianza.</p> <p>Esta elección se justifica por la proximidad y las relaciones comerciales y culturales de Brasil con</p> <p style="text-align: right;">27</p>	<p>esos países. Si quieres más informaciones acerca del voseo, te recomendamos las siguientes lecturas:</p> <p>CARRICABURO, Norma. <i>Las fórmulas de tratamiento en el español actual</i>. Madrid: Arco Libros, 1997.</p> <p>MENEGOTTO, Andrea Cecilia. <i>Morfología verbal del español del Río de la Plata</i>. Mar del Plata: Finisterre Editores, 2005.</p> <p>Real Academia Española. "Las variantes del voseo"; "El voseo". En: <i>Nueva gramática de la Lengua Española</i>. Manual. Madrid: Espasa Libros, 2010. p. 55-56, 324-325.</p> <p>Te ofrecemos las siguientes informaciones. Según la RAE:</p>
---	--

Extraído das páginas 27 e 28, volume 01, coleção *Entérate*, Manual do Professor.

Notamos, na orientação dada ao professor, o cuidado que as autoras têm em não generalizar o uso do *voseo*. Assim, mesmo com a ocultação dessa informação ao discente, o professor tem suporte para melhor conduzir sua atuação em sala, e inclusive, há sugestões de leitura para subsidiar seu trabalho. Contudo, quando o LD se refere ao fenômeno do *voseo*, expõe somente alguns usos gerais, no caso da marca de prestígio, mas não menciona os condicionamentos linguísticos e extralinguísticos. Ademais, quando menciona que a flexão verbal nem sempre é a mesma, faz referência à variação do paradigma verbal. No entanto, na concepção de Calderón Campos (2010) e Carricaburo (1997), temos, também, o paradigma pronominal e o caso do *voseo* pronominal. É salutar mencionar que se comenta a particularidade do *voseo* no Chile com intuito de que seja compreendido que o *voseo* não é um fenômeno uniforme e pontua-se, ainda, que a variedade escolhida para concretizar as conjugações verbais no decorrer da coleção está pautada na Zona do *Río de La Plata*¹⁰. Por outro lado, não está claro ao professor que existem diversos tipos de *voseo*, de acordo com Carricaburo (1997) e Calderón Campos (2010), e quais tipos de *voseo* estão presentes na zona do Río de La Plata, escolhida pela coleção.

Depois de apresentar os pronomes de tratamento ao aluno, o livro propõe algumas atividades que se relacionam aos pronomes e o presente do verbo ser. Os conteúdos abordados na seção de gramática expõem os citados pronomes. Escolhemos, para esta análise, a atividade da página 34, pois esta demonstra diversas situações de interação em que se utilizam *tú*, *usted* e *vos*:

¹⁰ Zona do *Río de la Plata*, segundo Andiñ Herrero (2004), está integrada pela quase totalidade de três países: Paraguai, Uruguai e Argentina.

Ilustração 3 – Atividade com os pronomes de tratamento (*Entérate*)

escuchar  **3** Une la pregunta con la respuesta. Después escucha los diálogos y confirma tu elección.
A-4; B-7; C-3; D-1; E-8; F-2; G-6; H-5.

A  ¿Eres la chica nueva de nuestra clase?  **1**
Buenos días, ¿cómo se llama su hijo?

B  Ustedes son muy amables, Srs. López.  **2**
No, no somos.

C  Soy Andrés, ¿y tú?  **3**
Hola, me llamo Xoán.

D  Buenos días, ¿es usted el profesor de mi hijo?  **4**
Sí, soy.

Xoán En catalán, la letra x de Xoán se pronuncia como la x de la palabra "xicara", en portugués.

34 treinta y cuatro



Extraído das páginas 34 e 35, volume 01, coleção *Entérate*, Manual do Professor.

Como se percebe, a atividade pontua apresentações entre alunos (crianças, jovens e adultos), pais e professores, com o uso dos pronomes de tratamento de segunda pessoa do singular, no contexto escolar. Entretanto, não faz uma relação entre a teoria apresentada e a prática de uso real da língua, uma vez que as situações de interação são pautadas artificialmente, já que generalizam o contexto escolar e não especificam onde podem ser encontradas estas interlocuções. Não se disponibiliza ao professor, por exemplo, nenhum comentário orientando que os diálogos concretizam as orientações teóricas da seção. Por exemplo, o caso do diálogo “E”, em que se utiliza *ustedes* para relação de confiança/intimidade, realidade distinta da norma peninsular, ao mesmo tempo em que se pontua que o diálogo “H” é um exemplo de uma situação comum nos países hispano-falantes, embora não se mencione quais poderiam ser esses países.

A mesma atividade poderia ser reformulada com situações reais de uso, com áudios autênticos, nos quais estariam pautados, por exemplo, países onde a conversação poderia ocorrer do mesmo modo, ou seja, com as mesmas formas apresentadas nos exemplos. Por último, constatamos que algumas confusões podem ser geradas a partir do uso inadequado de ditos pronomes. Para resolver esta questão, seria produtivo buscar uma situação de conversação entre espanhóis e argentinos e as possíveis falhas de comunicação entre os interlocutores que não compartilham da mesma realidade de uso dos pronomes. Poder-se-ia propor, ainda, uma

reflexão sobre a heterogeneidade da modalidade falada em contraste com a escrita, a partir das diferentes variedades da língua, para que o aluno tome conhecimento dos fenômenos variáveis, das regras linguísticas que regem a variação e dos preconceitos e estereótipos relacionados ao uso efetivo da língua, considerando a proposta de Coelho et al. (2015). Esta situação poderia conscientizar ao aluno de que não existem erros quanto aos usos dos pronomes de tratamento, e sim inadequações em relação à variante que predomina na comunidade de fala, conforme Labov (2003).

No que se refere à abordagem da norma-padrão e não-padrão, o LD apresenta a norma baseada na divisão comumente conhecida: norma peninsular e norma americana. Porém, cita diferentes possibilidades no âmbito da norma peninsular (as terras africanas e Andaluzia), e, depois, expõe o Espanhol americano como um bloco, sem pautar claramente os casos de diferenças de uso de *tú*, *usted* e *vos*. Quando faz referência ao contexto histórico da origem do pronome *vos*, não deixa claro como sua origem pode interferir em seu uso atual e por que esta forma de tratamento foi transferida à América, o LD poderia integrar a história e os aspectos linguísticos.

Com relação aos aspectos extralinguísticos que podem interferir no uso desses pronomes, o LD vai para além da relação de formalidade e informalidade e explora os sentimentos de confiança/intimidade e de respeito. Ainda expõe ao professor que outros fatores podem interferir no uso dos pronomes de tratamento, como a marca de prestígio. No entanto, não apresenta os mal-entendidos que podem ocorrer no uso inadequado de cada pronome.

Saludos

A coleção *Saludos*, em um primeiro momento, não dedica um capítulo ou uma seção para apresentar os pronomes de tratamento do espanhol. Esses são apresentados pela primeira vez ao aluno no volume 01, (p. 13), junto à primeira apresentação de uma conjugação verbal, no caso, o presente do indicativo dos verbos **ser** e **estar**. Somente no volume 02, p. 114 é que se apresenta ao aluno, por meio de vinhetas, o contraste do uso de *usted* e *tú*, e, em seguida, após perguntar sobre quais vinhetas utilizam o tratamento formal e informal, o autor expõe um comentário, disponível ao aluno, acerca dos usos dos pronomes de tratamento, mencionado a seguir:

Ilustração 4 – Usos dos pronomes

En muchos países hispanohablantes se suele utilizar *usted / ustedes* en conversaciones formales y *tú / vosotros* cuando se trata de una charla informal.

En algunos países ambas las formas de singular, *tú* y *vos*, son utilizadas para tratamiento informal y la forma plural *ustedes* es usada tanto para tratamiento formal como informal. En otros países (especialmente Argentina, Uruguay, Guatemala, El Salvador, Nicaragua y parte de México), la forma de tratamiento *vos* reemplaza al *tú*. A eso se llama *voseo*.

Infinitivo		pagar	querer	venir	hablar	hacer	oír
Presente de Indicativo	Tú	<i>pagas</i>	<i>quieres</i>	<i>vienes</i>	<i>hablas</i>	<i>haces</i>	<i>oyes</i>
	Vos	<i>pagás</i>	<i>querés</i>	<i>venís</i>	<i>hablás</i>	<i>hacés</i>	<i>oís</i>

114 ciento catorce

Fonte: Extraído da página 114, volume 02, coleção *Saludos*, Manual do Professor.

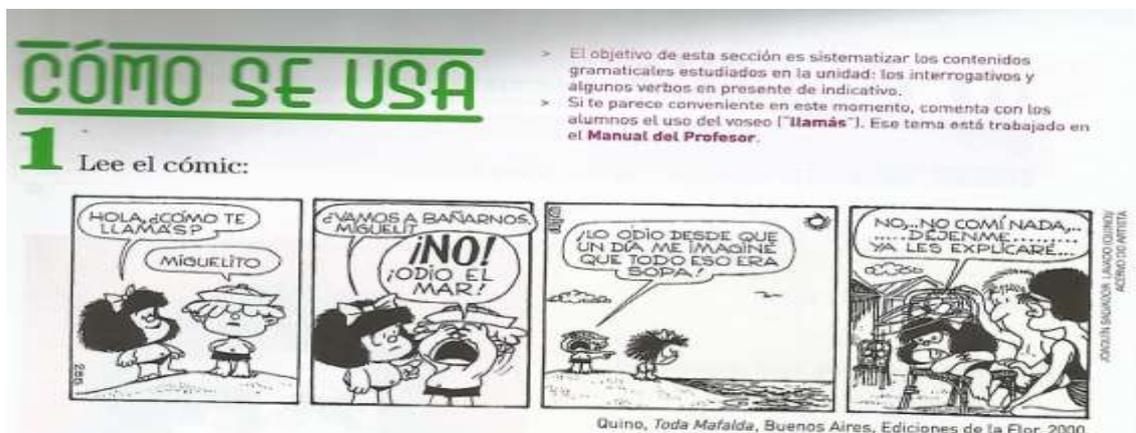
Há a apresentação apenas dos pronomes de tratamento (formas) e, muito posteriormente dos usos, somente no volume 02 da coleção. Logo, o discente é apresentado ao sistema pronominal do Espanhol, mas não poderá utilizá-lo adequadamente, pois não lhe foi apresentado nenhum suporte linguístico e/ou extralinguístico sobre seus usos e valores.

No que se refere à abordagem dos usos dos pronomes de tratamento, por parte do LD, a informação, apresentada por ele, poderá não ter tanto sentido para o aluno, pois não se expõe com clareza onde os fenômenos podem ocorrer como percebemos nos inícios das orações: “Em muitos países hispano-falantes [...]”, “Em alguns países [...]”. Por outra parte, isso também indica que o LD não generalizou os usos linguísticos em blocos supostamente homogêneos. Mas, ele não explicita quais os países que utilizam os pronomes de tratamento de segunda pessoa com valor de formalidade e informalidade, mencionando-os claramente somente quando apresenta os países *voseantes*. Para Carricaburo (1997), como já apresentamos na seção teórica, o uso de *tú* e *vosotros* é adequado em um contexto de informalidade da norma peninsular e o uso é identificado quando vemos a nota acima, quando há o conhecimento prévio das contribuições sobre os usos dos pronomes apresentados. Por outro lado, a convocatória do PNLD (2011, p.57) expõe que o LD deve: “contextualizar as atividades de gramática, vocabulário e pronúncia, evidenciando os diferentes usos da linguagem enquanto prática social”.

Ainda acerca dos pronomes, o LD define *voseo* como a forma de tratamento *vos* substitui *tú*, volume 02, p.114. Porém, ao apresentar as conjugações de vários tempos verbais, não pontua qual tipo de *voseo*. A partir das considerações de Calderón Campos (2010) e Carricaburo (1997), há três tipos de *voseo*, mas a coleção opta pelo *voseo* completo ao exemplificar os casos das conjugações verbais expostas ao longo da obra.

Esclarecemos, também, que na sistematização dos pronomes de tratamento junto com a conjugação dos verbos ser/estar, volume 01, p.13, o pronome *vos* surge ao lado do pronome *tú*, como forma equivalente. Porém, antes de apresentar a sistematização verbal, o LD expõe uma tirinha da Mafalda, na qual há o fenômeno do *voseo* e comenta ao professor que este pode falar do *voseo*, se achar conveniente. De acordo com o exposto:

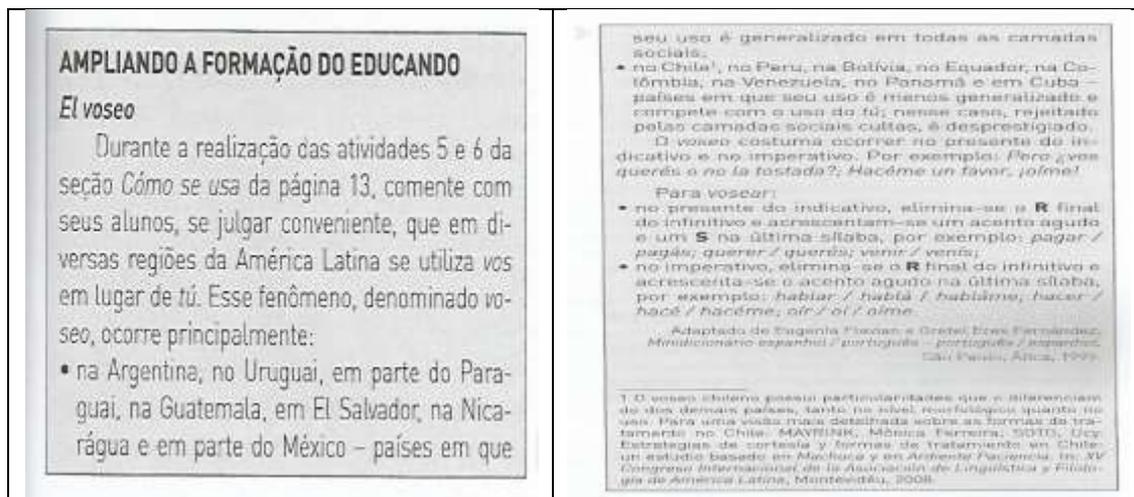
Ilustração 5 – Apresentação do Voseo



Fonte: Extraído da página 12, volume 01, coleção *Saludos*, Manual do Professor.

Ao consultar o Manual do Professor, o autor esclarece que diversas regiões da América Latina utilizam o pronome *vos* no lugar do pronome *tú* e pontua onde o fenômeno ocorre, como podemos perceber na seção abaixo:

Ilustração 6 – Comentário ao professor



Fonte: Extraído das páginas 20 e 21, volume 01, coleção *Saludos*, Manual do Professor.

No comentário ao professor, a opção é por generalizar o *voseo* como um fenômeno único, sem explorar as diferenças entre os tipos de *voseo*. Na tirinha mencionada, o *voseo* verbal é apresentado ao aluno. Contudo, quando o LD conjuga o verbo *ser* e *estar*, volume 01, p.14, trata o caso do *voseo* completo. Temos o caso *te llamás x vos sos*, como um fenômeno chamado

voseo, sem nenhum esclarecimento ao aluno e ao professor, quanto ao paradigma pronominal e verbal *voseante* e aos tipos de *voseo*.

Primeiramente, seria mais proveitoso que o aluno fosse apresentado aos usos e valores dos pronomes de tratamento ao mesmo tempo. Depois da vinheta de Mafalda, volume 01, aproveitando o fenômeno do *voseo* e antes da conjugação dos verbos *ser* e *estar*, poderia ser apresentado o sistema pronominal do Espanhol e seus usos. Desta forma, a vinheta de Mafalda poderia servir de pretexto para discussões em aula, além da apresentação dos pronomes.

Outro aspecto a analisar é que, somente após apresentar a divisão formal e informal, no volume 03, p.17, o LD oferece um comentário ao professor para informar aos alunos que o uso dos tratamentos formal ou informal, geralmente, reproduz e/ou reafirma as hierarquias sociais no cotidiano, como na charge pautada pela coleção. Podemos ver a seguir:

Ilustração 7 – Vinheta da Mafalda



Fonte: Extraído da página 47, volume 03, coleção *Saludos*, Manual do Professor.

Em relação aos condicionamentos extralinguísticos que podem interferir na escolha de um pronome frente a outro, somente no volume 4, p.116, é que se fala, claramente, que os aspectos sociais podem interferir nos usos desses pronomes. O LD também não expõe nenhuma motivação histórica para o uso do pronome *vos* na América e não explora os mal-entendidos que podem ocorrer na utilização inadequada do sistema pronominal, entre *tú*, *usted* e *vos*. A vinheta, também, poderia servir de suporte para indicar orientações acerca das circunstâncias para a utilização de um pronome. Por exemplo, no que diz respeito às diferenças de gênero, qual tipo de problema poderia ocorrer se a mulher *tutea* com seu chefe ou como se espera que o homem responda a seu “chefe”. Tal abordagem estaria em consonância com os PCN (1998, p.27), quando falam que o uso da linguagem é essencialmente determinado pela natureza sócio

interacional da língua, ou seja, destaca-se que a linguagem e a construção de significado devem basear-se no aspecto social.

Por fim, podemos concluir que, no que toca à abordagem da norma-padrão e não-padrão, o LD não aborda os pronomes a partir de uma perspectiva normativa de língua. Em contrapartida, não analisa os casos de diferenças de uso de *tú*, *usted* e *vos*. Na perspectiva de González (2015, p. 244): "a distinção entre norma culta e norma-padrão é extremamente importante para uma pedagogia de língua, pois insiste sobre o fato de que há uma distinção entre aquilo que os falantes "mais cultos" usam em suas interações sociais e aquilo que é preconizado como "o certo". Além disso, os usos são apresentados de modo muito generalizado, sem pautar nenhum país que utilize *tú* e *usted*, somente expõe os países que usam o pronome *vos*. O LD, em nenhum momento, trata das motivações históricas para a utilização de um pronome frente a outro e dos possíveis mal-entendidos que podem ocorrer na utilização pronominal inadequada.

A respeito dos aspectos extralinguísticos que podem interferir no uso dos citados pronomes, o LD se limita aos fatores formalidade versus informalidade, sem expor com clareza os aspectos que definem uma relação formal. Esclarece, brevemente, ao aluno que outros fatores, para além da formalidade, podem interferir no uso dos pronomes de tratamento como as posições hierárquicas. No entanto, não apresenta os mal-entendidos que podem ocorrer no emprego inadequado de cada pronome. Ao abordar o pronome *vos*, a coleção não tem o cuidado de explorar qual tipo de *voseo* foi escolhido na coleção e generaliza o fenômeno como homogêneo, sem pautar os tipos de *voseo* existentes.

Considerações finais

Nossa investigação analisou como é a abordagem dos pronomes de tratamento de segunda pessoa nos livros didáticos de Espanhol do PNLD 2011. Consideramos as limitações do LD no que diz respeito aos níveis de ensino-aprendizagem das séries do Ensino Fundamental, ao espaço no currículo e ao tempo destinado às aulas. A partir das análises empreendidas, tecemos algumas sugestões para melhorar a abordagem dos pronomes de tratamento nos livros didáticos de Espanhol, a saber:

- a) Os livros poderiam explorar os usos dos pronomes de tratamento, destacando que Espanha e América não são dois blocos homogêneos;
- b) Os comentários ao professor poderiam complementar e trazer suporte para aprofundar

o conhecimento acerca da variação no sistema pronominal. Pois os livros analisados não trazem informações bibliográficas complementares suficientes para que o docente possa encontrar nelas as informações que não cabem no LD, em relação aos fenômenos de variação e mudança linguística;

c) Os usos e motivações extralinguísticas e históricas, para o uso de um pronome frente a outro, poderiam ser contemplados, também, por outros gêneros, tais como canções, contos, entre outros;

d) o livro poderia explorar a heterogeneidade da modalidade falada em contraste com a escrita, nas diferentes variedades da Língua Espanhola, pontuando em quais contextos sociais o falante nativo pode utilizar-se de uma ou outra variante, considerando os condicionamentos e o entrelaçamento social e valorativo de cada variante;

Esperamos com esta investigação contribuir para a avaliação e produção de materiais didáticos, que o presente trabalho sirva como reflexão para a prática docente e, além disso, seja incentivo para novas investigações sobre os pronomes de tratamento em Espanhol.

Referências

ÁLVAREZ MURO, Alexandra.; FREITES BARROS, Francisco. Los estudios sobre los pronombres de segunda persona en Venezuela. In: HUMMEL, M., KLUGE, B. y VÁZQUEZ LASLOP, M.E. (Eds.). *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*. México: El Colegio de México, 2010. p. 195 – 222.

ANDIÓN HERRERO, M. Antonieta. *Las variedades del español en América: una lengua y 19 países*. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasília, 2004.

BENVENISTE, Emile. *Problèmes de linguistique générale*, 1. Paris: Gallimard, 1966.

BRASIL, Ministério da Educação. *Guia de Livros didáticos: PNLD 2011: Língua estrangeira moderna*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira* /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2011*. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/edital_pnld_2011.pdf>. Acesso em: 5 maio 2014

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em Língua Materna: a Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BUGEL, Talia. *O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?* 1998. 202f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP.1998.

CALDERÓN CAMPOS, Miguel. Formas de Tratamiento. In: MILAGROS, Aleza Izquierdo, ENGUITA UTRILLA, José María (Coord.). *La lengua española en América: normas y usos actuales*. Valencia: Universidad de Valencia, 2010. p. 225 - 236.

CARRICABURO, Norma. *Las fórmulas de tratamiento del español actual*. Madrid: Arcos Libros, 1997.

COAN, Márluce; PONTES, Valdecy de Oliveira. Variedades linguísticas e ensino de espanhol no Brasil. *Revista Trama*, vol.09, nº18, 2º semestre de 2013, p. 179-191.

COELHO, Izete Lehmkuhl; GÖRSKI, Edair Maria; SOUZA, Christiane Maria N. et al. *Para conhecer Sociolinguística* (Coleção para conhecer Linguística). São Paulo: Contexto, 2015.

CORACINI, M.J.R.F. *O livro didático de língua estrangeira e a construções de ilusões. Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. Maria J. Coracini (Org). Campinas, SP: Pontes, 2001.

GONZÁLEZ, César Augusto. Variação linguística em livros de português para o EM. In: ZILLES, Ana Maria; FARACO, Carlos Albert (Orgs.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015. p. 225 – 248.

KRAVISKI, E. R. A. *Estereótipos culturais: o ensino de espanhol e o uso da variante argentina em sala de aula*. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras - Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná), Curitiba, 2007.

LABOV, W. *Where does the Linguistic variable stop? A response to Beatriz Lavandera*. Sociolinguistic Working Paper, 44. Texas, 1978.

_____. Some Linguistics Principles. In: PAULSTON, C; TUCKER, G.R. (Orgs.) *Sociolinguistics: The essential readings*. Massachusetts: Blackwell Publishing, 2003.

LIMA, Ricardo Joseph. Variação linguística e os livros didáticos de português. In: MARTINS, Marco Antônio; VIERA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. (Orgs.). *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 115 – 132.

MARCUSCHI, E. Os destinos da avaliação no manual do professor. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 43-67.

MOLLICA, MC. Incursões da Sociolinguística Aplicada. *Revista do Gelne*. Vol. 5, n. 1 e 2, 2003, p.131-136.

MORENO FERNÁNDEZ, F. *Qué español enseñar*. Cuadernos de Didáctica del español/LE. Madrid: Arco libros, S.L, 2000.

_____. *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco libros, 2010.

MOSER, Karolin. Deixis personal en Costa Rica (San José) y Argentina (Córdoba): Ustedeo versus Voseo? Dos soluciones diferentes para el mismo sistema? In: REBOLLO, L.; LOPES, C. *As formas de tratamento em português e em espanhol*. Variação, mudança e funções conversacionais. Niterói: Ed. da UFF, 2011. p. 81- 102.

PONTES, Valdecy de Oliveira. *Abordagem das categorias verbais de tempo, aspecto e modalidade por livros didáticos de língua portuguesa e de língua espanhola: uma análise contrastiva*. 2009. Monografia apresentada no Curso de Especialização em Linguística Aplicada da Faculdade 7 de setembro, Fortaleza, 2009.

RICHARDS. Jacks C. The role of textbooks in a language program. *New Routes*, n. 4, abril, 1996.

RODRIGUES, D.S. *O tratamento da variação linguística em livros didáticos de Língua Inglesa*. 2005. 83f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

ROJO, Roxane. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 163-195.

SANTOS, H.S. O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras. In: *Anales de II congreso brasileño de hispanistas*, 2002, São Paulo. p. 203-228.

_____. *Quem sou eu? Quem é você? Será que a gente pode se entender? As representações no ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira*. 2005. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

TARALLO, Fernando. *A Pesquisa Sociolinguística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2005.

A PERMANÊNCIA DO MITO: DO SACRO AO SIMBÓLICO¹¹

Maria Celeste Tommasello RAMOS¹²

Guilherme Augusto Louzada Ferreira de MORAIS¹³

Resumo: Na Era Clássica, os poetas e dramaturgos gregos e romanos registraram os mitos que eram carregados de valor sagrado. Com o advento da filosofia, os mitos perderam o seu caráter sacro e passaram ter um valor simbólico e metafórico. Por essa razão, baseando-nos principalmente em Campbell (1990) e Samoyault (2008), perpassaremos por algumas obras, fílmicas e literárias, que resgatam os mitos e propiciam a permanência dos mitos na atualidade. De natureza teórico-prática, buscaremos evidenciar as relações intertextuais detectáveis entre as narrativas clássicas e as contemporâneas, visto que se percebe uma grande cadeia intertextual que as une.

Palavras-chave: Mito. Literatura. Permanência.

Abstract: *In the Classical Era, Greek and Roman poets and playwrights recorded the myths that were loaded with sacred value. With the advent of Philosophy, the myths lost their sacred character and came to have a symbolic and metaphorical value. For this reason, based mainly on Campbell (1990) and Samoyault (2008), we will go through some works, filmic and literary, that rescue myths and allow their permanence nowadays. From a theoretical-practical nature, we will try to highlight the detectable intertextual relations between the classic and the contemporary narratives, since we can notice a great intertextual string that unites them.*

Keywords: *Myth. Literatur. Permanence.*

¹¹ Apoio financeiro FAPESP (ver nota 13).

¹² Livre-Docente em Literatura Italiana. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq. Professora no Departamento de Letras Modernas da Universidade Estadual Paulista, UNESP – IBILCE, Campus de São José do Rio Preto – SP, Brasil. Endereço eletrônico: mceleste@ibilce.unesp.br.

¹³ Mestrando em Estudos Literários pelo Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual Paulista, UNESP – IBILCE, Campus de São José do Rio Preto – SP, Brasil. Bolsa FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Endereço eletrônico: gui_amorais@hotmail.com.

Neste trabalho, resultado de pesquisas feitas por ambos os autores, que focam literaturas italianas e norte-americanas, traçamos uma linha que une a literatura clássica, mais especificamente, os mitos greco-romanos, à literatura contemporânea e outras mídias, como o cinema e a série de televisão, de modo a entendermos de que maneira, no século XX, esses mitos, embora destituídos do valor sacro, são recuperados e atualizados. Entendemos que os mitos clássicos, ora resgatados pelas artes contemporâneas, formam um campo simbólico para a estruturação de novas narrativas. Dessa forma, perpassamos por alguns dos grandes nomes da antiguidade clássica, como Homero, Hesíodo, Ovídio, Sófocles, entre outros, com o objetivo de evidenciar, com exemplos contemporâneos, como os mitos são reutilizados.

Vale ressaltar que nossas considerações, em vista da complexidade do tema, perpassarão apenas por alguns casos encontrados nas literaturas e mídias atuais, de forma a compreender que a mitologia e todas as suas narrativas nunca deixaram de existir, ou seja, encontramos os mitos não somente na contemporaneidade, mas em todo o decorrer dos séculos e sob variadas formas de representação, seja na literatura, na arquitetura, na história, nos resgates culturais (como o de Mussolini e o resgate do mito romano) e nas mídias, como a televisão, o cinema e os jogos de computador. Ademais, novos mitos são criados ou, pelo menos, reelaborados constantemente, porque as perspectivas mudam conforme ocorre a evolução das sociedades e culturas. De acordo com Campbell (1990, p.6), isso se deve ao fato de o mito ajudar “[...] a colocar sua mente em contato com essa experiência de estar vivo. Ele lhe diz o que a experiência é. Casamento, por exemplo. O que é o casamento. O mito lhe dirá o que é o casamento. É a reunião da díade separada [...]”. Enfim, com isso em mente, nosso objetivo é evidenciar como as narrativas clássicas, e toda a simbologia que as encapsula, são reutilizadas na contemporaneidade pelo viés da intertextualidade.

Uma das perguntas que sempre aparece quando estudamos a relação mitologia e literatura é a respeito do caráter sagrado ou fantástico dos mitos da antiguidade até os dias de hoje, pois os significados dos mitos e de suas representações nas antigas sociedades, como a grega, a romana e outras tantas, foram e continuam sendo amplamente enfocados por pesquisadores, filósofos e pensadores ao redor do mundo, num contínuo retomar, pois os mitos e seus significados profundos foram e seguem sendo muito importantes para o homem em sua vida individual e em sociedade. Suas origens, seu caráter, sua função e seus desdobramentos revelam a formação das sociedades primitivas, enraizadas em crenças promovedoras de conhecimento sobre a gênese do homem, do mundo e dos fenômenos naturais por meio da ação de deuses, semideuses e heróis.

Segundo o estudioso Pierre Grimal (2011), os povos, em um determinado momento, criaram histórias que narraram aos outros e acreditaram em seus relatos fabulosos. Para o estudioso, o mito representa uma estrutura “mais ou menos” lógica de explanação do mundo e de cada ação dos grandes heróis (assim como suas condutas e façanhas), e das influências dos deuses na vida do homem. Expõe, ainda, que

[...] a epopeia grega pretende essencialmente engrandecer os debates dos homens e, através do mito, ampliá-los às dimensões do universo. Seus relatos, tomados à letra, manifestam fé religiosa: Zeus e as divindades do Olimpo intervêm nas questões humanas de modo concreto; é preciso honrá-los com sacrifícios, acalmar seus ressentimentos, ganhar suas boas graças por todos os meios. Mas, desde logo, a interpretação tende a ultrapassar a estreita materialidade (GRIMAL, 2011, p.9-10).

Ou seja, na Grécia antiga, uma das funções do mito era a religiosa, pois os deuses e as narrativas em torno deles eram tomados como sagrados, e a população rendia culto e sacrifícios a eles por meio de ritos, e atribuía os acontecimentos a sua volta à intervenção deles na realidade humana do dia-a-dia, agradecendo-os, culpando-os ou louvando-os.

Grimal (2011), em *Mitologia grega*, aborda os mitos pela perspectiva do pensamento grego antigo, explicando as divergências entre os mitos de fundo religioso e os mitos de relatos heroicos. Para ele, o mito gera a parte irracional do pensamento humano e se integra a todas as atividades do espírito. Em consonância, Vernant (1973, p.303) relata que, na religião, o mito exprime uma verdade essencial: é saber autêntico, modelo de realidade. Assim, é nítida a interdependência entre o mito clássico, a religião e sacralidade.

Para Chauí (2000, p.28) o mito “é uma narrativa sobre a origem de alguma coisa (origem dos astros, da Terra, dos homens, das plantas, dos animais, do fogo, da água, dos ventos, do bem e do mal, da saúde e da doença, da morte, dos instrumentos de trabalho, das raças, das guerras, do poder, etc)”. Ela enfoca, assim, a função do mito de contar a fonte de universo e dos seres. “O verdadeiro interesse dos mitos está no fato de nos fazerem remontar a uma época em que o mundo era jovem e as pessoas tinham uma forte ligação com a terra, as árvores, as flores, as montanhas e os mares, tudo muito diferente daquilo que nós próprios somos capazes de suportar”, alega Hamilton (1992, p.3) e, com efeito, inferimos que, quando as narrativas mitológicas estavam sendo criadas (ou, então, narradas), quase não se distinguia o *real* do *irreal*, entendendo aqui, que o *real* seria tudo aquilo que é, de certa maneira, explicado pela ciência e *irreal*, tudo o que é fantasioso, artificial e fictício. Como já afirmamos em publicação anterior (RAMOS, 2005, p.7):

as muitas definições sobre o que são os mitos oscilam, normalmente, entre as afirmações de que são uma espécie de ficção ou ilusão criada pelos homens ou, então, que são ou foram histórias sagradas para um povo, em alguma época. Assim, para alguns, os mitos têm um caráter religioso e dogmático, enquanto, para outros, são registros fictícios de sociedades arcaicas que procuravam compreender e explicar o mundo por meio de relatos criativos (porém não sempre verdadeiros).

A veracidade ou não dessas narrativas mitológicas não era fundamental, pois a fé no sagrado das entidades divinas descritas nelas já bastava por si só e explicava, mesmo que sem comprovação material ou real dos fatos, sentimentos, reações que os homens da época não podiam entender de forma racional (ou científica), como, por exemplo, o fato de relâmpagos surgirem no céu e, muitas vezes, fulminarem animais, casas, plantas e até seres humanos não era entendido como ação natural ocorrida por conta de descargas elétricas de intensidade considerável que circulam na atmosfera, entre nuvens e solo eletricamente carregados. Os homens primitivos não sabiam explicar os relâmpagos, então criaram uma narrativa que constituía o raio como uma arma divina e a atribuía ao deus dos deuses pagãos – Zeus para os gregos e Júpiter para os romanos – que, quando em fúria (daí os ventos, trovões e chuvas na atmosfera), lançava contra a terra raios ou relâmpagos fulminantes, que aniquilavam seus oponentes terrestres. Outro exemplo é o mito de Cupido, que explica e justifica, com suas flechas da paixão, o amor à primeira vista que arrebatava tantos corações entre homens e mulheres e os levava às mais diversas e apaixonadas relações amorosas desde a antiguidade até hoje.

Porém, devemos considerar também que, nos primórdios, o mito era

[...] um discurso pronunciado ou proferido para ouvintes que recebiam como verdadeira a narrativa, porque confiavam naquele que narrava; logo, é uma narrativa feita em público, baseada na autoridade e confiabilidade da pessoa do narrador. Essa autoridade vem do fato de que ele, ou testemunhou diretamente o que está narrando, ou recebeu a narrativa de quem testemunhou os acontecimentos narrados (PASCUTTI, 2005, p.61-62).

Essas grandes figuras, que narraram os mitos na Antiguidade Clássica, foram os poetas ou rapsodos. Não obstante, acreditava-se que para ser poeta era necessário ser uma pessoa especial, selecionada pelos deuses que lhe mostravam “os acontecimentos passados”, como afirma Chauí (2000, p.28-29), e permitiam que visse “a origem de todos os seres e de todas as coisas” para que pudesse transmiti-la a quem o ouvia. O rapsodo responsável pela comunicação do mito em forma de narrativa era, portanto, aquele que proferia a palavra sagrada desde que ela provinha da “revelação divina”, como afirma a estudiosa, para quem o “mito é, pois, incontestável e inquestionável”, tendo em vista sua origem e propagação.

Assim, a multiplicidade de seus narradores (entre eles, Homero, Hesíodo e Ésquilo) fez com que essas histórias fossem recontadas sob diversos pontos de vista, enquanto a passagem do tempo preservou a sabedoria e os ensinamentos dos primórdios, também pelo caráter exemplar e simbólico das histórias narradas. Grande parte das obras clássicas que retrataram os mitos depende basicamente de Ovídio que, segundo Hamilton (1992, p.15), foi um compêndio da mitologia, entendida como conjunto de mitos. Para Hamilton, nenhum poeta da Antiguidade compara-se a ele, pois várias narrativas mitológicas que conhecemos hoje, chegaram a nós por intermédio dele.

Homero, de modo semelhante, foi responsável por registrar as narrativas de caráter mitológico empreendidas pelo heroísmo. Eliade (2002, p.131) aponta que sua capacidade literária exerceu um encanto jamais visto e “que suas obras contribuíram grandemente para unificar e articular a cultura grega”. *Ilíada* e *Odisseia* contêm, de acordo com Hamilton (1992, p.7), “os mais antigos escritos gregos”. Tais obras retratam a guerra de Troia, a atuação do herói Aquiles no combate, e o regresso do herói Ulisses à Ítaca (a segunda), nas quais o modelo heroico é, então, retratado; Aquiles e Ulisses enfrentam inúmeras provações para, no fim, obterem triunfo.

Hesíodo, outro grande poeta clássico, escreveu muito sobre deuses e, por conseguinte, *Teogonia* “representa uma síntese religiosa já muito complexa, na qual se misturam e organizam, num sistema quase histórico, divindades oriundas de todos os horizontes do mundo oriental [...]” (GRIMAL, 2009, p.15). A respeito disso, Eliade diz que “Hesíodo procurava uma audiência diferente. Ele narra mitos ignorados ou apenas esboçados nos poemas homéricos” (ELIADE, 2002, p.132); em consonância, Hamilton afirma que *Teogonia* “é um relato da criação do universo e das gerações dos deuses, e tem grande importância para o estudo da mitologia” (HAMILTON, 1992, p.16).

Temos, ainda, grandes poetas trágicos que ilustraram a mitologia através dos dramas humanos. Sófocles, por exemplo, produziu mais de uma centena de tragédias, sendo, talvez, *Édipo-Rei* a mais trágica de todas (e a mais conhecida, atualmente), na qual é explorada a trágica história do infeliz rei tebano, cujo nome ficou ligado aos dois crimes que maior terror causavam aos gregos de outrora: o parricídio e o incesto. Ao mesmo tempo, este mito trágico liga-se à função organizativa da sociedade daquela época, pois foi criado num momento em que os casamentos entre membros da mesma família – comuns antes pela preocupação de manutenção dos bens materiais sempre dentro da mesma linhagem, mas preocupante pelos problemas de saúde congênitos que poderia gerar nos filhos frutos das uniões – começou a ser condenado e a

história que resultava num desfecho tão trágico quanto o suicídio de Jocasta e o ato punitivo contra si mesmo promovido por Édipo de cegar-se para purgar os males causados por ele involuntariamente ao se casar com sua própria mãe e com ela gerar quatro filhos.

Podemos citar, em paralelo, outros dois poetas trágicos: Ésquilo e Eurípedes. Ésquilo é, segundo Hamilton (1992, p.17), o mais antigo dos três poetas trágicos e, das sete peças que se conhecem, uma das mais grandiosas, pelo tema que focaliza, é *Prometeu acorrentado*, na qual Júpiter, ao assumir o governo do universo, tornando-se deus supremo, cogitou conservar a espécie humana em uma condição próxima da animalidade irracional, senão destruí-la, substituindo-a por outra, de sua criação. Contrariando, porém, os desígnios da suprema potestade, o titã Prometeu, condoído da sorte da humanidade, conseguiu apoderar-se de uma faísca de fogo celeste, com a qual dotou o homem da razão e da faculdade de cultivar a inteligência, as ciências e as artes. Ao ser descoberto por Júpiter, Prometeu foi condenado ao suplício eterno de estar acorrentado e ter o fígado devorado, diariamente, por um abutre.

De acordo com Hamilton (1992, p.17), Eurípedes é o mais jovem dos três dramaturgos gregos. Venceu o festival de teatro ateniense por cinco vezes, sendo que o último título lhe foi atribuído postumamente. Por mais que suas obras tenham caráter mitológico, elas não retratam os deuses ou a realeza, mas pessoas “normais” ou “reais”, pois suas peças contam histórias de negados e/ou vencidos como, por exemplo, Medeia, cujo perfil psicológico retratado foi o de uma mulher carregada de amor e ódio. Medeia, furiosa, assassina os filhos que teve com Jasão, a fim de vingar-se do marido traidor, que havia sido ajudado por ela, que, apaixonada, traía o próprio pai e matara o irmão para poder auxiliar e promover a fuga de Jasão da Cólquida. Medeia representa a esposa renegada e estrangeira perseguida, rebelando-se contra o mundo em que vive. De tal modo, ela é tida como uma das personagens femininas mais surpreendentes do universo dramaturgico.

Por fim, dentre os poetas latinos, Virgílio ocupa, de acordo com Hamilton (1992, p.18), a principal posição. A autora completa que “ele não acreditava nos mitos mais que Ovídio, mas neles encontrou algo da natureza humana, e deu vida aos personagens mitológicos como ninguém antes dele havia feito, desde os trágicos gregos”. Sua produção mais célebre e, por consequência, mais conhecida é *Eneida*, na qual contemplamos a viagem do troiano Eneias, fugitivo da Guerra de Troia, guiado por sua mãe, Vênus, até o território italiano, onde edifica a cidade de Roma. Trata-se, portanto, de uma elegia ao imperador Augusto, pois a obra certifica aos romanos uma linha de antepassados essencialmente latinos (ao mesmo tempo em que destaca uma ascendência divina).

Verificamos, assim, o nascimento e o registro literário do mito e, de tal modo, quais foram os primeiros autores a relatarem o mito pela perspectiva religiosa, dramática ou, como Virgílio, um meio de se contar a origem e o berço de toda uma nação. O mito, com o passar dos anos, no entanto, foi perdendo seu valor religioso enquanto a filosofia, por sua vez, ganhava forças. Graziani (1998) nos diz que, no início do século XII, por exemplo, o mito foi classificado como um discurso mentiroso que exprime a verdade em representações imagéticas. “Tal definição assinala uma etapa decisiva na concepção que a Antiguidade tinha da função do mito. Sabe-se que Platão opunha o *mythos*, enquanto mentira, ao *logos* que exprime verdade [...]” (GRAZIANI, 1998, p.482). Averiguamos, então, que a sacralização do mito foi posta em jogo quando o pensamento grego buscava mais racionalidade.

Eliade (2002, p.11) afirma que o caráter “sagrado” do mito, unido ao fato de tratar também do “sobrenatural”, revela a atividade criadora dele e desvenda a sacralidade das obras. Segundo ele, o mito foi desmitificado pelos próprios gregos, pois foi submetido pela cultura da Grécia a uma “longa e penetrante análise, da qual ele saiu radicalmente ‘desmitificado’” (2002, p.130). Para ele, foi a ascensão do racionalismo jônico (por volta do século V a.C.) que marcou uma crítica cada vez maior sobre o caráter sagrado da mitologia Clássica, evidência de que, “se em todas as línguas europeias o vocábulo ‘mito’ denota uma ‘ficção’, é porque os gregos o proclamaram há vinte e cinco séculos” (2002, p.130). No século III a.C., Evêmero escreveu a *História sacra* (*Hicra anagraphé*), racionalizando os mitos ao lhes atribuir uma realidade histórica, isto é, ele asseverava que os deuses eram antigos reis divinizados. Após a tradução para o latim da obra evemerista, apologistas cristãos se “basearam em Evêmero para demonstrar a humanidade e, portanto, a irreabilidade, dos deuses gregos” e foi por isso e juntamente com o fato de a literatura e todas as artes plásticas terem produzido muitas obras em torno dos mitos de deuses e heróis que a mitologia, mais uma vez entendida como conjunto de mitos, não foi esquecida, nem deixou de ser retomada, após o “triunfo do cristianismo” (2002, p.130) como sagrado.

Assim, uma mitologia secularizada e um panteão evemerizado puderam sobreviver e se converteram, a partir da Renascença, em objeto de investigação científica, e isso porque a Antiguidade agonizante não mais acreditava nos deuses de Homero nem no sentido original de seus mitos. Pelo fato de não estar mais carregada de valores religiosos viventes, essa herança mitológica pode ser aceita e assimilada pelo cristianismo. Ela se converteu num “tesouro cultural”. Em última análise, a herança clássica foi ‘salva’ pelos poetas, pelos artistas e filósofos. Desde o fim da Antiguidade – quando não eram mais tomados ao pé da letra por nenhuma pessoa culta – os deuses e seus

mitos foram transmitidos à Renascença e ao século XVII, pelas *obras*, pelas criações literárias e artísticas (ELIADE, 2002, p.137).

Vale ratificar que essas criações literárias e artísticas continuam a transmiti-los sempre que são chamadas ao diálogo intertextual, corroborando na construção de mais obras que os atualizam, os recriam, e, com isso, os retransmitem, continuamente, por meio da construção de novos textos. Assim, quando um novo texto faz referência a um nome mitológico, ele invoca toda a narrativa simbólica, que foi sagrada nos primórdios, à qual aquele vocábulo faz alusão, como, por exemplo, o nome dos heróis Aquiles e/ou Ulisses, ou do titã Prometeu e/ou de Édipo trazem à mente do leitor, que tem alguma bagagem cultural, as obras *Ilíada*, *Odisseia*, *Édipo Rei* e *Prometeu acorrentado*, como já citamos, duas das primeiras que registraram, na literatura, os mitos orais da comunidade humana que os criou por ter necessidade deles.

Porém, há mais de meio século,

os eruditos ocidentais passaram a estudar o mito por uma perspectiva que contrasta sensivelmente com a do século XIX, por exemplo. Ao invés de tratar, como seus predecessores, o mito na acepção usual do termo, isto é, como *fábula*, *invenção*, *ficção*, eles aceitaram tal qual era compreendido pelas sociedades arcaicas, onde o mito designa, ao contrário, uma *história verdadeira* e, ademais, extremamente preciosa por seu caráter sagrado, exemplar e significativo. Mas esse novo valor semântico conferido ao vocábulo *mito* torna seu emprego na linguagem um tanto equívoco. De fato, a palavra é hoje empregada tanto no sentido de *ficção* ou *ilusão*, como no sentido – familiar sobretudo aos etnólogos, sociólogos e historiadores de religiões – de *tradição sagrada*, *revelação primordial*, *modelo exemplar* (ELIADE, 2002, p.7-8, grifo nosso).

e isso significa que o mito carrega uma dualidade semântica em que, ao mesmo tempo que é considerado sagrado, é considerado como mentira ou, então, ficção. É verdade que o mito conta uma história sagrada, já que a *divindade* impera na maioria das narrativas, ou seja, “seus protagonistas são entes divinos, sobrenaturais, celestiais ou astrais [...]” (ELIADE, 2002, p.13-14), porém, a partir do século XX, ele foi despojado de seu caráter sacro.

Ainda de acordo com Eliade, “a principal função do mito consiste em revelar os modelos exemplares de todos os ritos e atividades humanas significativas: tanto a alimentação ou o casamento, quanto o trabalho, a educação, a arte e a sabedoria” (ELIADE, 2002, p.13). Com isso, depreendemos que os mitos ainda têm muito a nos ensinar, ainda que, hoje, ele seja profano, ou seja, “dessacralizado”. Para o estudioso, mesmo nas culturas antigas, houve mitos que foram desligados de significação religiosa, transformando-se em lenda ou conto infantil.

Como já foi dito, o nascimento da filosofia quebrou a ordem religiosa e sagrada do mito e “dizia-se que a filosofia nasceu por uma ruptura radical com os mitos, sendo a primeira

explicação científica da realidade produzida pelo Ocidente” (CHAUÍ, 2000, p.30). Porém, nos últimos séculos, estudos de antropólogos expuseram que os mitos são importantes para a organização sociocultural das sociedades modernas e que, por isso, diz-se que os “gregos, como qualquer outro povo, acreditavam em seus mitos e que a filosofia nasceu, vagarosa e gradualmente, do interior dos próprios mitos, como uma racionalização deles” (CHAUÍ, 2000, p.30-31). Inferimos, assim, que a filosofia foi uma ramificação, racionalização ou, então, uma exteriorização dos mitos e que, enquanto o mito não se importava com contradições, a filosofia não as admitia e, além disso, exigia explicação lógica e sensata do mundo e de suas manifestações. Em consenso, Vernant (1973, p.318) diz que a filosofia se desenvolve do mito e que ela “coloca problemas que só a ela pertencem: natureza do Ser, relações do Ser e do pensamento”.

Entretanto,

as grandes mitologias – consagradas por poetas como Homero e Hesíodo [...] – são cada vez mais solicitadas a narrar os *gesta* dos Deuses. E, em determinado momento da História, sobretudo na Grécia e na Índia, mas também no Egito – uma elite começa a perder o interesse por essa história divina e chega (como na Grécia) a não acreditar mais nos mitos, embora pretendendo ainda acreditar nos deuses (ELIADE, 2002, p.100, grifo do autor).

Desta forma, percebemos que há, até hoje, uma necessidade de retomar e reutilizar as narrativas mitológicas. Basta olhar para o cinema para ver a grande concentração de longas-metragens que desfrutam dos temas mitológicos. *Fúria de titãs* (2010), dirigido por Louis Leterrier, é um bom exemplo desse retorno aos mitos Clássicos. No filme, o protagonista Perseu descobre que é o filho do deus supremo Zeus, mas se recusa a admitir tal situação. Entretanto, para socorrer a cidade de Argos da cólera dos deuses do Olimpo e da vingança de seu tio Hades, o herói começa uma perigosa jornada, luta contra terríveis criaturas como, por exemplo, a Górgona Medusa para, no final, salvar os mortais e a bela Andrômeda do sacrifício para o monstro Kraken. Podemos perceber, com clareza, a retomada do mito de Perseu no qual este, na narrativa literária de origem, de mesmo modo, enfrenta a temível Górgona.

Outros títulos fílmicos podem ser citados como exemplos como *Fúria de titãs 2* (2012) continuação do primeiro; *Imortais* (2011) em que temos uma releitura do mito de Teseu; a adaptação do primeiro livro do americano Rick Riordan para as telas em *Percy Jackson e o ladrão de raios* (2010), bem como a adaptação do segundo livro *Percy Jackson e o mar de monstros* (2013); *Hércules* (1997), animação produzida pela empresa *Disney*, direcionada ao público infantil; *Troia* (2004), um filme que narra a épica guerra troiana; e *Thor* (2011), em que

temos a releitura dos deuses e mitos nórdicos. Notamos que o cinema retorna aos mitos e revisita as narrativas que eram tão significantes e sagradas para as sociedades arcaicas.

Percebemos a recuperação do mito também em muitas séries televisivas norte-americanas, como *Once Upon a Time* (em português, o título fora traduzido como *Era uma vez*), série estadunidense da emissora American Broadcasting Company (ABC), que narra a história de Emma Swan. A narrativa se passa na cidade fictícia Storybrooke, cujos moradores são personagens dos mais variados contos de fadas; temos Branca de Neve, sua madrasta, o Príncipe Encantado, Chapeuzinho Vermelho, Capitão Gancho etc. A narrativa gira em torno de Emma, filha de Branca de Neve, e de uma maldição que fora lançada há muitos anos, o que faz com todos os personagens dos contos de fadas saiam de suas histórias e passem a habitar o nosso mundo. A intertextualidade é tão grande e simbólica, que os mitos também fazem parte da história: na segunda parte da quinta temporada, mais especificamente no episódio intitulado *Labor of Love* (Trabalho do amor) os personagens são levados ao submundo e, ali, encontram-se Hades e Hércules.

Por meio de práticas intertextuais, a série mostra que Hércules fora amigo de Branca de Neve antes de a maldição acontecer; enquanto jovens, foi o semideus quem a ensinou a ser corajosa e destemida e, assim, poder enfrentar sua madrasta e ser heroína de seu povo. Paralelamente a essa história, Hércules cumpria seus doze trabalhos. A série nos mostra que, diferentemente do mito original, no qual o herói vence todos os obstáculos impostos por Euristeu, Hércules falha em sua décima primeira missão: matar Cérbero. O herói é morto pelo cão de três cabeças e enviado ao submundo e, quando os personagens precisam ir aos domínios de Hades para resgatar o Capitão Gancho, encontram-no ali, sem esperanças de um dia receber sua recompensa e morar no Olimpo. Então, os papéis se invertem: Branca de Neve ajuda-o a se lembrar de que é um herói, Hércules finalmente derrota Cérbero e é levado ao Olimpo.

A literatura também faz alusões a esses mitos e se utiliza das grandes narrativas clássicas para (re)produzir novas, pois os relê, lhes empresta novas significações, subverte gêneros, formas, sentidos (levando à paródia); confirma gêneros, formas, sentidos (levando à paráfrase ou estilização), reinventa histórias reagrupando unidades mínimas (mitemas) de diversas narrativas mitológicas para compor uma novíssima história palimpsesticamente baseada nos heróis de Homero, Hesíodo e tantos outros da Antiguidade, levando à apropriação, ou bricolagem, ou recombinação; como as peripécias desempenhadas pelo protagonista Percy Jackson, na série de livros do autor Rick Riordan, herói que revive as aventuras vividas por Teseu, por Ulisses, por Hércules e por outros heróis mitológicos da Antiguidade ou ainda o

protagonista Harry Potter, da autora J. K. Rowling, que encarna um misto de herói mitológico, bruxo, feiticeiro, alquimista, ser humano normal, imbuído de valores morais positivos, lutando contra monstros mitológicos como o Basilisco, auxiliado pela Fênix e por outros seres mitológicos, vence o mal supremo e afirma-se como herói da saga, como Perseu ou Ulisses o fizeram, nas obras mitológicas da Antiguidade. Por consequência, quando a literatura revisita os “eventos fabulosos, exaltantes, significativos, ela assiste novamente às obras criadoras dos Entes Sobrenaturais [...]” (ELIADE, 2002, p.22).

Na literatura italiana, por exemplo, também temos diversos autores que dialogam intertextualmente com os mitos por meio da reescritura dos mesmos em diversos formatos. Entre tantos autores podemos citar Dante Alighieri (1265-1321) que insere diversos personagens mitológicos como Ulisses, Helena, Cérbero e tantos mais em diversos locais da viagem do Dante protagonista na *Divina comédia*, principalmente nos círculos do Inferno. Pensando nos autores italianos contemporâneos, só para exemplificar, podemos citar dois deles – Alessandro Baricco (nascido em 1958) que reconta os principais acontecimentos da *Ilíada* homérica ao reescrevê-la em forma de monólogo teatral cujo roteiro foi também publicado como texto literário em *Omero Iliade* (Homero *Ilíada*).

Outro que podemos citar é Luciano De Crescenzo (nascido em 1928) que escreveu uma trilogia, trocando o gênero de épico para romance (prosa, portanto) e mudando o tom do recontar os mitos para um misto de narrativa e crônica, ao reconstruir a *Ilíada* homérica em *Elena, Elena, amore mio* (Helena, Helena, meu amor), a *Odisseia* homérica em *Nessuno* (Ninguém) e tanto a *Ilíada* quanto a *Odisseia* homéricas mescladas com diversos mitos registrados na antiguidade clássica em sua obra *Ulisse era un fico*. Enfocando a primeira obra da trilogia – *Elena, Elena, amore mio* – publicada em 1991, vemos que a narrativa começa no ano em que se iniciou o litígio entre o guerreiro Aquiles e o chefe dos gregos, o rei Agaméon, durante o assédio à cidade de Troia (narrado na *Ilíada* de Homero, texto-fonte de praticamente toda essa recriação intertextual realizada por De Crescenzo). Retomando a trama mitológica da obra homérica, o autor italiano, em pleno século XX, recontou sequências narrativas que revisitam as de Homero numa moldura narrativa toda nova, criação sua que pode ser resumida da seguinte forma: um personagem não homérico chamado Leonte protagoniza a narrativa; caracterizado como um rapaz muito jovem. Ele vai até Troia, no ano final do cerco dos gregos àquela cidade, para procurar seu pai desaparecido. Tendo como pano de fundo as batalhas homéricas, as aventuras do jovem decrescenziano se desenvolvem em torno de uma paixão despertada nele pela bela mocinha Ekto, uma jovem que espelha claramente as belezas e o

fascínio que também Helena despertou nos homens de sua época. Para Leonte, Ekto é muito mais do que simplesmente parecida com a amante de Páris, Ekto é a própria Helena.

Assim, temos o protagonista da moldura narrativa criada por De Crescenzo, no final do século XX, completamente ajustado ao papel do herói clássico, tendo como modelo o personagem Telêmaco, que também cumpre seu intento de encontrar o pai e retornar à sua pátria (na *Odisseia*). Ao mesmo tempo, também pelo viés intertextual, há um modelo de herói subjacente que equipara Leonte a Páris (o príncipe troiano que se apaixonou por Helena e a “raptou” de Esparta e de seu marido Menelau), visto que Leonte ama Ekto e vê nela a própria Helena. No entanto, Leonte não age como Páris, ele abre mão de se unir à Ekto para poder encontrar o pai, depois ele se resigna a acompanhá-los a Gaudos como filho de Neópulo e enteado de Ekto, e, ao final da trama, o Destino recompensa Leonte de forma contrária ao destino de Páris, que foi morto na guerra de Troia. Leonte se une legalmente à amada e se torna rei de seu povo.

Ao analisarmos a perspectiva intertextual assumida na retomada da *Ilíada* no hipotexto construído por Luciano De Crescenzo, no início da última década do século XX, poderemos verificar o caráter estilístico nos planos narrativo e temático, com o empréstimo de modelo também da *Odisseia*, na moldura pela qual os acontecimentos da Guerra de Troia são narrados entremeados às aventuras de Leonte (o Telêmaco decrescenziano) e com a referência aos principais acontecimentos presentes na *Ilíada*. O formato de poema épico, adequado para a época de Homero, foi substituído pelo gênero romance, herdeiro da narrativa épica nos últimos séculos e os versos pela narrativa.

Muitas outras narrativas fílmicas, televisivas e obras literárias – e também plataformas de videogames, HQs, etc. – retornam aos mitos da literatura clássica, bem como seus consagrados heróis, e os exemplos aqui poderiam continuar longamente. Esse conjunto de obras recupera histórias e lendas de outras eras, que interagem com um ou mais textos (ou narrativas), e lhes proporciona nova roupagem, demonstrando, assim, o eterno retorno do mito, “[...] cujo enunciado é sempre reiterado e indefinidamente re-atualizado” (SAMOYAULT, 2008, p.15). A recuperação dos mitos através das mídias atuais evidencia a intersecção entre mitologia e mídias contemporâneas, e isso se deve ao fato de o homem continuar se interessando pelos assuntos e valores abordados nas histórias mitológicas registradas na literatura, pela primeira, por Hesíodo, Homero, Sófocles, Ovídio, Virgílio, etc.

Campbell (1990, p.9-10) diz: “[...] meus estudantes, hoje, estão muito interessados em mitologia, porque os mitos lhe trazem uma mensagem [...]”, pois “são histórias sobre a

sabedoria da vida [...]”. O retorno aos mitos nos mostra, então, como a sociedade (seja qual for) de uma época longínqua se expressava. Ao

[...] recitar os mitos, reintegra-se àquele tempo fabuloso e a pessoa torna-se, conseqüentemente, *contemporânea*, de certo modo, dos eventos evocados, compartilha da presença dos Deuses ou dos Heróis. Numa fórmula sumária, poderíamos dizer que, ao *viver* os mitos, sai-se do tempo cronológico, ingressando num tempo qualitativamente diferente, um tempo *sagrado*, ao mesmo tempo primordial e indefinidamente recuperável [...] (ELIADE, 2002, p.21, grifos do autor).

De acordo com Roda (2012, p.162), a manutenção/permanência do mito, por meio da literatura e mídias modernas, encontra sua forma “justamente por estar pleno de significados”, permanecendo como “objeto artístico para poetas e artistas ao longo do tempo” e sua dessacralização “não impediu que as histórias fabulosas se mantivessem como temas de obras artísticas”. Na história da humanidade, podemos encontrar muitos ícones que foram

[...] consagrados e se tornaram mitos, como, por exemplo, Gandhi, Martin Luther King e outros tantos, pois levam consigo o valor do heroísmo que, mesmo no mundo moderno, continua carregado de significados. Isso reflete no pensamento humano em geral, nas dores, nas lutas e nos acontecimentos da vida, pois há a necessidade de se espelhar em algo (MORAIS, 2013, p.56).

Os mitos, portanto, ainda suscitam sensações no homem de hoje, provocam o desejo de entendê-los profundamente, já que a própria vida é vista, muitas vezes, como um mito, algo fantástico, um mistério. O mundo contemporâneo, então, é repovoado por mitos e permanecerá necessitando dos heróis, pois eles, como já afirmamos em publicação anterior, “são modelos de conduta e, acima de tudo, uma herança que possibilita o imaginar” (MORAIS, 2013, p.56). Assim, os heróis, os deuses e, de forma mais abrangente, os mitos são retomados pela literatura, pelo cinema, pelas artes em geral, e dão continuidade a essas histórias que antigamente explicaram o nascer do mundo e a relação entre os homens e continuam explicando tais fatos aos seres humanos, que deles ainda dependem para re-significar o viver individual e em sociedade.

Referências

CAMPBELL, J. **O poder do mito**. Trad. de Carlos F. Moisés. São Paulo: Palas Athena, 1990, p. 3-36.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2000.

ELIADE, M. **Mito e realidade**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

GRAZIANI, F. Imagem e mito. In: BRUNEL, P. (Org.) **Dicionário de Mitos Literários**. Tradução de Carlos Sussekind *et al.* 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998. p. 482-489.

GRIMAL, P. **Mitologia clássica**: mitos, deuses e heróis. Trad. Hédewr Viçoso. Lisboa: Texto & Grafia, 2009.

_____. O mito no pensamento dos gregos antigos (Introdução), O ciclo dos olímpicos (Cap. III) e Os grandes ciclos heroicos (Cap. IV). In: _____. **Mitologia grega**. Trad. Rejane Janowitz. Porto Alegre: l&pm, 2011. p. 7-12 e 40-94.

HAMILTON, E. Os deuses, a criação e os heróis primitivos (Primeira Parte) e Os grandes heróis (Terceira e Quarta Partes). In: _____. **Mitologia**. Trad. Jeferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 21-124 e 205-360.

MORAIS, G. A. L. F. A releitura dos Mitos Clássicos na série **Percy Jackson e os Olimpianos: A maldição do Titã. Mosaico**. São José do Rio Preto, v. 12, n. 1, p. 41-58, 2013.c

PASCUTTI, C. A busca do conhecimento de nossa Mitologia pessoal como forma de nos entendermos no cosmos. In: RAMOS, C. (Org.) **Mitos**: perspectivas e representações. Campinas: Alínea, 2005, p. 61-62.

RAMOS, C. (Org.) **Mitos**: perspectivas e representações. Campinas: Alínea, 2005.

SAMOYAULT, T. **A intertextualidade**. Tradução de Sandra Nitrini. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

VERNANT, J.-P. **Mito e pensamento entre os gregos**: estudos de psicologia histórica. Tradução de Haiganuch Sarian. São Paulo: Difusão Europeia do Livro / Editora da USP, 1973.

Filmografia

Fúria de Titãs. Dir. Louis Leterrier. Warner Bros, 2010. DVD.

Labor of love. **Once Upon a time**: the fifth season. Dir. Billy Gierhart. ABC (American Broadcasting Company), 2016. DVD.

ASPECTOS PRAGMÁTICOS E CONTEXTUAIS DA MODALIDADE VOLITIVA EM LÍNGUA ESPANHOLA: UMA ANÁLISE DE DISCURSOS DO PAPA FRANCISCO EM VIAGEM APOSTÓLICA

André Silva OLIVEIRA¹⁴

Nadja Paulino Pessoa PRATA¹⁵

Resumo: O presente trabalho visa fazer uma análise qualitativa dos aspectos pragmáticos e contextuais de quatro discursos proferidos pelo Papa Francisco em língua espanhola em sua viagem apostólica à Terra Santa. Com esse intuito, decidimos escolher: (i) dois discursos proferidos para altas autoridades e sociedade civil, os quais denominamos “Ouvinte 1”; e (ii) dois discursos para fiéis católicos, os quais designamos “Ouvinte 2”. Após a leitura e a análise do *corpus*, apresentamos os principais aspectos pragmáticos e contextuais, o porquê destes aspectos terem sido selecionados, qual a influência deles no discurso e quais os possíveis efeitos de sentido para instauração da modalidade volitiva.

Palavras-chaves: Funcionalismo. Contexto. Aspectos pragmáticos.

Abstract: *The present work aims to make a qualitative analysis of the pragmatic and contextual aspects of four speeches delivered by Pope Francisco in Spanish on his apostolic trip to the Holy Land. With this in mind, we decided to choose: (i) two speeches given to high authorities and civil society, who we call "Addressee 1"; and (ii) two discourses for faithful Catholics, who we call "Addressee 2". After a thorough reading and the analysis of the corpus, we present the main pragmatic and contextual aspects, the reasons why they were selected, their influence on the discourse, and the possible meaning effects of the volitional modalization.*

Keywords: *Functionalism. Context. Pragmatics aspects.*

¹⁴ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC). Fortaleza, Ceará, Brasil. Contato: andrehtzn@gmail.com ou andresoliveira2905@gmail.com

¹⁵ Departamento de Letras Estrangeiras (DLE). Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC). Fortaleza, Ceará, Brasil. Contato: nadja.prata@gmail.com.br ou nadjapp@yahoo.com.br

Introdução

Neste artigo, fazemos uma abordagem dos aspectos pragmáticos e dos contextuais presentes nos discursos do Papa Francisco. Para isso, selecionamos quatro discursos proferidos pelo Sumo Pontífice em sua viagem apostólica à Terra Santa, coletados em uma página *web* de difusão *on-line*. Para tal finalidade, empregamos a perspectiva funcionalista, tendo em vista a conceituação da língua como instrumento de interação social e a inclusão dos aspectos pragmáticos e contextuais na análise linguística.

Segundo Hengeveld e Mackenzie (2008), os aspectos pragmáticos estão relacionados com a forma com que os falantes moldam as suas mensagens, baseando-se nas expectativas esperadas em relação ao ouvinte; determinando, pois, que tipo de unidade linguística tem melhor adequação ao momento do evento de fala. Enquanto que o contexto, para os autores, diz respeito aos aspectos situacionais do evento de fala que também determinariam a motivação por parte do falante em escolher determinadas unidades linguísticas.

Abordaremos os aspectos relevantes para a Pragmática que, segundo Vidal (2011), considera os fatores extralinguísticos, tais como emissor, destinatário, intenção comunicativa, contexto verbal, situação ou conhecimento do mundo, fatores relevantes para o sucesso comunicativo entre os falantes; além de considerarmos também o contexto comunicativo no qual estão inseridos os falantes. Por contexto, expomos aqui a definição de Mackenzie (2014), que o define como sendo algo compartilhado por todos os integrantes da interação verbal, desempenhando um papel central na interação entre os falantes. Salvo os aspectos pragmáticos e contextuais, é salutar que falemos acerca do discurso religioso que compõe o nosso *corpus*. Segundo Peña-Alfaro (2005), trata-se de uma prática sociodiscursiva, pois nesse tipo de discurso ocorre, sistematicamente, a transmissão de sistema de crenças sobre as relações que se estabelecem entre o homem e aquilo que é desejável à divindade, o que propiciaria o uso da modalização do discurso de forma volitiva por parte do falante, ou melhor, da autoridade religiosa.

Em relação à organização deste trabalho, ele divide-se em três seções, que versam respectivamente sobre: (i) as principais características da perspectiva funcionalista e os aspectos pragmáticos e contextuais; (ii) a metodologia com a apresentação do *corpus* e caracterização das categorias de análise; e (iii) a análise qualitativa das ocorrências tendo em vista o *corpus* constituído para este trabalho.

Funcionalismo linguístico e os aspectos pragmáticos e contextuais

O funcionalismo como corrente linguística interessa-se, primordialmente, em investigar como a comunicação entre os usuários de uma dada língua, seja ela natural ou não, se realiza de forma efetiva. Em outras palavras, podemos dizer que os estudos funcionalistas centram seus trabalhos na forma como os falantes de uma língua se comunicam com eficiência, por isso, segundo Furtado da Cunha (2011), a língua é entendida como um instrumento de interação social e cultural entre os falantes.

O que se conhece, hodiernamente, por funcionalismo, trata-se de um conjunto de teorias que, apesar de discordarem em alguns pontos fundamentais, convergem para um mesmo propósito, o de considerar a língua e o seu uso em contextos efetivos de comunicação entre os falantes. A corrente funcionalista, então, pode caracterizar-se em três pontos básicos e fundamentais: (i) a concepção de língua como instrumento de interação social e cultural entre os falantes; (ii) o objeto de estudo, a língua(gem), está baseada no uso efetivo, descartando dados de fala ou escrita que não sejam reais; e (iii) a não separação entre o sistema linguístico e o uso.

Para os funcionalistas, a análise linguística se dá a partir da função e dos fenômenos da língua para um dado contexto comunicativo, além de ser observada a situação extralinguística. A partir da observação do contexto e das situações extralinguísticas, é possível descrever e analisar como as significações linguísticas são codificadas gramaticalmente, levando a correlacionar, diretamente, forma e função. Segundo Assunção (2014), a análise das formas linguísticas, atrelada à situação comunicativa, deve compor-se de três aspectos fundamentais para que se possa enquadrar como funcionalista, a saber: os sociointerativos, os propósitos do ato de fala e o contexto discursivo.

De acordo com Assunção (2014), os aspectos sociointerativos dizem respeito à interação entre falante e destinatário, bem como às suas relações sociais e à informação pragmática que compartilham, sendo integrados aos fatores extralinguísticos que também compõem a interação entre eles, tais como o gênero, a idade, a classe social, etc. Os propósitos dos atos de fala, por sua vez, estão relacionados às funções semânticas e pragmáticas, que, ao serem analisadas, revelam o que realmente os falantes desejam comunicar por meio do discurso; enquanto que o contexto discursivo relaciona-se às informações que são processadas no discurso, separando-as em informações centrais (relevantes) e marginais (periféricas).

Um aspecto importante para o funcionalismo linguístico diz respeito à inclusão tanto dos aspectos pragmáticos quanto dos aspectos contextuais para a análise linguística. Para o funcionalismo holandês, referimo-nos aqui à Gramática Discursivo-Funcional (GDF) de Hengeveld e Mackenzie (2008), sendo que os aspectos pragmáticos estão relacionados ao Nível Interpessoal (nível relacionado com a interação entre falante e ouvinte) e consistem, basicamente, na forma como o falante organiza a sua mensagem, tendo em vista a informação pragmática do ouvinte; determinando, pois, que unidades linguísticas usar e quais serão importantes ao discurso. Ressaltamos que, para o sucesso do evento de fala, é necessário que falante e ouvinte compartilhem a mesma informação pragmática. Para Hengeveld e Mackenzie (2008), os aspectos pragmáticos influenciam a estrutura das unidades linguísticas que serão usadas pelo falante, os autores chamam-nas de funções pragmáticas, são elas: o Tópico, o Foco e o Contraste¹⁶. Além dos aspectos pragmáticos poderem influenciar na escolha das unidades linguísticas, o contexto também o faz. No modelo holandês de gramática funcional, o Componente Contextual é aquele que contém a descrição do conteúdo e da forma do discurso precedente em que ocorre o evento de fala, em especial, no que diz respeito às relações sociais entre os falantes. As informações fornecidas pelo Componente Contextual são bastante significativas para as operações que ocorrem no Componente Gramatical, especialmente, no Nível Interpessoal.

Não apenas para o funcionalismo holandês, mas também para os demais grupos funcionalistas, a análise linguística perpassa as questões sintáticas, passando a considerar os aspectos extralinguísticos, tais como, a intenção dos falantes em um dado discurso ou o contexto no qual os falantes estão imersos. Os aspectos pragmáticos e contextuais passam, segundo Rodrigues e Caricatti (2009, p. 03), a emergir nos estudos linguísticos quando a Linguística passa “a tentar resolver problemas práticos, desdobrando os fenômenos linguísticos de acordo com diferentes visões e compreensões”.

No que diz respeito à Pragmática, Vidal (2011) define-a como um estudo dos princípios que regulam o uso da linguagem na comunicação, determinado as condições para o emprego de determinado enunciado por parte de um falante em um dado contexto comunicativo real ao interagir com seu destinatário. Vidal (2011) também acrescenta que a Pragmática poderia ser entendida como a disciplina que considera os fatores extralinguísticos, tais como emissor, destinatário, intenção comunicativa, contexto verbal, situação ou conhecimento do

¹⁶ Cf. Hengeveld e Mackenzie (2008), para maiores detalhes sobre as funções pragmáticas de Tópico, Foco e Contraste.

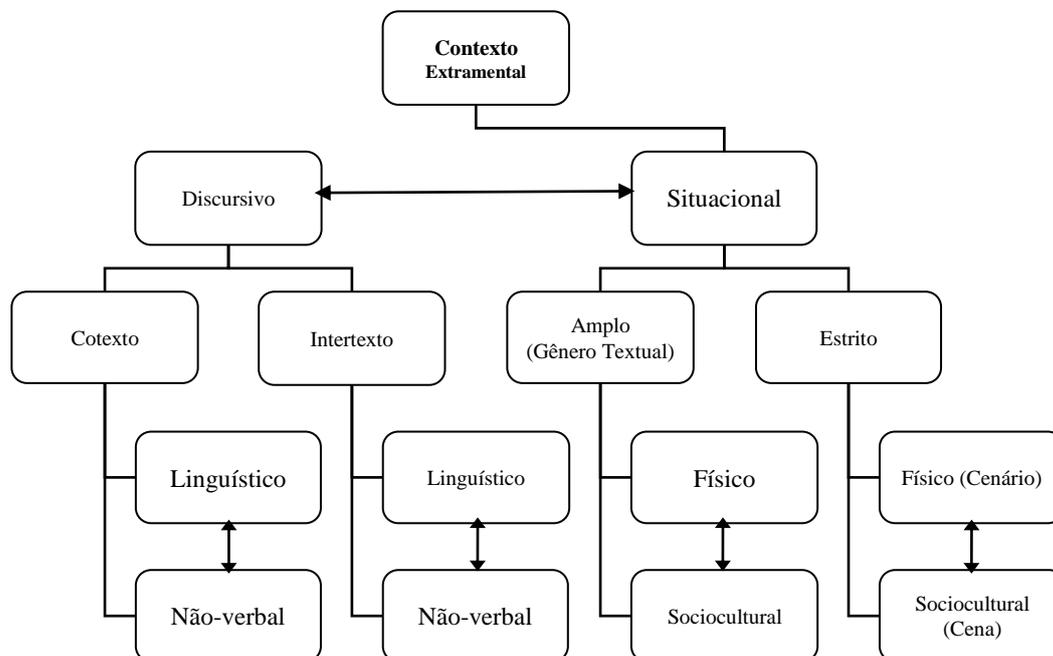
mundo, fatores estes de suma importância para o sucesso comunicativo entre os falantes. Em outras palavras, podemos dizer que a Pragmática, como uma disciplina particular, tem como seu objeto de estudo os significados que as expressões linguísticas apresentam no momento em que falante e destinatário as colocam em uso, ao considerarmos, logicamente, a situação de fala e o contexto comunicativo dos falantes.

Vale ressaltar que os estudos pragmáticos, ainda segundo Vidal (2011), diferenciam-se a partir das decisões que os teóricos tomam em relação aos aspectos linguísticos e extralinguísticos que desejam que sejam analisados. Para alguns teóricos, a Pragmática poderia centrar-se na relação entre o significado gramatical do falante com os fatos e objetos do mundo que ele tenta descrever, enquanto que para outros teóricos, a Pragmática deveria analisar a relação entre as formas das expressões linguísticas e as atitudes dos falantes. Um dos fatores relevantes para os estudos pragmáticos é o contexto no qual estão inseridos os falantes, o qual é de suma importância, segundo Rodrigues e Caricatti (2009), haja vista que o contexto é dinâmico, moldando-se conforme os falantes vão interagindo no ato comunicativo, sendo também de caráter abstrato, pois sofre influência de fatores socioculturais (algo externo aos falantes).

Pessoa (2011), ao explicar sobre o Componente Contextual com base em Connolly (2007), diz que ele está relacionado ao “contexto comunicativo” em que se desenvolve a intenção comunicativa do falante, o que significa levar em consideração também aspectos socioculturais da interação verbal. Este componente conteria dois tipos de informação: a imediata e a informação de longo termo. Tais informações podem influenciar a formulação e a codificação em uma língua.

Para Connolly (2007), o contexto (mental ou extramental) pode ser categorizado, em discursivo e situacional, conforme a Figura 1:

Figura 1 - Componente contextual na GDF

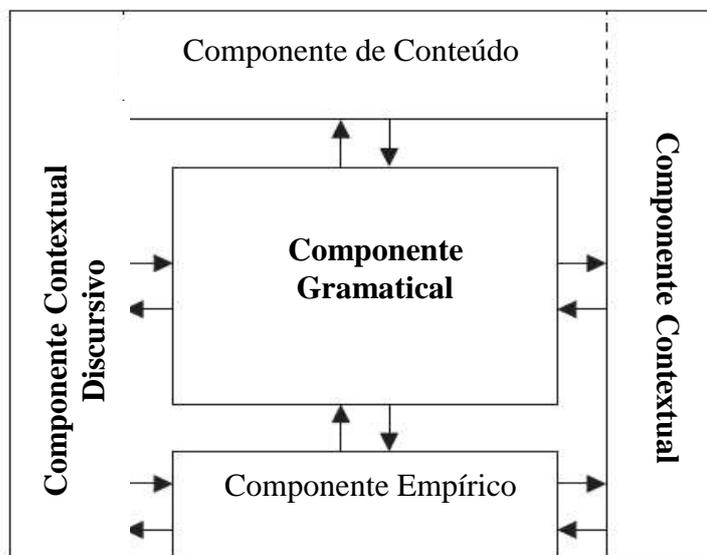


Fonte: Esquema feito por Pessoa (2011) com base em Connolly (2007).

Para o autor, a primeira distinção com relação ao contexto leva em consideração os aspectos discursivo e situacional. O aspecto discursivo pode ser analisado estritamente, como “cotexto”, e/ou amplamente, como “intertexto”, os quais podem ser analisados com base em aspectos linguísticos e não-linguísticos, relacionados ortogonalmente. Parece-nos possível, então, dizer que o discurso constitui uma relação entre os aspectos linguísticos - no eixo x, por exemplo - e os aspectos não-verbais - no eixo y. Cada discurso, assim, poderia ser marcado por essa relação, de modo que seria variável tendo em vista os condicionamentos a que cada gênero textual estaria sujeito. O aspecto situacional pode ser analisado estritamente, considerando o gênero textual produzido, e/ou amplamente, os quais podem ser analisados com base em aspectos físicos, como espaço e tempo, e socioculturais, relacionados ortogonalmente também. Connolly (2007) explica que o aspecto físico estrito corresponde ao “cenário”, e o aspecto sociocultural corresponde à “cena”. Para ele, um cenário pode servir de base para várias cenas, a depender das “ocasiões socioculturais”.

Na tentativa de especificar o que se entende por contexto, Connolly (2007) apresenta o componente contextual como uma estrutura multidimensional, categorizada internamente, o que modifica a versão inicial da GDF. Assim, o contexto é visto como um super-componente, particionado em três, como podemos ver na Figura 2:

Figura 2 – Modelo do Supercomponente Contextual



Fonte: Connolly (2007, p. 21)

Em outro trabalho, anterior a este, o autor explica que uma distinção final deveria ser feita: entre o contexto mental e o extramental. “O contexto mental constitui parte do contexto que reside na mente dos produtores e intérpretes de um discurso ou fragmento de discurso, enquanto que o contexto extramental corresponde ao universo exterior¹⁷” (CONNOLLY, 2004, p.18). Vale salientar que o escopo do contexto mental é mais extenso, pois engloba tanto os eventos reais quanto os imaginários.

Em trabalho mais recente, Mackenzie (2014) explica que o contexto emerge como sendo algo compartilhado por todos os integrantes da interação verbal, desempenhando um papel central na interação entre os falantes. Segundo o autor, o contexto assegura aos falantes as informações de longo prazo sobre a situação em curso, abrangendo também funções ainda mais amplas como o ambiente sociocultural em que está ocorrendo à interação verbal. De acordo com Connolly (2014), o *contexto* pode ser resumido como sendo *as propriedades relevantes do ambiente que envolve a interação verbal*. O contexto também pode ser entendido

¹⁷ The mental context constitutes the part of the context that resides in the minds of the producers and the interpreters (including analysts) of a discourse or fragment, while the extra-mental context is supplied by the outside universe. (CONNOLLY, 2004, p.18).

como uma construção subjetiva, sendo estruturado, basicamente, em termos de uma hierarquia fundamental, o contexto discursivo (que pode ser dividido em linguístico e não-linguístico) e o situacional (que se pode ser dividido em físico e sociocultural).

Tendo em vista a determinação dos aspectos pragmáticos e contextuais, tratamos de fazer uma análise desses aspectos nos quatro discursos do Papa Francisco, em língua espanhola, selecionados para este trabalho.

Metodologia

Para a análise dos aspectos pragmáticos e contextuais, optamos por fazer uma seleção de quatro discursos do Papa Francisco em língua espanhola proferidos em sua viagem apostólica que foi realizada à Terra Santa¹⁸ (Jerusalém). Os quatro discursos foram retirados de um *e-book* de divulgação *on-line* da viagem apostólica realizada pelo Sumo Pontífice. Esse material consta de 49 páginas e apresenta aos seus leitores todos os discursos e as homilias proferidas pelo Papa Francisco em Jerusalém. A escolha dos quatro discursos se deu porque se tratava dos únicos discursos em que o Papa Francisco se direcionava, específica e diretamente, aos Chefes de Estado, às altas autoridades e à sociedade civil, os quais denominamos “Ouvinte 1”; e aos bispos, sacerdotes e fiéis católicos, os quais denominamos “Ouvinte 2”. Não incluímos em nosso *corpus* as homilias, porque estas se restringiam apenas ao culto católico (a celebração da missa), estando, pois, as homilias destinadas à propagação e à confirmação da fé católica, o que não era relevante para a nossa pesquisa, já que nos interessava saber quais discursos poderiam atingir tanto o “Ouvinte 1” quanto o “Ouvinte 2”.

Os discursos selecionados encontram-se no Quadro 1. Vejamos:

¹⁸ O e-book está disponível nessa página web, <<http://www.sordoscatolicos.org/Pdf/Argentina/Buenos%20Aires/FranciscoenTierraSanta.pdf>>. Acesso em 16 de agosto de 2016.

Quadro 1 - Discursos do Papa Francisco proferidos em língua espanhola durante sua viagem apostólica à Terra Santa

Tipo de Ouvinte	Tema do Discurso
Discurso Ouvinte 1 – Discurso 1 (DO1-01)	Discurso del Papa Francisco a refugiados y discapacitados en Jordania (Sábado, 24 de mayo de 2014).
Discurso Ouvinte 1 – Discurso 2 (DO1-02)	Discurso del Papa Francisco ante las autoridades palestinas (Domingo, 25 de mayo de 2014).
Discurso Ouvinte 2 – Discurso 1 (DO2-01)	Discurso del Papa Francisco en el encuentro ecuménico celebrado en la Basílica del Santo Sepulcro (Domingo, 25 de mayo de 2014).
Discurso Ouvinte 2 – Discurso 2 (DO2-02)	Discurso del Papa Francisco a sacerdotes, religiosos y seminaristas en la Iglesia de Getsemaní (Lunes, 26 de mayo de 2014).

Fonte: Elaborado pelos autores

Tendo em vista que os discursos do Papa Francisco são de ordem religiosa, era provável que encontrássemos modalizadores volitivos, pois seria natural que o Papa manifestasse aquilo que lhe parece desejável para o homem e sua vivência em sociedade. Sendo assim, para a análise da modalidade volitiva, que, para Hengeveld e Mackenzie (2008), está relacionada ao que é (in)desejável, consideramos os seguintes aspectos pragmáticos e contextuais: (i) posição do Papa em relação ao discurso modalizado (inclusão ou não-inclusão em relação ao valor semântico da volição); e (ii) tipo de ilocução (declarativa, interrogativa, imperativa e optativa); (iii) destinatário do discurso (Ouvinte 1 e Ouvinte 2); e (iv) ambiente no qual é proferido o discurso (ambiente religioso e ambiente não religioso).

No que diz respeito à inclusão ou não-inclusão do Papa em relação ao valor semântico da volição, salientamos que isto poderia influenciar nos possíveis efeitos de sentido pretendidos pelo Papa, fazendo com que o ouvinte interprete o enunciado modalizado como sendo um

desejo pessoal do Sumo Pontífice em relação ao bem-estar da humanidade ou como sendo um desejo de caráter ordenativo (quando o querer é um dever). Em relação aos tipos de ilocução, partimos da classificação proposta por Hengeveld e Mackenzie (2008) na Gramática Discursivo-Funcional (GDF) e dos tipos de ilocução que poderiam estar relacionados com os tipos de enunciados decodificados em língua espanhola, com base em Gómez Torrego (2005), quais sejam: declarativa, interrogativa, imperativa e optativa.

Hengeveld e Mackenzie (2008) definem-nas da seguinte forma: (i) Maria deixou o clube. – ilocução declarativa. O falante informa o ouvinte acerca do conteúdo proposicional evocado pelo conteúdo comunicado em sua enunciação¹⁹; (ii) Quem deixou o clube? – ilocução interrogativa. O falante solicita do ouvinte uma resposta para o conteúdo proposicional evocado pelo conteúdo comunicado²⁰; (iii) Deixe o clube! – ilocução imperativa. O falante direciona o ouvinte para que este realize a ação evocada no conteúdo comunicado²¹; (iv) Ela pode deixar o clube! – ilocução optativa. O falante indica ao ouvinte seu desejo que a situação positiva evocada pelo conteúdo comunicado ocorra²².

Salientamos que o público-alvo do discurso (o ouvinte nos termos da GDF), pode influenciar na forma como o Papa fará a instauração da modalidade volitiva (relacionada ao que é desejável ou indesejável), levando o Ouvinte 1 e o Ouvinte 2 a fazer diferentes interpretações dos efeitos de sentido pretendidos pelo Sumo Pontífice. O ambiente no qual o discurso é proferido também poderá influenciar na forma como os ouvintes entenderão a volição expressa e, dependendo do *ethos* (o qual não constitui uma de nossas categorias de análise) do qual o falante se reveste, poderá apresentar seu discurso de forma mais volitiva ou menos volitiva. Segundo Boaventura e Freitas (2016), o Papa Francisco, como porta-voz da Igreja Católica, ao discursar, apresenta ao seu destinatário um *ethos* prévio que advém da memória coletiva recuperada a respeito dessa instituição religiosa, tanto por parte dos fiéis católicos como da

¹⁹ “Mary left the club.” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p.73 – exemplo 99). “Declarative: the Speaker informs the Addressee of the Propositional Content evoked by the Communicated Content.” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p.71).

²⁰ “Who left the club?” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p.73 – exemplo 100a). “Interrogative: the Speaker requests the Addressee’s response to the propositional Content evoked by the Communicated Content.” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p.71).

²¹ “Leave the club!” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p.73 – exemplo 101). “Imperative: the Speaker directs the Addressee to carry out the action evoked by the Communicated Content.” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p.71).

²² “May she leave the club!” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p.73 – exemplo 102b). “Optative: the Speaker indicates to the Addressee his/her wish that the positive situation evoked by the Communicated Content should come about.” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p.71).

sociedade civil que escuta seu discurso. Segundo Boaventura e Freitas (2016), o tipo de *ethos* que o Papa Francisco projeta em seu discurso para os seus ouvintes se baseia na tentativa de conquistar a adesão dos ouvintes em participar do mundo particular dos conceitos e das ideias advindas da instituição da qual ele representa, buscando, dessa forma, conquistar a empatia entre as partes envolvidas durante o discurso (Papa Francisco e Ouvinte 1/2).

Vale salientar que os discursos do Papa Francisco são de caráter religioso, haja vista que, em viagem apostólica, o Sumo Pontífice representa a Santa Sé Católica²³. Segundo Peña-Alfaro (2005), o discurso religioso proferido por uma autoridade religiosa trata-se de uma prática sociodiscursiva, pois é sabido que nesse tipo de discurso ocorre, sistematicamente, a transmissão de sistema de crenças sobre as relações que se estabelecem entre o homem e uma divindade. Dita relação se dá por meio da mediação de uma instituição religiosa, que institucionaliza e reproduz as crenças e os valores do grupo religioso por meio de discursos orais ou escritos, sendo aceito pelos fiéis como textos sagrados destinados aos humanos. Segundo o autor, podemos dizer que, do ponto de vista linguístico, o discurso religioso caracteriza-se como uma prática discursiva na qual o líder religioso, representante da divindade, expressa e difunde um sistema de crenças, valores éticos, morais e espirituais, que representa não apenas a visão de mundo do seu grupo religioso, mas o que seria melhor para o homem.

Sabendo-se das categorias de análise que serão consideradas e as características do tipo de discurso selecionado, apresentamos na seção seguinte uma análise qualitativa de algumas ocorrências encontradas no *corpus*.

Análise dos dados

Em nosso material de investigação, pudemos constatar, tanto nos discursos direcionados ao Ouvinte 1 (doravante O1) quanto ao Ouvinte 2 (doravante O2), o Papa Francisco faz inúmeras referências à deidade maior dos cristãos, Jesus Cristo, quanto a uma deidade única, um ser transcendental, uma “força maior”, reportando-a apenas como “Deus”.

²³Para maiores informações, consultar o *site* oficial da Santa Sé, disponível em: <<http://w2.vatican.va/content/vatican/es.html>>. Acesso em: 23 out. 2016.

Vejamos os casos:

(1) “[...] *Que Dios omnipotente y clemente los bendiga a todos ustedes y todos sus esfuerzos por aliviar los sufrimientos causados por la guerra [...]*” (DO1-01)

(2) “[...] *a quienes se apareció el Señor Resucitado, es el corazón del mensaje cristiano, transmitido fielmente de generación en generación [...]*” (DO2-01)

(3) “[...] *atestigua que las cosas que tenemos en común son tantas y tan importantes que es posible encontrar un modo de convivencia serena, ordenada y pacífica, acogiendo las diferencias y con la alegría de ser hermanos en cuanto hijos de un único Dios [...]*” (DO1-02)

(4) “[...] *La amistad de Jesús con nosotros, su fidelidad y su misericordia son el don inestimable que nos anima a continuar con confianza en el seguimiento a pesar de nuestras caídas, nuestros errores y nuestras traiciones [...]*” (DO2-02)

Nos casos acima, constatamos que, tanto para O1 quanto para O2, o discurso do Papa se dirige a uma voz de autoridade para que o Papa possa legitimá-lo perante os ouvintes. Entretanto, salientamos que, para O1, podemos constatar uma preferência do Papa Francisco apenas pelo emprego da palavra “Deus”, como um ser transcendental comum a todos, enquanto que para O2, pela deidade comum aos cristãos, Jesus Cristo.

Segundo o Catecismo da Igreja Católica – CIC (2010), “Deus” transcende todas as criaturas e o homem sente necessidade de buscar a “Deus”. Acreditamos que o fato de o Papa Francisco não mencionar direta ou indiretamente a divindade a qual representa, Jesus Cristo (para a fé católica), advenha de uma necessidade volitiva de não “particularizar” ou “partidarizar” seu discurso, tendo em vista o tipo de ouvinte para quem discursa (Ouvinte 1), no intuito de não transformar seu discurso em um discurso “proselitista”.

As formas distintas de fazer menção a um ser superior, tanto para o O1 quanto para o O2, também se explicam pelo fato de o Papa Francisco se encontrar em contextos comunicativos distintos, haja vista que, para O1, o falante se posiciona como um líder religioso que discursa para um público, reportando a uma entidade espiritual comum a todos, independente de sua crença religiosa. Para O2, constata-se que há a existência de uma hierarquia (Papa e os fiéis católicos), pois, para os católicos, o Papa, líder máximo da Igreja Católica, é o “Representante de Cristo na Terra”, o que possibilita que o Papa faça referência à deidade a

qual ele representa, Jesus Cristo. De acordo com o CIC (2010, p. 281), o Papa, como Bispo de Roma, é o sucessor do apóstolo Pedro, é o “perpétuo e visível princípio fundamento da unidade, quer dos Bispos, quer da multidão dos fiéis”, sendo o Pontífice Romano o Vigário de Cristo e o Pastor da Igreja, possuindo pleno poder, supremo e universal.

O fato de o Papa Francisco fazer menção ora a uma entidade espiritual comum a todos, ora à deidade a qual ele representa, pode estar ligado, intimamente, ao tipo de *ethos* que ele projeta nos seus ouvintes. Boaventura e Freitas (2016) salientam que a posição que o Papa Francisco ocupa pode ser reforçada por sua compleição física, as vestes que ele traja e a pompa de que a Igreja Católica se vale e que o cercam, o que garante à comunidade a qual ele se dirige uma posição de “fiador ideal” ao mundo a que ele dá acesso, mundo da espiritualidade, da doutrina e das regras que norteiam a fé cristã católica.

Dessa forma, ainda que o Papa Francisco seja reconhecido como um Chefe de Estado pelos demais Estados com base no Acordo de Latrão, firmado no dia 11 de fevereiro de 1929 entre Benito Mussolini e o cardeal Pedro Gasparri (GARCÍA, 2003), segundo Boaventura e Freitas (2016), a instituição a que ele representa estará sempre ligada a sua pessoa, levando aos que escutam ao seu discurso a associá-lo ao que predica a Igreja Católica, vendo-o como o representante de Cristo na Terra (fiéis católicos) ou vendo-o como um líder religioso moralmente respeitável (altas autoridades e sociedade civil).

Dessa forma, pudemos observar em nosso *corpus* que revestido do *ethos* de líder religioso, o Papa expressa seus anseios e desejos ao Ouvinte 1, enquanto que, revestido do *ethos* de *representante de Cristo*, procura, por meio da autoridade da qual ele representa, Jesus Cristo, impor aos seus *subordinados espirituais* (referimo-nos aqui aos fiéis católicos presentes em ambientes ecumênicos ou em ambientes estritamente católicos, como igrejas, capelas, basílicas, etc., de culto católico) sua vontade ou a vontade daquele que ele representa.

Podemos constatar isso nos seguintes casos:

(5) “[...] *Que cese la violencia y se respete el derecho humanitario, garantizando la necesaria asistencia a la población que sufre. Que nadie se empeñe en que las armas solucionen los problemas y todos vuelvan a la senda de las negociaciones [...]*” (DO1-01)

(6) “[...] *Desde este lugar santo deseo dirigir a todos un afectuoso saludo y deseo asegurarles que los recuerdo con afecto y los recuerdo con afecto. Los exhorto a ser testigos de la Pasión del Señor. Imitemos a la Virgen María y a San Juan, y*

permanezcamos junto a las muchas cruces en las que Jesús está todavía crucificado [...]” (DO2-01)

Em (5), notamos que o uso dos verbos *cese* e *empreñe* no subjuntivo, corroboram em uma instauração da possibilidade da concretização daquilo que o Papa deseja que aconteça, referindo-se a um desejo de âmbito coletivo e não, necessariamente, apenas um desejo que lhe é particular, pois é natural que os governos e a sociedade trabalhem para o bem-estar dos cidadãos e erradiquem a violência. Em (6), notamos que o uso do verbo *exhorto* utilizado pelo Papa implica para o O2 a obrigação de serem testemunhas do *Cristo Ressuscitado*, obrigação essa advinda de uma necessidade volitiva, não apenas do Papa Francisco, mas da divindade da qual ele representa, Jesus Cristo. O entendimento do Papa como um *representante de Cristo* por parte dos fiéis católicos implica que o Papa, como *agente moralmente responsável* pelo campo moral e espiritual dos fiéis católicos, tem a devida autoridade para exortá-los e fazer com que eles atendam aos desejos e vontades da divindade cristã.

Em relação ao ambiente no qual o discurso é proferido, podemos observar que, em ambientes não religiosos, o Papa Francisco faz algumas citações de trechos da Bíblia (livro religioso que orienta os cristãos), mas procura centrar seu discurso mais a respeito de valores éticos e morais de consenso comum. No entanto, em ambientes religiosos, o Papa faz citações, constantemente, da Bíblia, haja vista que o ambiente propicia que ele tome o Livro Sagrado dos cristãos como ponto de referência para instigar-lhes a respeito daquilo que é desejável aos olhos da divindade da qual ele representa. Vejamos:

(7) *“[...] La solución, de hecho, sólo puede venir del diálogo y de la moderación, de la compasión por quien sufre, de la búsqueda de una solución política y del sentido de la responsabilidad hacia los hermanos [...]” (DO1-01)*

(8) *“[...] a quienes se apareció el Señor Resucitado, es el corazón del mensaje cristiano, transmitido fielmente de generación en generación, como afirma desde el principio el apóstol Pablo: ‘Lo primero que les transmití, tal como lo había recibido, fue esto: que Cristo murió por nuestros pecados, según las Escrituras, que fue sepultado y que resucitó al tercer día, según las Escrituras’ (1 Co 15,3-4).” (DO2-01)*

Em (7), vemos que o Papa recorre ao senso comum para instigar o O1 da paz necessária ao Oriente Médio advém do diálogo e da moderação entre as partes, enquanto que, em (8), o Papa recorre a um trecho de um dos livros que compõe a Bíblia para demonstrar ao O2 o centro da fé cristã, a ressurreição de Jesus Cristo.

No que diz respeito à inclusão ou não-inclusão do Papa Francisco em relação ao valor semântico em algumas partes do discurso e o tipo de ilocução por ele utilizada, percebemos uma possível correlação entre estas categorias de análise. No *corpus* por nós utilizado, pudemos observar que o fato de incluir-se no discurso fez com que o Papa manifestasse seus anseios e desejos a respeito do que seria bom para a humanidade, levando-o a utilizar-se de ilocuições de tipo *optativa*, pois nesses casos há uma maior incidência dele, como líder religioso, expressar aquilo que, pessoalmente, parece-lhe desejável do seu próprio ponto de vista; enquanto que, nas partes do discurso em que ele não se incluiu, o Papa tendeu a reportar aquilo que é bom e desejável da parte de quem ele representa, utilizando-se, pois, de ilocuições do tipo *declarativa*. Vejamos:

(9) “[...] *Al final de este encuentro, renuevo mi deseo de que prevalezca la razón y la moderación y, con la ayuda de la comunidad internacional, Siria reencuentre el camino de la paz [...]*” (DO1-01)

(10) “[...] *Ustedes, queridos hermanos y hermanas, están llamados a seguir al Señor con alegría en esta Tierra bendita. Es un don y una responsabilidad. Su presencia aquí es muy importante; toda la Iglesia se lo agradece y los apoya con la oración [...]*” (DO2-02)

Em (9), ao incluir-se no discurso (o que fica evidenciado por meio do emprego do modalizador *desear* na primeira pessoa do singular, sendo também reforçado pelo emprego do adjetivo possessivo *mi*), o Papa expressa ao O1 o desejo de que os povos do Oriente Médio consigam usar da razão e da moderação para que alcancem a paz para si e para os demais povos que os cercam. Em (9), o Papa refere-se a estados-de-coisas mais subjetivos e dos quais ele tem pouco ou nenhum tipo de controle, o que corrobora a instauração da modalidade volitiva de forma mais prototípica, ou seja, contendo mais o elemento do desejo, haja vista que a desejabilidade de que a paz reine nesses povos não pode ser mensurada nem por aquele que fala (Papa Francisco) nem por aqueles que o escutam (população do Estado de Israel), fazendo com que o modalizador volitivo *deseo* atenuie a necessidade volitiva expressa pelo Papa Francisco

em seu discurso. Salientamos que o emprego do ato ilocucionário optativo (relacionado à manifestação de desejos), em (9), também atenua a necessidade volitiva.

Em (10), ao reportar a desejabilidade de outrem, de Jesus Cristo e da Igreja Católica, respectivamente, o Papa, munido da autoridade que lhe foi dada pela Igreja Católica e, por conseguinte, por Jesus Cristo, utiliza-se do ato ilocucionário de tipo declarativo para comunicar aos fiéis católicos aquilo desejado por alguém que lhes é maior e que deve ser acatado pela comunidade de fiéis. Vale ressaltar que a necessidade volitiva, em (10), provém da própria Igreja Católica e não do Papa Francisco, pois, ao parafrasearmos as palavras do Sumo Pontífice, estas poderiam ser interpretadas como: *La Iglesia Católica quiere que ustedes sigan al Señor con alegría*. É necessário que se diga que essa necessidade volitiva acarreta uma espécie de “obrigação” para os fiéis católicos, haja vista que esse desejo advém de Jesus Cristo, cuja autoridade não pode ser questionada, o que corrobora uma menor modalização volitiva, já que o elemento do desejo se reveste de “ordem” ou “mandado”. No entanto, o Papa Francisco mitiga essa obrigação ao expressar para os fiéis católicos que a Igreja Católica agradece pela escolha que eles fizeram de seguir Jesus Cristo ao se tornarem cristãos católicos. Em (10), podemos ainda dizer, com base em Topor (2011), que a desejabilidade ou o conteúdo modal do desejo às vezes não está expresso por meio de recursos gramaticalizados ou que aquilo que se deseja aparece por meio de um significado contextual. Dessa forma, temos que a volição pode ser expressa pelo falante por meio de outros recursos que não seja, necessariamente, o emprego de um modalizador (*querer, desear, pretender, etc.*) ou uma construção volitiva (*que+subjuntivo, ojalá+subjuntivo, etc.*).

Considerações finais

Apresentamos neste trabalho que a corrente funcionalista integra à sua análise linguística três níveis: os aspectos sintáticos, os semânticos e os pragmáticos. Os aspectos pragmáticos centram-se na relação entre os aspectos linguísticos, os fatos e os objetos do mundo descritos pelos falantes, além de considerar as atitudes dos falantes nos mais diferentes contextos comunicativos em que os falantes estão inseridos. O contexto apresenta-se como algo relevante para os estudos pragmáticos, pois ele é dinâmico, e, na medida em que o discurso vai se processando, ele vai moldando-se, sofrendo influências de aspectos extralinguísticos, como os fatores socioculturais por exemplo.

Constatamos que, dependendo do público alvo a quem o discurso do Papa estava direcionado, se para o Ouvinte 1 ou o Ouvinte 2, corroboraria um revestimento de tipo de *ethos* diferenciado por parte do Papa Francisco. Podemos ainda acrescentar que a inclusão ou não do Papa Francisco em determinados momentos do discurso em relação ao discurso modalizado, facilitou que fosse empregado um tipo de ilocução diferenciada, sendo a ilocução de tipo optativa a preferida nos casos em que o Papa manifestou um desejo seu particular, acarretando uma maior modalização volitiva, pois a necessidade volitiva e o elemento do desejo foram mais atenuados; e declarativa nos casos em que ele reportava um desejo ou anseio de outrem, em especial, da divindade da qual ele representa, Jesus Cristo, corroborando uma menor modalização volitiva, já que a necessidade volitiva esteve revestida de um tipo de “ordem” ou de “mandado”. Constatamos também que em ambiente religioso há uma maior incidência de citações de livros sagrados, no caso em questão, da Bíblia, livro sagrado dos cristãos, enquanto que em ambientes não religiosos, houve uma predominância em abordar aspectos morais e éticos de senso comum.

Em suma, os aspectos pragmáticos e contextuais colaboram em uma análise linguística mais ampla, haja vista que a inclusão deles permite que se analise o ato comunicativo a partir do falante, de onde provém o discurso, e do ouvinte, sobre quem o discurso é direcionado. Além de podermos analisar a intenção comunicativa do falante, que se trata do que o falante deseja conseguir a partir do que ele enuncia, pode acarretar uma modalização volitiva mais atenuada ou mitigada.

Referências

ASSUNÇÃO, D. M. F. **Posição variável do sujeito no falar maranhense**. 2014. 244f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <<http://poslinguistica-letras-ufrrj-br.umbler.net/images/Linguistica/3-Doutorado/teses/33-AssuncaoDMF.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2016.

BOAVENTURA, L. H.; FREITAS, E. C. **A construção do *ethos* nos discursos do Papa Francisco**. 2016. Disponível em: <<http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/viewFile/394/548>>. Acesso em: 02 set. 2016.

CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA. 2010. Edições Loyola: São Paulo, São Paulo, 2010.

CONNOLLY, J. H. The question of discourse representation in functional discourse grammar. In: MACKENZIE, J. L.; GÓMEZ-GONZÁLEZ, M. A. (Eds.) **A new architecture for functional grammar**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004, pp. 73-78.

_____. **Context in functional Grammar**. Alfa: São Paulo, 2007, v. 51, n. 2, pp. 11-33.

_____. **The contextual component within a dynamic implementation of the FDG model: structure and interaction**. 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/273513328_The_Contextual_Component_within_a_dynamic_implementation_of_the_FDG_model_Structure_and_interaction>. Acesso em: 30 ago. 2016.

FURTADO DA CUNHA, A. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. E. **Manual de Linguística**. Editora Contexto: São Paulo, São Paulo, 2011.

GARCÍA, J. R. **La santa sede como sujeto de derecho internacional**. 2003. Disponível em: <<http://revistamarina.cl/revistas/2003/1/Ranson.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2016.

GÓMEZ TORREGO, L. **Gramática Didáctica del Español**. 2005. Edições SM: São Paulo, São Paulo, 2005.

HENGEVELD, K.; MACKENZIE, J. L. **Functional Discourse Grammar: A typologically based theory of language structure**. Oxford University Press: Oxford, 2008.

MACKENZIE, J. L. **The contextual component in a dialogic FDG**. 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/267027133_The_Contextual_Component_in_a_dialogic_FDG>. Acesso em: 30 ago. 2016.

PEÑA-ALFARO, A. A. **Estratégias discursivas de Persuasão em um discurso religioso neopentecostal**. 2005. 248f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: <http://www.unicap.br/teprof/tde_arquivos/19/TDE-2007-08-17T103604Z-38/Publico/tese_prof_Alex.pdf>. Acesso em: 13 out. 2016.

PESSOA, N. P. **Modalidade deôntica e discurso midiático: uma análise baseada na Gramática Discursivo-Funcional**. 2011. 224f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011.

RODRIGUES, J.; CARICATTI, A. **A pragmática no contexto da identificação de autoria de textos**. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v38n1/08.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2016.

TOPOR, M. **Perífrasis verbales del español y rumano un estudio contrastivo**. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade de Lleida, Espanha. Disponível em: <<http://zip.net/bktsjX>>. Acesso em: 18 de março de 2016.

VIDAL, M. V. E. **Introducción a la Pragmática**. Editorial Planeta: Barcelona, 2011.

DA ESCRITA DO NOME À ESCRITA DA VIDA: LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

Leda Verdiani TFOUNI²⁴

Anderson de Carvalho PEREIRA²⁵

Filomena Elaine Paiva ASSOLINI²⁶

Resumo: Com base na Teoria Sócio-Histórica do Letramento proposta por Tfouni e na Psicanálise freudo-lacanianana, trazemos um relato de experiência, no qual sistematizamos algumas estratégias utilizadas em práticas de letramento e alfabetização, que possibilitaram a sujeitos adultos em asilamento psiquiátrico elaborar e preencher lacunas de sua subjetividade, por meio do intercâmbio entre a palavra escrita e a falada. As estratégias discutidas abrem espaços para repensarmos o discurso pedagógico escolar tradicional, que se prende a metodologias que ignoram a singularidade do sujeito e da alfabetização e letramento.

Palavras-chave: Letramento. Alfabetização. Práticas. Subjetividade. Memória. Estratégias.

Abstract: Based on the Socio-Historical Theory of literacy proposed by Tfouni, as well as in the Freudian-Lacanian Psychoanalysis, we bring an experience report wherein some strategies used in literacy practices are articulated. These strategies enabled adult subjects in psychiatric isolation to elaborate and fulfill gaps in their subjectivity, through the exchange between oral and written words. The strategies create spaces for us to rethink the traditional teaching discourse, tied to methodologies that ignore the subject's singularity.

Keywords: Literacy. Writing. Subjectivity. Memory. Strategies.

²⁴ Departamento de Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, USP, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil, lvtfouni@usp.br

²⁵ Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil, apereira.uesb@gmail.com

²⁶ Departamento de Educação, Informação e Comunicação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, USP, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil, elainefd@ffclrp.usp.br.

Introdução

A reflexão teórica e as estratégias aqui compartilhadas com o leitor são frutos dos trabalhos de alfabetização de adultos inseridos no âmbito de um serviço de extensão oferecido pelo grupo “AD e suas interfaces” (Análise do Discurso; doravante, AD), coordenado por Leda Verdiani Tfouni no hospital psiquiátrico Santa Tereza de Ribeirão Preto, SP, no ano 2005.

Durante um período de três meses ao longo de 2005, muito se pensou na necessidade e na importância em se registrar esses fragmentos de palavras até então habitadas, adormecidas, na memória, fechadas nos cadernos, que serviram em algum momento de diário de campo.

Olhando nossa questão mais de perto

O ato de alfabetizar alguém pressupõe considerar sempre que as formas orais e escritas da língua estão atravessadas pela amplitude dos aspectos sócio-históricos e pela diversidade de situações e contextos em que ocorre.

Trata-se de um ato que implica considerar que o manejo com a linguagem é, inevitavelmente, um ato político. Não se trata, obviamente, de considerar a política representacional, partidária, mas o jogo de interesses por parte de todos aqueles que estão imersos na linguagem, incluindo-se alfabetizadores e alfabetizados enquanto participantes de um processo.

Pensamos, com Biarnés (1998, s/p.), que

Queira-se ou não, cada um de nós tem de construir uma relação com a letra e, portanto, constrói-se, em parte, nessa e através dessa relação. Neste sentido somos todos letrados. O iletrismo, conceito puramente francês, não pode ser, senão, um conceito vazio.

[...] é sabido que construímos todos nossa relação com a letra numa funcionalidade heterogênea, isto é, com funcionalidades parciais ligadas à nossa história, nosso meio, nossos interesses pessoais e profissionais, nossa cultura no sentido antropológico do termo, nossas subculturas de grupo. A funcionalidade total em termos de leitura é, no melhor dos casos, um mito de onipotência, no pior, um delírio.

Isso leva a considerar que a alfabetização deve ser tratada conforme cada contexto, inserida como prática, bem como sua complexidade na medida em que, como processo, pressupõe movimento. Tal ideia está ligada ao pano de fundo dessa prática, que pode ser tomado como pressuposto: o conceito de letramento. É assim que pretendemos aqui ressignificar as

marcas deixadas pelas vozes que tocaram a escrita da palavra de cada um, entre aqueles que participaram desse processo ao longo de anos de trabalho.

É pertinente assinalar que concebemos letramento como “[...] um *processo* sócio-histórico” (TFOUNI, 1995, p.31). Esse conceito opõe-se a concepções, ainda vigentes, que tratam o fenômeno como a-histórico e não processual. Outro aspecto importante a ser destacado é que os estudos realizados diferenciam alfabetização e letramento (TFOUNI, 1992, 1994, 1995, 1996, 2001, 2008, 2010).

Entendemos que o letramento é um processo mais amplo do que a alfabetização, porém, relacionado à existência e à influência de um código escrito. Compreender o letramento como fenômeno sócio-histórico, que se insere em *continuum*, tal como formulado por Tfouni (1994), permite-nos afirmar que existem letramentos de natureza variada, inclusive sem a presença da alfabetização. Esse eixo permite-nos pensar em graus ou níveis de alfabetização e graus ou níveis de letramento, considerando as posições que podem ser ocupadas pelo sujeito, em uma sociedade letrada, marcada pela desigualdade social, que não assegura formas igualitárias de participação. Dessa forma, sujeitos ágrafos ou iletrados seriam somente aqueles que não sofrem nem experimentam a influência de um sistema de escrita, mesmo que indiretamente. O letramento, concebido a partir de uma perspectiva sócio-histórica, concentra-se nos aspectos amplos do social, investigando as demandas, mudanças sociais e discursivas que ocorrem inevitavelmente em uma sociedade, quando se torna letrada.

Ainda segundo Tfouni (1994, 1995), a alfabetização, que é um dos aspectos do letramento, ocupa-se, fundamentalmente, da aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo de indivíduos. Tendo em mente o eixo do *continuum*, podemos compreender por que não são coincidentes o nível de alfabetização e nível de letramento. Ou seja, o sujeito pode ter alcançado algum nível de letramento, mas, ainda, vivenciar as primeiras etapas do processo de alfabetização.

Nosso entendimento sobre alfabetização considera que esse fenômeno é também processual, sendo afetado pelas práticas discursivas de letramento, vivenciadas socialmente pelo sujeito.

Essa concepção distancia-nos das que reduzem a alfabetização ao aprendizado mecânico de supostas habilidades que, necessariamente, deveriam ser adquiridas para a aquisição da leitura e da escrita, ou, ainda, como processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes, como a proposta da psicogênese da língua escrita, pensada por Ferreiro e Teberosky (1989).

Em trabalho já consagrado, nas áreas das Ciências da Linguagem e da Educação, Tfouni (1995) assinala que ambas as concepções “[...] correspondem a um modelo linear e ‘positivo’ de desenvolvimento” (TFOUNI, 1995, p.20). De acordo com esse modelo, o sujeito sairia de um ponto “x” e chegaria, naturalmente, a um ponto “y”, como se o processo acontecesse linearmente, de forma “natural”. Há, portanto, descon sideração das diferenças sociais e individuais, bem como das condições de produção em que se dão as práticas sociais letradas que exigem o domínio da escrita.

Apresentados alguns dos muitos conceitos centrais relacionados à alfabetização e ao letramento, destacamos que este artigo pretende sistematizar algumas estratégias utilizadas em práticas de letramento e alfabetização, propondo algumas diretrizes para educadores, pesquisadores, interessados em geral que, nos mais diversos contextos, se interessam pela prática com letramento e alfabetização.

O intuito é que este texto sirva de norteador de discussões ou, ainda, de atividades cotidianas ligadas às práticas orais e escritas. Assim, ele poderá autorizar aqueles que estão afetados pela linguagem, pelo contato com os diversos portadores de texto e, ainda, não tiveram um espaço de escuta e de elaboração para aquilo que pretendem escrever, bem como aqueles que, de outro lugar, estão comprometidos com as diversas manifestações de letramento e com sua circulação social, a promoverem espaços fecundos de encontro com a linguagem, no que ela tem de primordial, a maioria das vezes, adormecida: sua relação com a verdade.

Não nos referimos à verdade em si, até porque esse tipo de atributo de verdade já está ancorado nos sentidos previamente formulados e monopolizados no seu entorno, quando assim oportunamente promovem uma voz uníssona. Consideramos a verdade do sujeito ancorada em sua história, como co-referencial de sua historicidade. Trata-se, portanto, de uma visão que desloca ambos da posição de dominados e dominadores, que procura dismantelar as amarras dos rótulos de analfabetos e alfabetizadores.

Na perspectiva aqui descrita, problematizamos as estagnações que, invariavelmente, tomam de assalto os que trabalham com letramento e alfabetização. Dentre essas, destacamos a dicotomia que antepara, na maior parte das vezes, de um lado, a posição estagnada dos alfabetizadores, e, de outro, dos educandos.

Adiantamos ainda que este artigo não pretende sistematizar e formalizar um método, ou um manual a ser aplicado. Trata-se de, como preferimos denominar, estratégias e diretrizes, organizadas e registradas em diários de campo, observações de escuta, que gostaríamos de

compartilhar como experiência, passagem daquilo que veio ao nosso encontro nesse tipo de trabalho.

Outras razões, algumas delas, de caráter teórico, também deixarão mais visíveis os motivos de não se propor um método de letramento e alfabetização. Ressaltamos isso também porque consideramos a complexidade e a diversidade das práticas enunciativas e, assim, entendemos que, embora tratemos de letramento e alfabetização, o desenrolar desse processo clama por sua singularidade, a cada parceria que se forma, para que, seja quem esteja de um lado e de outro, compartilhe trocas e intercâmbios por meio das formas orais e escritas da língua.

Nosso trabalho teórico-prático, portanto, utiliza, também, um importante conceito da proposta sócio-histórica do letramento, a que diz respeito à interpenetração dos discursos oral e escrito (TFOUNI, 2001). Assim, aceitamos que tanto pode haver características orais no discurso escrito, quanto traços da escrita no discurso oral. Considerar essa interpenetração entre as duas modalidades, denominada por Marcuschi (2001) de continuum tipológico, requer o entendimento de que é possível incluir entre os letrados também os não-alfabetizados, e, ainda, aqueles sujeitos que são alfabetizados e, no entanto, têm baixo grau de escolaridade.

Destacamos que não nos prendemos à metodologia ou método justamente porque consideramos as singularidades do alfabetizando, do alfabetizador, as posições discursivas que podem ocupar, no processo de alfabetização, a memória discursiva desses sujeitos, e as condições de produção, amplas e restritas, nas quais se efetivam o processo. Limitarmo-nos a metodologias ou métodos significa abafar todos esses aspectos que influenciam o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Ressaltamos que este relato de experiência, focado na análise das estratégias envolvidas em torno das práticas com letramento, lida com o imprevisto, com a assunção de significantes caros às posições-sujeito em questão. Trazemos adiante a análise da produção textual de adultos em processo de alfabetização por ocasião de um serviço de extensão datado do período de 2005, mas que repercutiu em reflexões mais acuradas sobre esta postura teóricoanalítica quando resolvemos remexer os subterrâneos da memória deste caminho em parte já percorrido, mas em parte sempre aberto às novas considerações. Em outras palavras, com este olhar sobre o modo de construção de uma trajetória da prática, alçando tanto sua natureza teóricoanalítica quanto o valor do referencial teórico, retomamos parte do que já discutimos em Tfouni et al (2008) por ocasião da análise do texto coletivo produzido por estes alfabetizandos, quanto trazemos a análise inédita da produção de dois adultos asilados no hospital psiquiátrico Santa Tereza de Ribeirão Preto-SP. A continuidade da análise deste *corpus* formado pelos textos dos

alfabetizando se justifica pelo fato da produção ter acompanhado mais a particularidade do manejo de cada um no corpus aqui apresentado como o valor simbólico da escrita na organização de sua singularidade no imaginário.

Como mostraremos, ao longo do desenvolvimento desse relato de experiência, a compreensão singular de sujeito, cindido e clivado, bem como o pressuposto segundo o qual o trabalho com a alfabetização de adultos requer outras estratégias e recursos, ultrapassam o âmbito do pedagógico.

As estratégias

Dentre as diversas situações em que as estratégias aqui compartilhadas foram levadas a efeito, destacamos, inicialmente, um trabalho com moradores internos do Hospital Santa Tereza, realizado em 2005. Esse será o ponto de partida que incluirá reflexões erguidas durante experiências anteriores, por um processo de retroceder à memória reerguida a partir de outros trabalhos realizados, por ocasião dos diversos estágios e serviços de extensão coordenados pela primeira e principal autora deste artigo. A cada estratégia apresentada, intercalaremos algumas colocações teóricas com reflexões acerca do contexto em que foram elaboradas e viabilizadas.

Participaram do grupo de letramento e alfabetização do serviço de extensão prestado ao Hospital Santa Tereza de Ribeirão Preto-SP, aproximadamente 18 a 20 adultos. O projeto teve duração de três meses, conduzido conforme uma rotina de três encontros de periodicidade semanal. Cada encontro durava de uma hora e meia a duas horas coordenado por três pós-graduandos do curso de Psicologia (dois graduados em Psicologia e uma graduada em Letras) da Universidade de São Paulo (campus Ribeirão Preto-SP) sob supervisão de Leda Tfouni.

Para a coleta do material aqui analisado, foram utilizadas as folhas escritas pelos alfabetizando e anotações do caderno disponibilizado para cada um, além de um diário de campo utilizado por um dos alfabetizadores.

Consideramos importante delimitar o tamanho dos grupos, para que haja a possibilidade de estabelecer um contato mais próximo, e que, assim, faça o quase anonimato dar lugar à singularidade de cada parceria, que se restabelece no encontro com cada alfabetizador. Assim, entre 15 e 18 participantes é um tamanho adequado. Da mesma maneira, é importante comentar, inicialmente, a importância de alguns materiais, tais como: fichas com as letras do alfabeto, folhas de papel sem pauta, rolos de papel pardo tamanho grande, diversidade de canetas

hidrocor em várias cores, lápis, borracha, e um caderno para cada alfabetizando, um quadro com giz ou pincel atômico, bem como espaços adequados para a fixação das produções escritas.

Embora o presente relato apresente produções textuais do serviço de extensão realizado em 2005, fazemos considerações mais gerais sobre a possibilidade de coordenar este tipo de prática com letramento e alfabetização em outros contextos. Em geral, é sempre importante trazer portadores de textos, dos mais diversos: rótulos de embalagens, bulas de remédios, livros variados, jornais antigos e atuais, revistas sobre diversos assuntos e dirigidas a diferentes públicos. Na medida em que o trabalho é desenvolvido, são trazidos para o contexto mais portadores de texto. A disposição espacial da sala fica a critério de cada equipe de coordenadores dos grupos. Entretanto, ressaltamos a importância de se favorecer encontros em dupla e em pequenos grupos, bem como uma disposição espacial, que favoreça, de maneira geral, o trânsito pela fala, e também pelo andar, favorecendo a troca de olhares e conversas face a face.

Em cada um desses grupos, os alfabetizadores devem atuar em dupla - ou mesmo em trio, para que possam ser alternados momentos de intervenção mais direta por parte de uns, enquanto outros tomam nota num diário de campo, daquilo que é discutido com a supervisora, ou mesmo entre si, e do que poderá ser proposto como atividade no próximo encontro. Mesmo assim, inicialmente são sugeridas algumas atividades já desde o início. A importância em se começar de algo já formalizado não está descartada, na medida em que procuramos salientar para os participantes que a linguagem é algo construído com os outros e que disso necessita para se tornar subsídio inerente aos laços sociais e culturais, bem como aos intercâmbios estabelecidos nesses níveis.

Quem sou eu? – a escrita do nome

O início, a primeira ancoragem que a escrita proporciona neste trabalho, refere-se à escrita do nome. Pensamos, com Bourgain (2013, p.241), que

Estabelecer a ligação entre escritura e identidade faz ressaltar a priori a evidência. O primeiro aprendizado da escritura e da leitura não é em nossa sociedade, pelo menos, o da escrita do nome? Dessa escrita primeira do nome, que inaugura uma assinatura, (seja ela um pseudônimo ou mais ou menos ilegível), pode-se dizer que se trata de um ato fundador a partir do qual a criança ou o adulto vai poder autenticar quem ele é e validar os atos maiores pelos quais ele participa da vida de uma sociedade: agora ele pode se tornar um estudante, depois, quando tiver idade inscrever seu nome em um registro

eleitoral ou de casamento, fazer um cheque, estabelecer um contrato de trabalho ou de aluguel, manter uma correspondência amorosa, ter seu diário, ou mesmo produzir conhecimento.

Sendo assim, a primeira atividade sugerida é a escrita do nome próprio porque entendemos que é essa uma maneira de situar o sujeito diante de seus laços sociais e culturais. Nessa esteira, sugerimos a escrita do sobrenome. É indicado que isso comece a ser escrito em tiras de papel pelos alfabetizadores e que, na sequência, sejam colocadas na frente de cada participante. Assim, cada participante, com a ajuda dos alfabetizadores, bem como de seus colegas, manipulará as fichas, reescrevendo com elas seu nome do tampo da sua mesa. Os nomes são registrados em cartazes e fixados nas paredes, numa sequência de cima para baixo e da esquerda para a direita, na mesma ordem que regula a escrita alfabética. São relidos a cada encontro. Acompanhada disso, está a sugestão de cada um ir buscar a própria tira na parede quando retornar à sala, o que os disporá à confecção de crachás, que deverão ser fixados em algum canto de parede para serem retomados a cada encontro, maneira pela qual se familiarizarão com o registro do nome próprio. A instância sobre a escrita do nome que apresentamos a seguir foi citada em Tfouni et al. (2008, p.106):

Durante a escrita do nome de cada um, notou-se que o morador S. queria escrever seu nome completo. Apresentava bastante dificuldade, por não conhecer as letras, mas era nítida sua vontade de aprender a escrever o próprio nome, o que o estimulava a primeiro trabalhar com as fichas e depois tentar escrever com o lápis. A primeira vez que escreveu seu nome completo, sorriu e disse à alfabetizadora que o acompanhava nessa atividade: "*Senhora Milena, é a primeira vez que eu escrevo o meu nome desde a infância.*", e ficou parado olhando o nome escrito na folha sulfite. Tal fato nos remete à noção de que a palavra escrita, em sua materialidade linguística, pode agir no resgate da subjetividade. S. olhou para o seu nome escrito e se identificou, como se olhasse para a representação de si próprio como um sujeito social e jurídico: um sujeito que tem um nome reconhecido pelos outros e comprometido ao Outro. A esse respeito, Lacan (1998) afirma que a linguagem, com sua estrutura, preexiste à entrada no simbólico: "Também o sujeito, se pode parecer servo da linguagem, o é ainda mais de um discurso em cujo movimento universal seu lugar já está inscrito em seu nascimento, nem que seja sob a forma de seu nome próprio" (LACAN, 1998, p.498).

Eu sou o narrador da minha história

Considerando a importância de trilhar com as fichas em meio aos significantes mais caros ao sujeito, estamos atentos, já desde esse início, para a sugestão de iniciar uma narrativa

de si mesmo, prestando uma escuta a palavras esparsas e dispersas que surgem, ligadas aos prazeres mais cotidianos de sua vida, ou, ainda, à função social ou à posição social que os sujeitos ocupam, seja por meio do trabalho - alienado à sua força de trabalho e à mais valia - ou não. Gostaríamos de lembrar que a narrativa, que está na base de toda elaboração que fazemos sobre o mundo (RICOUER, 1983 apud TFOUNI, 1995), tem a função de organizar, “[...] através da linguagem, nossas interações, conhecimento e experiências sobre (no) mundo e com o outro, constituindo-se [...] lugar privilegiado para a elaboração da experiência pessoal, para a transformação do real em realidade e, também, para a inserção da subjetividade” (TFOUNI, 1995, p.73-74).

A ideia é iniciar a elaboração de protonarrativas autobiográficas. O nome próprio marca na escrita o “eu”-escritor, e o relato da própria história se segue com a proposta de escrever o nome do local de origem (vilarejo, cidade, país, bairro, arraial), para que, assim, se reforce a marca simbólica daquilo que se tem como pista, marca frente aos outros. Esse tipo de estratégia tornou-se importante para nosso trabalho não apenas entre moradores de hospitais psiquiátricos (para tornar menos adormecida a memória acometida pelo isolamento e anonimato da internação), mas entre boias-frias e outros tipos de trabalhadores, como os da construção civil, para lhes sinalizar que não são apenas a função a que parte de sua subjetividade está alienada como função utilitária do Capital.

Dessa maneira, mesmo que seja importante registrar os significantes que, inevitavelmente aparecerão em função de suas atividades sociais, a elaboração pessoal de pequenas quase-narrativas propicia aos sujeitos um caminho adequado para lidar com parte de diversos lugares da memória adormecidos pelo contexto de vida. Foi o que ocorreu, por exemplo, com migrantes que trabalham em lugares distantes de seus locais de origem; também falamos do estado de servidão de cortadores de cana; das duras penas sociais e do isolamento social daqueles que estão reclusos em presídios ou sanatórios e de todos aqueles que uma vez conseguiram entrelaçar suas vidas com a letra, mas perderam o contato como decorrência da memória dormente e dos imperativos do cotidiano, que não permitem a elaboração de fragmentos da subjetividade.

Na medida em que essa escrita autobiográfica é desenvolvida, as palavras repetidas, ou mesmo ditas, aparentemente ao acaso, pelos participantes, são registradas em folhas de papel em branco e dispostas para que as escrevam em fichas e posteriormente, em seus cadernos. A repetição contribui para a elaboração de enigmas inconscientes, e permite o trânsito social de palavras recalcadas e alocadas em usos muitas vezes excessivamente individualizados. Para

fazer com que as palavras individuais circulem, elas são registradas também nas paredes, para que os outros também possam delas se apropriar, se for o caso, de maneira modificada, em outro contexto.

A cada encontro, cada um desses registros afixados às paredes é retomado numa leitura coletiva em voz alta. A narração escrita da vida se inicia com o sintagma a ser completado: MEU NOME É.... O movimento que esse novo passo permite, para além da escrita solitária de nome e sobrenome, é um deslocamento metonímico, necessário à narrativa. Adiante, o resgate da própria história pode ter contribuição de outros enunciados, como EU NASCI EM.... Juntando os dois enunciados, temos como resultado uma protonarrativa, que conta fatos inaugurais da história do sujeito; aquilo que o torna diferente de todos os outros, mas também o insere na cultura comum. Esse produto particular da escrita de cada um sobre si deverá ser fixado para todos terem acesso, ao mesmo tempo em que as palavras enigmáticas ganham estatuto de dar fôlego à rotina. Outros enunciados inacabados são propostos aos sujeitos-alunos, a fim de dar contorno à narrativa: EU TRABALHO COM....; EU GOSTO DE.... Nem sempre todas as lacunas eram preenchidas, nem a ordem preestabelecida era obedecida (fatos que, aliás, não contradizem nossa proposta). Um exemplo: *Eu vim de Bauru. Lá perto tinha perto um zoológico com muitos bichos: macacos, peru e passarinho grandes. O Ferrati estava comigo quando eu fui nesse zoológico.*

Outros acontecimentos observados e anotados, a seguir:

1 - Em meio a esse trabalho de agitação de significantes, numa ocasião, um adulto começou a falar do Brasil e desenhou o formato da bandeira nacional. As palavras bandeira e nacional foram oferecidas a ele escritas em tiras e acompanhadas das fichas. Dessa maneira, ele pôde encarar o enigma do que na bandeira está escrito: ordem e progresso.

2 - As tiras ficavam coladas na parede e um senhor emudecido diante delas não falava nada, até que um dia “espontaneamente” ele contou sua história, com o que trabalhava. Esse episódio mostra o poder de simbolização que a escrita pode propiciar mesmo quando vem do outro, ao preço do nosso silêncio.

A leitura/escrita da(s) vida(s)

Na contramão da pedagogia que apregoa que objetivos educacionais e conteúdos instrucionais devem ser previamente “planejados”, indo de encontro aos anseios dos alunos que

esperam que suas particularidades sejam respeitadas, assumimos, neste trabalho, com Certeau (DURAN, 2007), um compromisso com as “práticas comuns”, as “artes de fazer” dos alunos-aprendizes. Tal posicionamento se estende para além da dinâmica da sala de aula para as histórias de vida dos sujeitos. O autor afirma que é preciso desenhar estratégias que possibilitem ao “homem ordinário” a fuga da ordem econômica dominante, que impõe lugares e produtos a consumir, de acordo com a racionalidade técnica. Duran (2007, p 119) comenta a esse respeito que:

Certeau, ao contrário, nos mostra que “o homem ordinário” inventa o cotidiano com mil maneiras de “caça não autorizada”, escapando silenciosamente a essa conformação. Essa invenção do cotidiano se dá graças ao que Certeau chama de “artes de fazer”, “astúcias sutis”, “táticas de resistência” que vão alterando os objetos e os códigos, e estabelecendo uma (re)apropriação do espaço e do uso ao jeito de cada um. Ele acredita nas possibilidades de a multidão anônima abrir o próprio caminho no uso dos produtos impostos pelas políticas culturais, numa liberdade em que cada um procura viver, do melhor modo possível, a ordem social e a violência das coisas.

Nossa opção neste trabalho de letramento de adultos é bastante similar, pois procuramos alocar cada um em um espaço de falar, escrever e ler a respeito das coisas e eventos mais caros dentro de sua trajetória de vida. A prática de escrita de micronarrativas expressando acontecimentos marcantes para cada um representa um momento de abertura para que encontrem seu próprio caminho com a escrita e a leitura.

Mas o que se lê nesse espaço? Simplesmente, de início, lê-se o que se escreveu, as escritas produzidas pelos próprios sujeitos-alunos. Seguimos o ensinamento de Biarnés (1998, s/p.).

A letra, objeto do outro se a leio, objeto para o outro se a escrevo, é um espelho mágico que me permite reconhecer-me, descobrindo-me outro. O problema do acesso à leitura, como o da iniciação à escrita, está aí. Para que, pela letra, eu possa conhecer-me outro, é necessário que eu possa antes reconhecer-me nela. Se sou obrigado a reconhecer nela o outro que eu deveria ser, antes de me reconhecer a mim próprio, encontro-me mergulhado num non-sens, num delírio. É o problema da aprendizagem da leitura (letras do outro) quando não houve antes iniciação à escrita (minhas letras – cartas – para o outro),

Para nós, o contato com a alteridade²⁷ e o reconhecimento dessa outra dimensão subjetiva, através da letra, representa ponto de apoio em todas as atividades. A leitura dos pequenos textos escritos de cada um é mais uma etapa. Nesse momento, o sujeito-aluno tem a oportunidade de ler em voz alta sua produção, para o outro. Do mesmo modo, cada um lê os escritos dos outros. A troca de vozes na leitura de cada pequeno texto marca a possibilidade de várias leituras, a presença do outro interpretando o sentimento de cada um. Biarnés (1998, s/p.) afirma que:

[...] é sabido que construímos todos nossa relação com a letra numa funcionalidade heterogênea, isto é, com funcionalidades parciais ligadas à nossa história, nosso meio, nossos interesses pessoais e profissionais, nossa cultura no sentido antropológico do termo, nossas subculturas de grupo.

Os sujeitos-alunos, a seguir, recebem cadernos para escrever seu nome, seja na capa, com etiqueta, seja na primeira folha, e também para registrar com sua letra, no espaço particular em branco do caderno, as palavras que estão na parede, já “escritas” por eles, assim como as pequenas narrativas que escreveram a respeito de si e dos colegas.

Mesmo que no início possam aparecer apenas palavras isoladas, no caderno, a isso se seguirá um texto falado, cujo momento é oportuno para começar a ganhar corpo.

Ainda tendo em vista a dimensão da alteridade, e também ressaltando que escrita e leitura têm uma dimensão social por excelência, propomos, então, a escrita de um texto coletivo, que começa a ser escrito oralmente, quando são colocadas para o grupo questões tais como: *Alguém já precisou escrever algo para alguém? Em que ocasião? Vocês querem escrever algo para alguém? Para quem gostariam de escrever algo? Sobre o quê?*

O tema central do texto aparecerá após um debate promovido no grupo. Os alfabetizadores conduzem o debate, através de indagações que resgatem o percurso testemunhado até ali. A realização dessa etapa requer cuidado e cautela, pois o objetivo é promover a associação livre no grupo, e é essencial que haja uma escuta por parte dos sujeitos-alfabetizadores, no sentido de organizar as várias vozes sem atropelá-las. Assim, pouco a pouco, as frases e semifrases dispersas pronunciadas vão sendo escritas no quadro. Os alfabetizadores devem cuidar também para evitar a dispersão e a deriva das vozes, fazendo com que o eixo organizador escolhido inicialmente pelo grupo não se perca. No caso aqui enfocado, o tema

²⁷ Entendemos alteridade no sentido dado por Lacan (2012), ou seja, como parte constitutiva do sujeito pelo grande Outro, em um processo dialético de alienação e separação que assegura um refúgio ilusório, porém necessário no imaginário diante dos desígnios do grande Outro a serem cifrados.

escolhido foi “A fazenda”. Convém ressaltar que o texto em grupo foi o momento culminante do processo, pois, além de já trazer como base uma estrutura narrativa plena, coroava todo o trabalho de escrita atrelado ao conceito de letramento do qual se falou no início deste artigo.

Eis o texto coletivo construído pela orquestração de várias vozes heterogêneas, numa profusão de frases pronunciadas pelos moradores, as quais foram organizadas pelos alfabetizadores no eixo sintagmático.

A FAZENDA

A Fazenda é um lugar bom de morar. Nela, nós trabalhamos com a terra. Lá tem muita criação: porco, gado, galinha. Lá tinha muito peixe. Nós tomávamos muito café, leite e água de coco. Existe uma dificuldade quando você fica doente porque é longe. Mas, quem tem a sua fazenda que se vire por lá.

Analisamos essa narrativa detalhadamente em Tfouni et al. (2008) e em Tfouni (2008). Mostramos, nesses trabalhos, como a escrita propicia a oportunidade de elaborar e atualizar as experiências, bem como falar do sintoma e do estigma da doença.

Depois de manusear essa unidade textual contextualizada, deve-se começar um trabalho de segmentação, que vai do enunciado para a palavra, para a sílaba, para a letra. O trabalho com segmentação da escrita é importante, visto que as pausas na leitura nem sempre correspondem às pausas na escrita, fato que leva aprendizes em etapa de alfabetização a produzirem a chamada escrita fonética, na qual oralidade e escrita se interpenetram, como em: *eumichamo*. Para incluir a participação mais “ativa”, é interessante notar que o convite para se aproximar da lousa, autorizando-os a fazer marcações no texto com canetas hidrocor, contribui para continuar a mostrar o caráter coletivo da leitura e da escrita. Essas marcações são feitas com canetas de diferentes cores para mostrar a diferença da segmentação da escrita em relação à fala. A leitura deve ser acompanhada da escrita, respeitando-se aqueles que preferem não se expor coletivamente.

Em seguida, a escolha pelo grupo de uma palavra do texto torna-se um passo importante de eixo norteador, ou mesmo como referente da identidade grupal e da unidade textual. Após o trabalho de segmentação dessa palavra, ela é isolada para que cada um possa ressignificá-la no próprio caderno, resgatando um lugar mais singular da escrita. O uso da palavra escolhida em novas frases, elaboradas individualmente ou em grupo, é mais um passo para mostrar a possibilidade de variação do contexto e possibilitar uma mudança na representação comum, segundo a qual “escrever é copiar”.

Estas sugestões de estratégias aparecem no contato com os adultos participantes do relato de experiência que aqui trazemos parcialmente e que também já teve parte de seus dados apresentados em Tfouni et all (2008).

Vemos como contrariamos o discurso pedagógico, que tem por base alguns discursos altamente letrados, como o científico, uma vez que não admite que experiências vividas ganhem voz, que sejam trocadas. Contrariando esse espaço, a nossa proposta é promover atos de leitura encorpados em trocas de partes da história de cada um. Isso permitirá a troca de posições sociais. Isso porque consideramos que há, em nossa sociedade, uma tentativa de separação radical entre as esferas públicas e privadas, e que nem sempre é o que ocorre nos diversos contextos em que se propõem atividades como essa.

Assim, numa situação vivenciada num desses grupos de alfabetização de adultos, um participante pôde escrever parte da própria história. O que se deve, também, ao acompanhamento mais próximo, por parte de um dos alfabetizadores, o que é acertado ao longo do próprio trabalho, por questões de identificação entre o grupo, e dinamizado ao longo dos encontros. O princípio organizador do texto, ocupado por um dos alfabetizadores, partiu de significantes dispersos escutados pelo alfabetizador, que os dispôs de maneira espelhada numa unidade textual, de volta ao alfabetizando. Vejamos: *Eu vim de Bauru. Lá perto tinha perto um zoológico com muitos bichos: macacos, peru e passarinho grandes. O Ferrati estava comigo quando eu fui nesse zoológico.* Como dissemos, esse texto foi escrito por um dos alfabetizadores, na tentativa de construir um centro organizador para uma dispersão de significantes, constantemente repetida por esse sujeito.

Trata-se do lugar discursivo, o de um centro organizador das várias vozes discursivas que se manifestam no grupo de alfabetizandos. Após a etapa em que os participantes são incentivados a contar a própria história por meio da escrita inicial do nome e da própria origem, é proposta a construção de um texto coletivo como resultado de debates e diálogos que aparecem de modo disperso a partir das conversas do grupo e do contato com portadores de texto. Neste momento, um dos alfabetizadores transcreve os significantes considerados mais caros ao grupo. É neste momento, que aparece a posição do centro organizador, como pode ser visto em Tfouni et all (2008). O lugar do supervisor da prática com letramento e alfabetização também pode ser entendido como um lugar deste centro organizador, como ocorreu na experiência aqui relatada; nesta, a supervisão foi crucial para a construção dessas estratégias de reconhecimento dos significantes que designavam posições-sujeito no grupo. Em suma, este lugar pode ser tomado seja por um dos alfabetizadores que tem por função transcrever as várias

vozes da coletividade do grupo no calor dos debates, seja por um supervisor para quem os alfabetizandos dirigem questões acerca dos desafios no cotidiano do grupo, transitam no lugar do grande Outro.

Mais importante, nesse caso, é observar que esse desencadeamento do que estava calado na memória, começou com um gesto de desejo de escrever a palavra “jardim”. Metáfora do começo do desabrochar de palavras que se engancham em rastros da subjetividade desse morador. Assim, com a autorização do alfabetizador para escrever esta palavra “solta” no caderno, esse participante começou a tentar organizar o relato, que resultou no texto acima. Em momento posterior, o próprio alfabetizando produziu um novo relato, numa ocasião em que o alfabetizador que o acompanhava mais de perto não estava próximo dali.

Eu fui no cinema sozinho no cinema. Eu assisti um filme com bastante cavalo. Era filme de caubói rapaziada. O cinema era portu era nu Porto Ferreira. No Faria tem carro de boi, victor. Lá tem muita bolacha bastantes lá fora tem bastante. São José de Sousa Portugal. Minha família veio de Portugal. Aluguel, aparazata, Bauru, nessa sala tem um lugar.

O alfabetizador, diante do texto acima, deve procurar espelhá-lo para o participante, mostrando que ele escreveu um texto, mesmo que haja uma visível dispersão no final.

Focalizando neste artigo as estratégias articuladas para valorizar e alavancar produções como essas, vejamos o texto mais de perto, do ponto de vista que se tomou frente a ele. Sendo assim, não se trata de corrigir, mas de permitir que o fluxo de significantes tão caros àquela subjetividade emerja, para, assim, tornarmos possível a produção de outros textos. Isto pode ser feito, no caso, pinçando cada fragmento, e construindo a partir daí, desses outros significantes caros ao sujeito, pequenos textos, que ganhem uma continuidade outra, que não se prenda somente ao texto inicial, ainda que possam ser encadeados com este. Não se pode esquecer de que trabalhar com grupos fragilizados e vulneráveis requer muito cuidado e respeito. Quem nos guia neste ponto, mais uma vez, é Biarnés (1998):

Não esqueçam isso quando estiverem com públicos em dificuldade. A angústia que irão sentir, consequência da transformação que estão empreendendo, é mil vezes mais fraca que a que vão ter essas pessoas com problemas quando estiverem trabalhando com vocês. Aprender ou reaprender a ler quando se é adulto significa inscrever-se numa profunda mudança de identidade, e de cultura, e a grande dificuldade para o formador está em acompanhar o aluno nesse caminhar a fim de que a periculosidade da letra fique nos limites negociáveis para o indivíduo.

A dimensão dessa periculosidade pode ser medida pela constante agitação causada pela demasiada profusão de significantes, invariavelmente atrelados ao tema da morte e da perseguição. É preciso saber como lidar com isso. Um texto escrito por um sujeito-aluno adulto, interno de hospital psiquiátrico, pode auxiliar nessa questão:

*Nasci em uma
Cidade sem nome
Se tinha nome não me
Disseram e sumiram com eu
E me deram pão, comprei um doce
Paguei e não comi e busquei
Um comprimido e rezaram
Contra eu num dinheiro
Argentina deve ser o nome
Da cidade ou país.*

A leitura/interpretação desses significantes deve ir além da grafia, da gramática e do vocabulário. Há evidente dispersão, apesar das tentativas de encadeamento. Aparentemente, o impedimento para que a escrita faça “Um” é o sentimento persecutório e a expressão de não pertencimento a um lugar ou um grupo social (família, por exemplo). O sujeito, perdido e à deriva entre uma profusão de significantes, não consegue dizer quem é. Cabe perguntar: a inserção da silabação através da segmentação barra a interpretação de lugares da memória que começavam a emergir? Fazemos essa indagação porque alguém pode objetar ao uso da segmentação dentro da presente proposta. Com efeito, a silabação, conforme entendida pelo discurso pedagógico tradicional, visa tão somente o aprendizado da mecânica da escrita. Uma das cenas mais deprimentes da televisão recente era de um programa em que adolescentes competiam soletrando palavras cujo significado às vezes nem conheciam. Ora, do nosso ponto de vista, o que se visava era à escrita “correta”, independente da prática discursiva na qual as palavras poderiam ser usadas. As crianças que competiam perdiam horas da vida decorando o dicionário! O valor do signo, como discutido por Saussure (2006) não entrava em questão, porque não havia contexto que pudesse fornecê-lo. Nosso uso da segmentação segue o caminho oposto: do contexto mais amplo para a sílaba. Cada pedaço de escrita é entendido como um átomo a constituir moléculas cada vez mais complexas de significado. Perceber o espaço entre as palavras e as sílabas pode fazer surgir combinações inusitadas, que o aluno queira explorar em novas produções. Servimo-nos do clássico exemplo de Saussure (2006): “Eu aprendo” e “Eu a prendo”, onde a segmentação faz toda a diferença. Os espaços vazios ganham um valor;

algo inesperado ocorre: um gesto de separação entre o sujeito e seu dizer, atravessado pela escrita. Para retomar Certeau (1994, p.252), “eis então que um falar se desprende”, da escrita. Marca-se, assim, o caráter de interação social da escrita, a necessidade em apontar para os moradores a existência de um código, ao qual se está submetido, e que é preciso respeitar, que é o código da língua.

Recorremos à psicanálise para entender melhor. Freud (1900 [2006]), em sua obra *A interpretação dos sonhos*, fala da escrita e se serve das letras e de suas possíveis combinações para nos mostrar o que se passa no sonho. Nossa argumentação pode ser corroborada a partir do trecho seguinte:

[...] o sonho tem, até no detalhe, essa forma de representação. [...] É como se passa na escrita: *ab* indica uma só sílaba, *a* e *b* separadas por um *espaço* nos deixam compreender que *a* é a última letra de uma palavra, *b* a primeira de outra. Assim, essas combinações não se formam a partir de elementos quaisquer e perfeitamente disparates de seu material, mas de elementos que, nos pensamentos dos sonhos se encontram estreitamente unidos (FREUD, 1900 [2006, p.337], grifos nossos).

Do mesmo modo, Lacan (1971 [2012, p.19]) enfatiza a aproximação entre a estrutura e o funcionamento do sonho e a estrutura e o funcionamento da escrita, bem como as relações e articulações decorrentes dessa aproximação concebidas por Freud:

[...] é um fato que, pelo menos para mim, é quando eu escrevo que eu encontro alguma coisa. Isso não quer dizer que, se eu não escrevesse, nada encontraria. Mas, enfim, eu talvez não seria capaz de perceber o que encontrasse (LACAN, 1971 [2012, p.19]).

Para o psicanalista, a escrita é entendida no seu sentido abrangente. Não apenas o traço sobre o papel, as marcas do alfabeto deixadas sobre o suporte. É essa a diferença fundamental entre a segmentação usada como técnica de memorização da escrita correta das palavras ou como forma de mostrar uma diferença, como linguagem que rompe o *continuum* do mundo e estabelece uma marca que singulariza o que era antes indissociado. O arado que corta a plantação, os traços nas gamelas exemplificariam essas marcas. Reduzir a escrita às marcas fonéticas ou à representação ortográfica, como acontece em alguns casos, quando predomina o discurso pedagógico escolar tradicional, é operar uma violência e desclassificar a história do homem.

Algumas conclusões que são partida e chegada para novas estratégias

A aquisição e uso da escrita é majoritariamente associada à escolarização pelas teorias que valorizam o raciocínio lógico como apanágio do desenvolvimento de habilidades cognitivas, sendo essa uma visão estreita e simplista que produz o quase total apagamento dos modos de “escrever” a própria subjetividade, pelo uso de práticas pedagógicas generalistas e prescritivistas de cópias de excertos anônimos e padronizados a que o escrevente deve se adequar. Entretanto, por meio de uma perspectiva sócio-histórica de letramento, é possível verificar nas produções textuais de adultos, com pouco tempo de escolaridade e baixo grau de escolarização, formas particulares de re-organização da subjetividade, por meio da escrita.

Em meio a essas formas, destacamos a produção de “protonarrativas”, que emergiram num trabalho de alfabetização de adultos em situação de asilamento psiquiátrico na cidade de Ribeirão Preto, Brasil, a partir de uma perspectiva de letramento.

Em várias ocasiões, durante o trabalho, percebemos a alienação dos sujeitos à ordem do discurso pedagógico, na medida em que se preocupavam em “escrever certo”, faziam listas de palavras sem sentido, ou usavam a silabação sem qualquer objetivo, como nesse texto de um dos sujeitos: *Eu tenho saldade do irmão Geraldo da corredeira. Eu nasci em Pontal na corredeira. Eu vou trabalhar na fazenda Barbasena. Ba-be-bi-bo-bu. Fazenda Barbasena.*

Em outros momentos, vimos de que forma a escrita serve para elaborar elementos adormecidos na memória discursiva do sujeito e servir-lhe de instrumento alternativo de interação, em contraponto à internação: *Eu trabalhei na lavoura. E na usina Tamoio. Eu carpia cana, lá no canavial. Na fazenda do Engenho, o Adilson fazia garapa de cana e rapadura. Ele trabalhava na lavoura também.*

Isso demonstra que outros modos de participação dos indivíduos em sociedades letradas podem decorrer de formas singulares de estreitamento da relação entre escrita e subjetividade. Deve ser enfatizado o fato de que nessas produções ocorrem indícios de formas narrativas que se apresentam como formas discursivas de enfrentamento da exclusão proporcionada pela lógica da escrita escolarizada. Tal enfrentamento decorre de um drible no discurso lógico, já que torna possível a assunção de elementos da subjetividade, invariavelmente deixados de lado pela escolarização formal.

Nossa proposta procura se descolar do discurso pedagógico tradicional, que nos amarra à imagem e à postura de educadores e educandos, para propor o trabalho com o desejo daqueles que se veem (entre si e pelo olhar do outro) na situação de lidar com a linguagem, nas maneiras

de dizer a palavra escrita, bem como de escrever a palavra falada. Afinal, educar, juntamente com a representação política e a prática do psicanalista estão entre aqueles ofícios considerados por Freud como da ordem do impossível, porque tentam soerguer o desejo do interlocutor na boa intenção do próprio narcisismo daquele que os conduz. Nosso intuito é considerar esse impossível como contingente, um vir a ser, uma promessa do esforço de sistematizar algumas estratégias que puderam autorizar a por em circulação os saberes daqueles, que, supostamente analfabetos, já traziam consigo, em sua história, partes de uma leitura própria acerca de si e do Outro; já traziam uma história escrita no corpo.

No nosso caso, é se dar conta de que, no inesperado, reside a dimensão mais enriquecedora para tratar da palavra escrita e falada, que nos possibilita marcar, dessa posição, um diálogo possível. Isso porque imaginamos que muitos leitores poderiam estabelecer esse diálogo. Retomando algumas das outras questões aqui discutidas, destacamos que possibilitar, aos participantes, estratégias para que possam - por meio do intercâmbio entre a palavra escrita e falada – elaborar e preencher lacunas de sua subjetividade (escrevendo excertos significativos de sua história particular) abre espaço para repensarmos muitas das práticas de alfabetização escolar.

Sabemos que a separação radical entre os espaços públicos e privados, bem como a dificuldade de circulação das práticas sociais, na atualidade, principalmente nos espaços urbanos, com a colaboração das *media*, têm dificultado também a apropriação - mesmo entre os alfabetizados - de textos preexistentes, do interdiscurso, para articularem narrativas afins a si mesmos e, assim, elevar seu grau de letramento.

Finalizamos provisoriamente com Biarnés (1998, s/p.), com essa advertência que aponta bem para as dificuldades de quem se aventura por uma proposta alternativa:

O estágio de formação que vocês vão seguir não vai de maneira alguma trazer-lhes receitas prontas que possam passar a um público preparado para consumi-las. Vamos juntos tentar compreender: compreender as pessoas com as quais vocês vão trabalhar, compreender os sistemas de relações dessas pessoas com seu meio, compreender a situação de um adulto em situação de aprendizagem, compreender os instrumentos pedagógicos de que poderão servir-se, etc. Mas sei muito bem que na metade do estágio muitos de vocês vão novamente pedir-me receitas prontas, completas.

Referências

BIARNÉS, J. O ser e as letras: da voz à letra, um caminho que construímos todos. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v.24, n.2, sem paginação, July/Dec. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200009#back>. Acesso em: 06 jan. 2017.

BOURGAIN, D. Représenta ons et iden té scripturale. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p.241-260, jan./jun. 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. As artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DURAN, M. C. G. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v.7, n.22, p.115-128, set./dez. 2007.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREUD, S. **A interpretação dos sonhos** (1900). Rio de Janeiro: Imago, 2006.

LACAN, J. **O seminário, livro 19: ... ou pior** (1971). Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

MARCUCHI, A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo:Cortez, 2001.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. 27. ed. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. São Paulo: Cultrix, 2006.

TFOUNI, L. V. **Letramento e analfabetismo**. Tese de Livre Docência n/p. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 1992.

_____. Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, n.26, p.49-62, jan./jun. 1994. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/3029/4171>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

_____. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **A emergência da função poética em adultos não alfabetizados**. Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1996. (mimeo).

_____. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In.: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p.77-97. (col. Ideias sobre linguagem).

_____. Autoria: um lugar à espera? **ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**, São Paulo, v.37, n.3, p.71-77, set.-dez. 2008. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N3_08.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2017.

_____. (Org). **Letramento, escrita e leitura:** questões contemporâneas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p.217-228.

TFOUNI, L. V. et al. O caráter terapêutico da escrita: práticas de letramento em um hospital psiquiátrico. **Paidéia**, v.18, n.39, p.101-110, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n39/v18n39a10.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

ELEMENTOS PARA A PESQUISA LINGUÍSTICA CENTRADA NO AGIR, NO PENSAR E NO SENTIR, A PARTIR DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO²⁸

Dinora FRAGA²⁹

Noeli MAGGI³⁰

Resumo: O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) propõe uma perspectiva centrada na razão (logocêntrica) para a compreensão do agir humano, tendo a consciência desse agir como fator do desenvolvimento humano. Este texto se propõe a discutir a cognição na extensão corpo/mente, colocando a consciência, explicitada nos signos, como fenômeno da racionalidade humana, ao lado dos demais fenômenos de significação, complementares à racionalidade da linguagem verbal, como a dimensão estético-afetiva, não consciente, mas passível de conscientização pelo pensamento.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo. Consciência. Dimensão estético-afetiva.

Abstract: *Sociodiscursive Interactionism (SDI) offers a perspective centered on reason (logocentric) for the understanding of human action, considering the consciousness of this act as a factor for human development. This text proposes to discuss cognition in the body/mind extension, putting awareness – manifested in signs – as a phenomenon of human rationality, alongside other signification phenomena complementary to the rationality of verbal language, such as the aesthetic-affective dimension – not conscious, but capable of awareness by thought.*

Keywords: *Sociodiscursive Interactionism. Human Action Understanding. Aesthetic-affective Dimension.*

²⁸ Este trabalho faz parte do grupo de pesquisa O Agir em Linguagens, coordenado pela autora, vinculado à linha de pesquisa Linguagem e aprendizagem do mestrado do PPGET da UNIRITTER

²⁹ Dra em letras pela USP, dradmf@terra.com.br

³⁰ Dra em Educação pela UFRGS;

professora do PPG Letras do Centro Universitário Ritter dos Reis, nrmaggi@uniritter.edu.br

A leitura e a escrita serão propostas, neste trabalho, como agir humano. Partimos da afirmativa de que são fenômenos que estão na centralidade das teorizações das práticas humanas, por serem atos humanos de produção de significados, que se constituem e se organizam nos processos sócio-culturais, sendo as ciências da linguagem seu lugar prioritário de estudos. Na tentativa de melhor compreendermos o aluno como sujeito desse tipo específico de enunciação, que são as ações, necessitamos estender o processo de produção textual para as enunciações constituídas, também, pelos movimentos corporais simultâneos às necessidades das aprendizagens que são acompanhadas ao desenvolvimento do humano situado, quando diante de ações culturais que lhes são novas dentro de seu espectro de vivências. Trata-se, então, de estudarmos tais mecanismos enunciativos. Pelo estudo do sujeito no contexto de produção entendemos o estudo dos aspectos referentes ao seu agir, o que, pressupõe entendê-las como relacionadas à vontade, à intencionalidade (RICOUER, 1994; BRONCKART, 2004).

Começamos apresentando a proposta teórica, muito mais uma intuição do que hipótese, de que as práticas de linguagem representam um momento de desenvolvimento de processos comunicacionais situados na ontogênese humana, constituídos nos processos de interação com o meio. Esses são dispositivos semióticos, que se organizam e se materializam através das diferentes linguagens, em que uma característica importante é a retomada da importância do corpo pelo agir na relação do ser humano com computador ou com as demais mídias. Assim, e esse aspecto é muito importante para a intuição iniciada neste texto, expandem-se os processos intelectivos.

A interação se inscreve nesse contexto investigativo. Assumimos, por consequência, a leitura e a escrita como fenômenos sócio-culturais, que se estendem para além dos textos verbais, sejam orais ou escritos. Nesse campo de estudo, mais que objeto de estudo dos processos interacionais o agir humano é considerado constituidor de linguagem porque é forma, é expressão, manifestação, que produz e é produzido a partir de significações previamente construídas e que resultam em efeitos um sentido.” Numa relação possível, do ponto de vista de paradigma das ciências, podemos afirmar que assim como a planta não existe porque existe a botânica, as ações continuam para além das teorias e este texto busca apenas uma possibilidade de compreendê-las no escopo de uma teoria sócio interacionista, que é o ISD. E é nesse ponto que pensamos poder propor a necessidade de voltarmos a atenção para as ações humanas, incluindo-as, do ponto de vista ontogenético, em uma linha de continuidade e em paralelo às ações de linguagem verbal, mas não somente essas, vendo em que sentido, constituindo-se desde as ações sensório-motoras podem, desde esse momento, incorporar o

sentido linguajeiro de cunho semiótico, avançando, assim, do ponto de vista ontogenético. Pode-se utilizar a visão de Ricoeur (1994) sobre a ação para entender as manifestações corporais perante um computador, no caso deste estudo, e buscar respostas para as ações evidenciadas pelos sujeitos da pesquisa e pelo próprio computador, que assume um papel dentro do ambiente estudado. Na linha de pensarmos as ações sensório-motoras em continuidade e paralelas às ações verbais, colocamos a questão teórica que consiste em compreender as ações, seguindo os critérios de intenção, de fim, de razão de agir, de motivo, escolha e de responsabilidade. Examinemos situações que seguem.

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) propõe uma perspectiva centrada na razão (logocêntrica) para a compreensão do agir humano, tendo a consciência desse agir, como fator do desenvolvimento humano. Contudo, na linha de estudos de neurocientistas como Antônio Damásio (1996), propomos a indissociabilidade corpo/mente, colocando a consciência, explicitada nos signos, como fenômeno da racionalidade humana, ao lado dos demais fenômenos de significação, complementares à racionalidade da linguagem verbal, como a dimensão estético-afetiva, não consciente, mas passível de conscientização pelo pensamento, lugar da tomada de consciência, explicitada nos signos verbais. Sobre o agir, a questão mais geral assumida pelo ISD é aquela, segundo a qual, a conduta humana se apresenta como resultante de um processo histórico de socialização, e esse é o caso da escrita, como um instrumento semiótico, possibilitador de sentido que se manifesta, ou não, em palavras. Se o pensar revela capacidades novas do humano, em seu processo evolutivo, auxiliando o ser humano na sua autonomização frente à natureza, o sentir revela a capacidade do ser humano de se religar com a natureza, realização que pressupõe unidade corpo/ mente, fenômeno que só se obtém pelo sentir.

No plano do sentir, significados são produzidos por diferentes planos de expressão, não necessariamente verbais, mas sempre textuais. Esse é o caso dos sons, das imagens, do movimento, do corpo ou, mesmo, de materiais, ainda informes, passíveis de se tornarem expressões, logo de produzirem significados, sempre novos, porque sempre ligados a situações específicas de enunciação. Esse é o caso do mármore, do barro, dos corpos. Surgem, em decorrência, diferentes linguagens, resultantes dos diferentes tipos de agir em diferentes tipos de expressão, que produzem diferentes textos, logo de escritas e de leituras. O escritor Mia Couto³¹ refere que, quando criança fazia seus temas escolares no chão da cozinha de sua casa.

³¹ Aula inaugural de 2014 na UFRGS

Para ele, esse estar escrevendo no chão fez com que ele construísse o significado de cozinha, que traz consigo, até hoje, significando-se, como pessoa. No entanto, quando se refere a esse acontecimento, usando a fala, passa a haver a tomada de consciência de um significado afetivo. Segue outro exemplo. Em relação ao corpo, temos o caminhar. Tal ação é apresentada por Walter Benjamim (1987) para designar os novos sentidos do caminhar (ele chama de *flanerie*), caminhar esse que surge com o nascimento das cidades modernas, significando caminhar sem destino. Este caminhar seria o que acontece conosco, quando estamos na internet. Temos uma intenção inicial, ao acessar um programa de busca, mas ela vai sendo transformada em outras, caminhos sem rumo que levam a textos verbais e não verbais não esperados, não pensados de início, devido às características hipertextuais do programa como dispositivo digital. Situando-nos num contexto digital e midiático, o corpo assume um lugar de destaque. Neste contexto físico, social e psico-biológico de produção de linguagem, o corpo também é entendido como lugar da linguagem, lugar que a ciência tradicional ignorou, porque se trata de uma ciência cerebocêntrica. O corpo, potencializador de sentido, tem sido reduzido a operações intelectuais, representadas por sistemas lógico-matemáticos, que são os conceitos. O corpo/mente de uma pessoa sentada, diante de um computador, em absorta atividade de imersão, perde por instantes ou horas, seu sentido material. Nos ambientes virtuais, esse "desnortear-se" é um constitutivo da relação entre sentir e pensar. Disse uma navegadora da internet: "não sei o que acontece, quando estou no computador, quando me dou conta já amanheceu e eu nem vi" (RECK, 1998, p.82). Retoma-se Bronckart (1999, p.115) que sobre linguagem, pensamento e consciência, pergunta:

Por meio de quais processos o funcionamento biológico e comportamental, dando origem a um funcionamento das ações, acompanha o pensamento consciente na condição de mecanismos afetivos, considerados como um processo do desenvolvimento permanente das formas de o humano conhecer?

Considerando que a tese central do ISD é que a ação constitui o resultado da apropriação do organismo humano das propriedades da atividade social, pode-se acrescentar aí, a expressão: das propriedades afetivas das atividades psicossociais, constituídas como linguagem, inclusive na linguagem verbal como é o caso do texto literário, e de outras artes como é o caso do cinema, da música, que estão a exigir abordagens teóricas e metodológicas, ou ênfase em aspectos dos estudos linguísticos que permitam procedimentos de análise textual, que insiram o afetivo e o estético nos diferentes atos de linguagem.

Pesquisas (FRAGA e AXT, 2012) têm evidenciado, nas práticas educacionais, diferentes categorias (assim propostas nas pesquisas da autora) de ações das quais são trazidas algumas delas a seguir.

O tipo mais comum de ação são as de questionamento, as quais têm intenções específicas dependendo de cada situação. As perguntas direcionadas à professora ou colegas tendem a colaborar na resolução de alguma dificuldade encontrada por parte do aluno.

As ações corporais, logo sensório-motoras com membros superiores, são as realizadas, no caso do uso do computador, com intenção implícita, pois o aluno age mediante o computador, mas não verbalizada sua ação. Esse tipo de ação é realizado com o mouse para marcar ou clicar em links apresentados no programa ou nos sites ou com o teclado a fim de digitar algo.

Ações conversacionais partem da necessidade dos alunos de manterem comunicação oral com os colegas e professor(a).

Segundo as referidas autoras, há, ainda, ainda outros tipos de ação. Ações de verificação são aquelas que os alunos desejam confirmar com professores e colegas o entendimento, ou não, das propostas solicitadas ou apresentadas em aula.

As ações reativas são as que acontecem quando um colega pede ajuda para outro colega, na realização de alguma tarefa. Esse colega também tem uma ação que é de atender ao pedido de ajuda do colega, em vez de ensiná-lo, ou auxiliá-lo, realiza a ação por ele. A ação de supressão é a que se constitui pela falta de conhecimento prévio do aluno em realizar alguma tarefa e ele tenta suprir sua necessidade provisória agindo como teste, sem saber exatamente o resultado.

Ações intencionais são aquelas geradas a partir das intenções, razões e atitudes do agente. São as que podem gerar outras ações, é o ponto de partida dos alunos com a tendência a cumprir seus objetivos.

Ação observatória é quando um aluno apenas observa o que outro realiza com alguma intenção implícita, a qual não se pode perceber sem que ele tenha uma ação clara. É desse tipo de ação que pode aparecer o jogo de linguagem com perguntas e respostas, que claras as intenções do observador.

Tais ações estão impregnadas de emoção e intencionalidade, porque ligadas ao viver, em situações concretas em enunciação. Vigotski (2003) destaca que o vasto e rico campo da afetividade humana, emoção, paixões, afetos e sentimentos, teve sua aceção reduzida, na Psicologia do século XX, a apenas o termo emoção. Lembra dois psicólogos, James e Lange,

que relacionam emoções às amplas modificações corporais que as acompanham, concepção da qual participa, também, António Damásio (1996). Na esfera das emoções, Vigotski (2003) destaca que os sentimentos e as emoções são sinônimos. Aponta que a Psicologia e o pensamento comum destacam três momentos no sentimento: a percepção, com sua representação e designação, como é o caso, por exemplo, do encontro com um assaltante, o sentimento que isso provoca (temor, pena, sua designação e as expressões corporais desse sentimento, como tremor e lágrimas).

Todo sentimento possui sua própria expressão corporal. Trata-se, aqui, de considerar, do ponto de vista semiótico, essa expressão corporal como texto, passível de leitura, logo, se trata de escrita, também, porque produtor de sentido. Esses parâmetros corporais dividem-se em três grupos: o primeiro são os movimentos das contrações dos músculos, olhos, boca, mãos e troncos. São reações motoras emocionais; o segundo são os sentimentos que isso provoca: temor, pena e suas designações e o terceiro envolve as expressões corporais. No texto, aqui brevemente resumido, Vigotski (2003) se ocupa de uma interessante discussão sobre a sucessão desses três momentos. O importante, talvez, seja a ênfase que dá para o fato de que os sentimentos não surgem sozinhos. Trata-se de um sistema de reações vinculados ao ambiente externo. Interessa-nos o argumento do caráter subjetivo dos sentimentos, a pessoa que os experimenta e a que os observa tem leituras totalmente diferentes. Isso porque as pessoas envolvidas observam dois momentos diferentes de um mesmo processo. As expressões resultantes são linguagens e cabe aos Cursos de Letras e de Comunicação, em sua tendência interdisciplinar, ocupar-se desses processos, em suas teorias. Quem olha de fora, registra as reações emocionais em si. E a tomada de consciência se faz pela linguagem verbal, âmbito da racionalidade. Do ponto de vista do pesquisador do campo das teorias da linguagem, surge a necessidade de teorias que se ocupem de significados estéticos afetivos. Quem olha de dentro, registra a excitação proprioceptiva que parte das próprias reações.

Quando se refere à natureza biológica das emoções, chamados de sentimentos inferiores, Vigotski (2003) examina dois deles: a ira e o temor. O medo foi forma superior de fuga instantânea e impetuosa do perigo. As reações mímicas apresentam os olhos muito abertos, as fossas nasais dilatadas, as orelhas tesas. Depois, aparecem músculos tensos, como se estivessem preparados para a ação-saltar, fugir, por exemplo. Quanto às reações somáticas, apresentam-se, entre outras, a palidez e a diarreia. A respiração torna-se profunda, ofegante. Os processos internos se adaptam à tarefa fundamental do organismo para fugir do perigo. Assim, também, a ira, que se apresenta como um instinto de não conservação. Do ponto de vista biológico,

ressalta, ainda, Vigotski (2003), que seria plausível pensarmos que as emoções desempenham papel de órgãos rudimentares e que, agora, devido às mudanças das condições de vida, representam um elemento desnecessário.

Todas essas formas de expressão produzem efeitos em quem as vive em seu próprio corpo, logo escritas, textos corporais e em quem as vê, logo atos de leitura. Como entender, por exemplo, uma aula de Educação Física, nesse sentido? Mediante a simples observação, sabemos de que modo os sentimentos tornam o comportamento mais complexo e diverso e, sendo assim, até que ponto uma pessoa emocionalmente dotada, sutil e educada está, nesse sentido, acima de uma pessoa carente de educação. Em outras palavras, até mesmo a observação cotidiana evidencia certo novo sentido que a presença do sentimento proporciona ao comportamento. A mesma conduta, dotada de um aspecto emocional, adquire um caráter totalmente diferente em uma outra situação. As mesmas palavras pronunciadas com determinado sentimento agem sobre nós de maneira diferente que as pronunciadas com outro sentimento. Trata-se, então, de perguntar de que maneira a emoção modifica o comportamento e de como essas aparecem em uma ação pedagógica que tem como prioridade o movimento corporal. Podemos utilizar Vigotski (2003) ao apresentar três possibilidades: quando o ambiente exterior não apresenta dificuldades, quando o organismo sente que predomina sobre o ambiente; quando existe o contrário, isto é, que o ambiente predomina sobre o organismo ou quando há um equilíbrio entre ambos. Esses três casos são básicos para o desenvolvimento do comportamento emocional. As emoções positivas estão no primeiro grupo, as correspondentes às sensações de angústia, fraqueza e sofrimento estão no segundo grupo e há um estado de equilíbrio no terceiro caso. Por esse motivo, a emoção deve ser considerada uma reação do comportamento que, expresso pelo corpo ou por outras expressões como a pintura, produzindo significados por quem os vive e por quem com elas interage, são linguagens.

O que Vigotski (2003) atribui à velha Psicologia, como ele chama, ensinava que há um tom emocional nas vivências mais simples, relacionadas, por exemplo, à cor, ao som, ao odor. O tom emocional não tem um aspecto emocional único que lhe pertença. Sabe-se que há cores que causam tranquilidade; outras, excitação; outras provocam ternura; outras, repugnância. Isso lembra a teoria tridimensional do sentimento proposta por Wundt (apud VIGOTSKI, 2003). Essa teoria pressupõe que todo sentimento tem três direções, que, para fins deste estudo, tem interesse marcadamente linguístico, numa primeira abordagem da qual nos ocupamos neste texto e, em segundo lugar, as linguagens não verbais, mas não menos importantes, se

considerarmos o ambiente digital, onde, como vimos, a natureza intersemiótica e multimidiática está dada e da qual os estudos linguísticos e semióticos não poderão mais escapar.

A Semiótica europeia, proposta desde Helmslev (1976) a nossos dias, com Fontanille e Zilberberg (2001), a partir dos estudos de Greimas (1990) se utilizam, igualmente, de direções semelhantes, onde o fluir tem seu lugar na concepção do contínuo, dentro da construção da estesia, conceito que dá um lugar analítico para os conteúdos afetivos das linguagens, incluindo a linguagem verbal que, tradicionalmente, exceto o caso da literatura, é concebido como expressão de conteúdos racionais. Através da teoria de linguagem estética, conhecida como semiótica das paixões, pode-se ter uma importante teoria de análise das significações da ordem do emocional em contraposição ao descontínuo, característica racional da linguagem verbal. Na linha da semiótica das paixões, do ponto de vista da Psicologia, ainda Wundt (apud VIGOTSKI, 2003) afirma que a tensão poderia coincidir com a excitação, assim como a inibição coincidiria com o relaxamento, entretanto, se uma pessoa receia algo, seu comportamento se caracteriza por uma grande tensão, tensão de cada músculo e, também, por uma grande inibição de suas reações. Também, a expectativa de um prêmio ou a antecipação de uma decisão favorável (veredicto) provoca uma excitação de prazer, relacionada ao desaparecimento da tensão, que se manifesta no corpo, como texto. Coloca, a partir daí, que o sentimento possui um caráter ativo. Esta colocação é igualmente importante para este texto, considerando que, atualmente, no ISD, o caráter ativo da linguagem, para efeitos de estudos teóricos e metodológicos, centrado no caráter temporalizado da ação é um desafio, conforme nos aponta Bronckart (2004, p.120):

nous n'avons pas pris en compte la dimension fondamentale du cours temporalisé de l'action, qui engendre necessairement des modifications sucessives de ces representations initiales; et nous avons encore moins, bien sur, tenu compte de la distinction posée par Schultz (1998) entre la dynamique de /'actions, telle qu'elle est saisie par un observateur externe d'une part, par les acteurs eux mêmes d'autre part.³²

Na continuação dessas preocupações, Vigotski (2003, p.116) afirma:

Toda a emoção é um chamado à ação ou à rejeição à ação. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento. As emoções são, precisamente, o organizador interno de nossas reações; [o organizador] que

³²não levamos em conta a dimensão fundamental do curso temporalizado da ação, que produz, necessariamente, modificações sucessivas dessas representações iniciais; e não tivemos, muito menos, nos dado conta da diferença colocada por Schultz (1998) entre dinâmica de ações tal como é apreendida pelo observador externo, de uma parte e pelos atores, eles próprios, de outra parte. Tradução feita pelas autoras

coloca em tensão, excita, estimula ou freia todas as reações. Portanto as emoções conservam o papel de organizador interna de nosso comportamento.

Isso significa, por exemplo, que se fizermos algo com alegria, as reações emocionais de alegria significam que a partir daquele momento tentaremos fazer o mesmo, ao contrário, fazer algo com repulsão nos leva a interromper o que estivermos fazendo, portanto, esse novo componente introduzido pelas emoções em nosso comportamento se reduz totalmente à regulação, pelo organismo, de cada uma de suas reações.

Os estudos feitos por António Damásio (1996) confirmam a afirmativa de Lange (apud VIGOTSKI, 2003, p.119). Na continuidade da discussão, este trabalho aponta dois aspectos constituidores de qualquer ação entendida como texto ou produtora de textos: 1) socialização da emoção e indissociabilidade entre emoção e pensamento; e 2) surgimento dos sentimentos interindividuais.

O primeiro aspecto pode ser relacionado à socialização da emoção, possível através de sua relação com a linguagem verbal e vice-versa, isto é, como a socialização repercute na vida afetiva, ambos, por sua vez, como refere Piaget (1971), afetividade e intelecto são indissociáveis da ação. Não há ação puramente intelectual, alerta Piaget. Essa é uma ideia, do ponto de vista epigenético, no ser humano, importante para justificar a retomada da relação pensamento e emoção nas novas ações sociais e afetivas através dos instrumentos semióticos de dispositivo comunicacional que os contextos digitais, por exemplo, oferecem, ou aula orientadas por metodologias interativas. Num pressuposto da possibilidade de diálogo com Vigotski (2003), Piaget (1957) afirma que em toda conduta, as motivações e o dinamismo energético vêm da afetividade, assim como não há atos puramente afetivos. Essa indissociabilidade entre pensamento e afetividade na ação é importante para a superação da visão dicotômica com que se costuma pensar o assunto.

Sobre o segundo aspecto, pode-se dizer que, enquanto em Damásio (1996) e em Vigotski (2003) há a elucidação das emoções no sujeito, Piaget (1957) aponta os sentimentos interindividuais, ligados à socialização das ações, que acontecem com as relações entre adultos e crianças. Os sentimentos entre pessoas nascem de uma troca, cada vez mais rica entre elas. A comunicação num contexto, por mais sutil que seja, faz aparecer simpatias e antipatias. A simpatia acontece quando há trocas com pessoas que valorizam os interesses do sujeito; a antipatia nasceria da ausência de gostos comuns. Entre os valores interindividuais, têm-se aqueles que a criança e o adolescente reservam para os que julgam superiores como é o caso do respeito, da obediência. Assim, se vê surgir e se desenvolver o processo de socialização na

adolescência. Surge a possibilidade da coordenação dos pontos de vista numa reciprocidade que assegura a autonomia, o respeito mútuo que acontece quando os sujeitos se atribuem valor pessoal equivalente. Decorrente desse surge o sentimento de justiça.

Um aspecto que interessa especialmente para a educação linguística, visando a superação das clássicas abordagens pedagógicas centradas no condutivismo, é a vida social do adolescente. A sociedade que interessa ao adolescente é aquela que ele quer reformar. Sua sociabilidade afirma-se, diz Piaget (1957), com o contato que mantém com outros jovens, daí a importância do uso de fóruns, *chats* e jogos eletrônicos em ambientes escolares e as comunidades de conhecimento, que também, se acrescenta, nesse trabalho. Interessa, particularmente, nesta proposta devido ao tema atualmente em estudo, o que Piaget afirma sobre atividades coletivas. As sociedades dos adolescentes têm por finalidade essencial o jogo coletivo ou o trabalho concreto em comum. Sobre o jogo, Piaget (1957) alerta que as escolas não sabem tirar deles o proveito que deveriam. As sociedades dos adolescentes são de discussão. Fazem crítica mútua das soluções, embora concordem sobre a necessidade de reforma. Em relação complementar com Piaget, no jogo, considerando seu estudo sobre emoções, Vigotski (2003) afirma que o jogo é o instrumento mais precioso para a educação do instinto. Aparece em todas as etapas da vida cultural dos povos e também dos animais. Entre os seres humanos, aponta os construtivos, relacionados ao trabalho com os materiais, ensinando exatidão e acerto. Também propõe o jogo com regras, à semelhança de Piaget. Estão, em geral, ligados à solução de problemas de condutas complexas, exigindo do jogador tensões, conjecturas, sagacidade, engenho e ação conjunta. Eis formas culturais de ações textuais que poderiam ser pensadas em sala de aula como dimensões textuais do agir, contextos sócio-culturais geradores de evidências para teorizações linguísticas e semióticas, nos cursos de Educação e de Letras prioritariamente.

Referências

- BENJAMIN.W.**Obras escolhidas:** magia e técnica.v.1.São Paulo.Brasiliense,1987.
- BRONCKART, J. P. **Activité langagieres, textes et discours.** Paris: Delachaux et Niestlé, 1999.
- _____. Commentaires conclusifs.Pour um developpement collectif de l'interacionisme sócio-discursif. **Calidoscópico.** v.2, n.2. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.
- DAMÁSIO. A. **Erro de Descartes:** emoção,razão e cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- FONTANILLE, J; ZILBERBERG, C. **Tensão e significação:** São Paulo: Discurso Editorial/Humanitas, 2001.
- FRAGA, D.; AXT, M. **Políticas do virtual:** São Leopoldo: Editora Uniritter, 2012.
- GREIMAS, A. J.; FONTANILLE, J. **Semiótica das paixões:** dos estados de coisas aos estados de alma. São Paulo: Ática, 1990.
- HELMESLEV, L. **Prolegômenos a uma teoria de Linguagem.** São Paulo: Debates, 1976
- PIAGET, J. Le jugement moral chez l'enfant. Paris: Universitaires de France, 1957.
- RECK, J. Ciberespaço: um espaço de ampliação da consciência. São Leopoldo: Dissertação de Mestrado, 1998.
- RICOUER, P. Tempo e narrativa. Campinas, SP: Papirus,1994
- VIGOTSKI. L.S. **Psicologia Pedagógica.** Edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

METAFICÇÃO E CO-AUTORIA – O LEITOR E O JOGO DE ESPELHOS EM *O MANUAL DOS INQUISIDORES*, DE ANTÓNIO LOBO ANTUNES

Diana NAVAS³³

Graziele M. VALIM³⁴

Resumo: Este artigo pretende refletir como em *O Manual dos Inquisidores* (1998), de António Lobo Antunes, o leitor é convidado a adentrar o espaço literário, sentindo-se impelido a participar da mimese do processo e a tornar-se um co-autor da narrativa. Evidenciaremos o emprego de estratégias metaficcionalis que faz com que o leitor se depare com diferentes perspectivas de realidade e outras formas e possibilidades de “verdades”, sendo constantemente atentado para o caráter de construção discursiva da narrativa que está a ler.

Palavras-chave: Metaficção. Leitor. António Lobo Antunes.

Abstract: *The article aims to discuss how in O Manual dos Inquisidores (1998), by António Lobo Antunes, the reader is invited to enter the literary space, feeling that he has been pushed to participate on the mimesis of the process, and to become a co-author in the narrative. We aim to show that the metafictional strategies cause the reader to encounter different reality perspectives and possibilities of "truths", having his attention constantly brought to the discursive construction of the story he is reading.*

Keywords: *Metafiction. Reader. António Lobo Antunes.*

³³ Pós-Doutora pela Universidade de Aveiro, UA, Portugal. Doutora em Literatura Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). Professora no Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, Brasil. Endereço Eletrônico: diana.navas@hotmail.com.

³⁴ Mestranda do Programa de Estudos Pós-graduados em Literatura e Crítica Literária da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, Brasil. Especialista em Literatura pela PUC-SP. Bolsista CAPES. Endereço eletrônico: gravalim@gmail.com.

Um trapeiro chamado António Lobo Antunes

O escritor António Lobo Antunes, considerado um "autor de letras inquietas", dono de uma escrita subversiva, obsessiva, barroca, e não raras vezes de transparente insatisfação de si mesma, é tido hoje como um dos gênios da literatura portuguesa contemporânea. Seus textos tendem a ser totalmente contrários a uma literatura que, como afirma Álvaro Cardoso Gomes em *A Voz Itinerante*, “as mais das vezes privilegiou a escrita retórica, o estilo bem-comportado, o respeito quase mórbido às instituições do passado, o romance de António Lobo Antunes justamente se destaca pelo oposto disso tudo” (GOMES, 1993, p. 53).

O renomado autor é dono de uma vasta produção literária – mais de trinta livros publicados, incluindo romances e crônicas – e tem mostrado, a cada publicação, atributos de um trabalho profícuo e inovador. Isto porque, seu principal foco, como relata em entrevista a María Luisa Blanco, é “transformar a arte do romance, a história é o menos importante [...] As emoções são anteriores às palavras e o repto é traduzir essas emoções, tentar que as palavras <<signifiquem>> essas emoções” (BLANCO, 2002, p. 125). Podemos afirmar que a grande marca de seus textos é o fato de serem conduzidos pela memória, que tende a nos levar para mundos vastos, capazes de nos ensinar o quão dissoluto são nossos valores e que, somente por meio do choque com as palavras, conseguimos sentir o gosto amargo, mas convalescente que sua escrita provoca. Isto porque, a partir daí, tendemos a buscar nossa própria voz, nossas próprias leituras.

É a fim de buscar uma leitura e voz individual, que mergulhamos no jogo desafiante de fruição da obra *O Manual dos Inquisidores* (1998). Dizemos desafiante, pois somos apresentados a uma colmeia formada por vozes que, ao ser tocada por nós leitores, libera o enxame de picadas que incomodam, ferem, nos assustam e (des)norteiam, para, ao final, recompensar-nos com o deleite do (des)velamento do doce enigma que nos foi imposto.

Na presente obra, é possível encontrarmos traços de uma narrativa metaficcional, pois nos é exigido reunir, concatenar e decifrar suas partes e sentidos que estão espalhados pelo romance. Semelhante a um caleidoscópio, que a cada movimento apresenta uma combinação diferente de efeitos, essa narrativa nos mostra uma combinação variável de pontos de vista que se espelham uns nos outros, levando-nos a criar o nosso “próprio” juízo, nossa “própria” opinião. Assim como Lobo Antunes afirma que a aventura proposta por ele em suas obras “é aquela que o narrador e o leitor fazem em conjunto ao negrume do inconsciente, à raiz da natureza humana” (ARNAUT, 2009, p. 83), pretendemos mostrar neste breve estudo que mais

do que uma obra que retrata o poder e as consequências de seu declínio, e que possui uma visível estrutura polifônica, também exhibe traços de uma narrativa metaficcional. Estes traços são essenciais para levar o leitor a ter uma voz entre as vozes do romance e a convidá-lo, como afirma Linda Hutcheon, a participar de sua produção.

Passeando pelos círculos concêntricos de *O Manual dos Inquisidores*

A obra *O Manual dos Inquisidores*, cuja primeira publicação foi em Portugal no ano 1996, é o primeiro livro de uma tetralogia intitulada pelo próprio autor de *Ciclo do Poder*, o qual é composto de mais três livros *Esplendor de Portugal* (1997), *Exortação aos Crocodilos* (1999) e *Não Entres tão Depressa Nessa Noite Escura* (2000).

O primeiro livro deste quarto ciclo tem como espaço principal a Quinta de Palmela, região agrícola de Portugal, e traz à tona a questão do poder Salazarista por meio da personagem Francisco, ministro de Salazar e patriarca da família, administrador influente do poder e repressão até a ascensão da democracia, que é representada por meio da doença que acomete este mesmo personagem. Todos os personagens da narrativa possuem relação de parentesco ou não com o protagonista, de maneira que todos os relatos estão direta e indiretamente ligados a ele, fazendo com que a história seja centralizada em torno de Francisco.

O romance é construído por dezenove narradores, dividido em cinco seções e, em cada uma, há um narrador principal (João, o filho do ministro; Titina, a governanta; Paula, a filha bastarda do ministro; Milá, amante do pai; e Francisco, o ministro) e dentro dessas seções, denominadas relatos, há outros menores que são intercalados por comentários (Odete, empregada da Quinta; Sofia, ex-esposa de João; Pedro, tio de Sofia; Idalete, cozinheira; Luis, veterinário; Lininha, enfermeira; Alice, madrinha de Paula; Romeu, amigo de Paula; César, amante de Paula; Dores, mãe de Milá; Leandro, porteiro; Tomás, furriel; Martins, primo da amante; Isabel, ex-esposa). Cada um desses narradores, seja por meio dos relatos ou comentários, parece estar depondo ou contando a alguém suas versões dos fatos da época em que o personagem central, Francisco, era ministro de Salazar. Mas após a queda deste e o consequente declínio do regime ditatorial, Francisco ficou doente e foi internado pelo seu filho João em um asilo aos cuidados das enfermeiras e, por isso, alguns personagens durante suas narrações, pedem ao seu interlocutor, a um narrador-invisível – e por que não à quem estiver lendo? –, que garanta a não melhora de saúde do ex-ministro para que não sofram uma possível retaliação.

Quando na obra nos é exigido participar desse processo discursivo, no qual a personagem fala a alguém não identificado, podendo estar falando conosco, ou falando de si mesma, temos um dos traços do que Linda Hutcheon denomina de Metaficção, narrativa definida por ela como:

Metafiction, as it has now been named, is fiction about fiction—that is, fiction that includes within itself a commentary on its own narrative and/or linguistic identity. [...] Modern metafiction is largely what shall be referred to here as a mimesis of process [...] ³⁵ (HUTCHEON, 1984, p. 01-05).

Isto é, uma narrativa metaficcional é a ficção que fala de si mesma, possuindo comentários a respeito de sua identidade linguística e também de seu ato de narrar, a qual aponta ao leitor a mimese de seu processo e não à mimese do produto, como está tradicionalmente acostumado. Tomemos, como exemplo, o trecho abaixo que foi intencionalmente deixado em itálico pelo autor:

De manhã as laranjas apagavam-se, o trator começava a trabalhar e como a morte existia de novo
(e, pior que a morte, o tempo)
gritavam-me que me vestisse, penduravam-me em cada mão um balde para o leite, e eu, [...] a caminho do estábulo, os animais de nariz contra a parede voltavam a cabeça para mim, e nisto um som de botas no cimento encharcado, um cheiro a cigarrilha a enjoar-me, a palma do senhor doutor apertando-me a nuca
– Não tenhas medo pequena
e eu encolhida de medo
(ele não melhora pois não, garanta-me que ele não melhora, imagine se ele melhora e me dá cabo do canastro)
[...]
o senhor doutor de cinto desapertado, de colete aberto, prendendo-me a cintura com as coxas, a rir-se soprando-me o fumo da cigarrilha na nuca
– Quietinha rapariga
eu assustada pelo meu sangue a pingar nas estrias do cimento, pela ebulição das vacas, pelos guinchos do moinho a trambolhar a sul [...] (ANTUNES, 1998, p. 23-24, 36)

Por meio de uma leitura mais atenta desse trecho e de muitos outros que se seguirão nos comentários e relatos posteriores, podemos inferir que tanto Odete quanto os demais narradores falarão a um outro interlocutor, a um narrador-invisível, como afirma Lobo Antunes

³⁵ “Metaficção, como agora é nomeada, é ficção sobre ficção – isto é, ficção que inclui dentro de si própria um comentário sobre a sua própria narrativa e/ou identidade linguística. [...] Metaficção moderna é em grande parte o que deve ser referida aqui como uma mimese do processo”. (Tradução nossa)

em entrevista a Francisco José Viegas, quando indagado a respeito do narrador de *O Manual dos Inquisidores*:

[FJV] Você opta por um narrador invisível, escritor, que aparece munido de um gravador para recolher depoimentos dos personagens. Isso facilitou-lhe as coisas?

[ALA] É uma técnica que tenho vindo a tentar aperfeiçoar, porque eu estava descontente com os primeiros livros e pensei que uma técnica mais polifónica me permitiria que os personagens se reflectissem melhor na própria história. Eles é que contam, num livro. E o método usado permite ir mais fundo no que diz respeito à caracterização das pessoas. E até ao nível da própria escrita, que é fundamental... (ARNAUT, 2008, p. 282)

Esse narrador está ouvindo, gravando, tomando notas e escrevendo durante toda a nossa leitura. Talvez, como uma possível tentativa, e por que não conquista do autor, de elaborar, contar e criar o livro enquanto nós, leitores, o estamos a ler? Não será este um livro “suficientemente poroso para o leitor poder escrever o seu próprio livro dentro dele?” (ARNAUT, 2008, p. 180). E ainda ser capaz, como um co-autor, de concretizar e dar vida à esta obra de arte literária, a qual intitula-se *O Manual dos Inquisidores*?

Metaficção: Os bastidores da criação

A partir dos estudos de Linda Hutcheon, em *Narcissistic Narrative* (1984), no qual ela afirma que a metaficção convida o leitor a participar de sua produção, a conhecer os “bastidores” do processo, é notório que ao lermos essas narrativas somos forçados a reconhecer ao mesmo tempo os recursos da arte que estamos lendo, que está se fazendo durante a nossa leitura e a refletirmos com intensidade afetiva e intelectual através de nossas experiências:

Reading and writing belong to the processes of "life" as much as they do to those of "art." It is this realization that constitutes one side of the paradox of metafiction for the reader. On the one hand, he is forced to acknowledge the artifice, the "art," of what he is reading; on the other, explicit demands are made upon him, as a co-creator, for intellectual and affective responses comparable in scope and intensity to those of his life experience. In fact, these responses are shown to be part of his life experience.³⁶ (HUTCHEON, 1984, p. 05)

³⁶ “Leitura e escrita fazem parte tanto dos processos da "vida" quanto dos da "arte". É esta realização que constitui um dos lados do paradoxo de metaficção para o leitor. Por um lado, ele é forçado a reconhecer o artifício, a "arte" do que ele está lendo; por outro, são feitas sobre ele exigências, como um co-criador, a fim de prover respostas intelectuais e afetivas comparáveis em alcance e intensidade às de sua experiência de vida. Na verdade, estas respostas são mostradas como parte da sua experiência de vida”. (Tradução nossa)

Partindo dessa premissa, o que é evidente, à medida em que vamos adentrando com olhares cada vez mais atentos à leitura do romance *O Manual dos Inquisidores*, é que estamos a ler um *puzzle* formado por dezenove narradores, além de mais um que podemos chamar de narrador-invisível, como já sugerido anteriormente, e que parece estar colhendo, anotando e gravando os depoimentos das demais personagens.

Esse tipo de escrita, bastante sutil e em alguns momentos quase imperceptível aos olhos de leitores um pouco desatentos, tem como intenção levar-nos a participar da mimese do processo da obra. Tal estratégia discursiva faz-nos deparar com a possibilidade de vermos a realidade por diferentes perspectivas, isto é, se nos romances considerados tradicionais tínhamos a ideia de uma verdade única e absoluta, neste tipo de ficção somos convidados, ou obrigados, a ver a realidade por diferentes perspectivas. Não há mais uma única realidade, e sim, outras formas e possibilidades de “verdades”, mas sempre tendo em mente que o que estamos lendo é ficção. A esse universo paralelo entre ficção e realidade em que somos inseridos, Hutcheon denomina de heterocosmo, uma vez que durante a leitura temos a sensação de estarmos diante de fatos que denominamos reais, mas que, ao mesmo tempo, nos impelem a considerar que estamos diante de um universo ficcional, criado pelos referentes fictícios dos signos:

[...] in all fiction, language is representational, but of-a fictional "other" world, a complete and coherent "heterocosm" created by the fictive referents of the signs. In metafiction, however, this fact is made explicit and, while he reads, the reader lives in a world which he is forced to acknowledge as fictional. However, paradoxically the text also demands that he participate, that he engage himself intellectually, imaginatively, and affectively in its co-creation³⁷. (HUTCHEON, 1984, p. 07)

Os dezenove narradores da obra, apesar da aparente organização entre relatos e comentários, não são nomeados nos inícios dos seus respectivos capítulos, cabendo a nós identificarmos suas vozes no decorrer dos seus discursos, o que já não nos proporciona uma tarefa fácil, visto todos “falarem” da mesma maneira, não se diferindo quanto à enunciação. Apesar de pertencerem a diferentes classes sociais, as variáveis sócio-culturais não são representadas por meio da fala, mas pela variável psicológica e pelos papéis que cada

³⁷ “Em toda ficção, a linguagem é representacional, mas de um outro mundo ficcional, um completo e coerente “heterocosmo” criado pelos referentes fictícios dos signos. Na metaficção, entretanto, este fato torna-se explícito e, enquanto lê, o leitor vive em um mundo que é forçado a considerar como ficcional. No entanto, paradoxalmente, o texto também exige que ele participe, que ele se envolva intelectualmente, imaginativamente, e afetivamente em sua co-criação”. (Tradução nossa)

personagem assume durante a narrativa. Podemos perceber isto em mais um dos comentários iniciais da empregada Odete, no qual ela parece falar a alguém, que a está confrontando, informações de que ainda não temos conhecimento:

Está bem pronto se você afirma que sim eu acredito só não percebo porque é que o menino João há-de dizer coisas horríveis do senhor doutor [...]. Claro que o menino conhece as linhas com que se cose e falou de certeza aos médicos a assegurar-se que o pai não melhora e não lhe faz a vida num inferno [...]
(se não afiança que não há perigo não lhe conto mais nada pague-me o que me pagar; onde é que eu gastava o dinheiro?) (ANTUNES, 1998, p. 23-25)

Esse tipo de técnica, associada às constantes analepses e prolepses pelas quais transitamos em torno dos mesmos fatos, traçados pela memória acionada pelas personagens, atuam como um jogo de espelhos entre uma narrativa e outra, levando-as a recaírem entre si, como cascatas. E tal como este interlocutor invisível, para o qual Odete e as demais personagens parecem se dirigir e que anota os seus depoimentos, precisamos “organizar” as vozes que ditam diferentes versões de um mesmo relato e comentário. A respeito deste narrador, Maria Alzira Seixo afirma:

neste livro, as personagens não apenas contam, mas falam; e falam a alguém, a um narrador que não vai ser identificado ao longo do texto a não ser como uma entidade que está a escrever um livro (e que portanto pode ser diegeticamente entendido como o verdadeiro narrador, no plano de conteúdo latente). (SEIXO, 2002, p. 296-297)

Assim, sem nos darmos conta, somos retirados da passividade a qual estamos habituados e tomados pelo clima de suspense, curiosidade e inquietude devido à expectativa de saber o que realmente aconteceu, a fim de tirarmos nossas próprias conclusões e formularmos nosso ponto de vista em relação aos depoimentos que estamos a ler, e por que não, a ouvir? Isso porque, muitas vezes, temos a clara sensação de literalmente estarmos ouvindo o que essas personagens estão rememorando, como no relato de Milá, amante de Francisco e usada por ele como um simulacro para preencher o vazio que sua esposa deixou quando o abandonou:

Há quanto tempo tudo isto que lhe conto se passou? Quinze, vinte anos? Mais? Vinte e cinco? Trinta? Se o senhor diz trinta, pronto, talvez sejam trinta, não sei: sempre me baralhei nas datas [...] e tirando as velhas e os periquitos não conheço quase ninguém aqui, passaram quinze, vinte, vinte e cinco, trinta anos, pronto, trinta anos, sejam trinta anos, não vamos discutir, não os contei [...]. (ANTUNES, 1998, p. 299-300)

As vozes narrativas que vão compondo este romance são multiplicadas por meio das narrações em primeira pessoa, que buscam recolher, através de suas visões, lembranças de um passado visto por diferentes ângulos. Memórias que vão entrando na narrativa rompendo espaço, tempo e permitindo a inserção de vários pontos de vista, os quais nos levam a ter uma imagem em 360° dos narradores. Imagens essas que aparecem nas entrelinhas, à medida em que vamos lendo o romance, o qual parece fazer-se e compõe-se, como podemos ver no capítulo denominado comentário, no qual é César, amante de Paula e filha bastarda de Francisco, quem fala:

Francamente doutor não sei o que a Paula quer mais, não sei do que se queixa: uma casa herdada da madrinha com mobília de primeira que era a minha inveja, um bom emprego [...] aposto que o dinheiro no banco, a família da mulher do irmão, riquíssima, pronta a ajudá-la se ela precisar e agora não me venha com histórias que a culpa é minha se a Paula não sai. [...] Aliás, o que a Paula contou não me diz respeito nem me interessa, escusa de mexer na pasta, de mostrar esses papéis que tenho mais que fazer e não vou lê-los, ou bem que me acredita ou bem que não me acredita e já vai cheio de sorte de eu falar consigo porque se a Adelaide se lembrar de folhear o seu livro e der com o meu nome lá dentro e as mentiras da Paula sobre mim estou feito, a Paula que não vejo, a não ser por acaso na rua [...](ANTUNES, 1998, p. 243)

A respeito dessa composição, chamamos a atenção quanto ao fato de a obra ir fazendo-se por meio de nossa leitura, até mesmo quando refletimos sobre a etimologia da palavra manual e seu significado no título do livro. Se em latim a palavra vem de *manuale* (FERREIRA, 2010, p.487), que diz respeito à mão, feito a mão, de fácil manuseio e que depende do exercício da mão, a ideia de termos alguém que está anotando os relatos e comentários, a ponto de um dos personagens, César, pedir que ele pare, e que guarde os papéis, pode ser associada ao título *O Manual dos Inquisidores* como um manual que está sendo escrito à mão, e que possui um procedimento, uma “receita” em seu fazer-se, organizada metodicamente. Como já dito, cada um dos personagens estão intercalados entre relatos e comentários e, à medida que são inquiridas, no mesmo instante, nós, leitores, estamos lendo os seus textos. Dizemos texto propositalmente, pois, tendo esta palavra sua origem também no latim, *textum* (2010, p. 738), a qual significa tecido, e por serem os fios soltos que entrelaçados formam o tecido, tal como as palavras, ao se conectarem formam um texto, oral e/ou escrito, com o propósito de ser comunicado, nosso escritor-invisível vai construindo peças, deixando marcas, para que possamos completá-lo, construí-lo:

[...] e no que se refere a si confesso-lhe que ignoro por completo do que está a falar, não percebo nada dessa história de Salazares e Estado Novo e ministros e namoradas de ministros e ruas Castilhos, mas se prefere entrar por aí claro que era sargento na época da revolução, que antes de ser sargento fui furriel, é natural, furriel condutor e não entendo que interesse possa ter para um livro a maneira de pensar de um furriel de trinta anos acabado de chegar do cabo, é certo que me chamo Tomás, é certo que me colocaram há imensos anos no Terreiro do Paço mas em lugar de falarmos não quer antes que lhe traga uma cadeira [...] e no momento em que o escuro impedir de nos distinguirmos um ao outro você mete os seus papéis e as suas gravações na pasta que não há utilidade em desenterrar o passado [...] deixe o Salazar que já bateu a bota em descanso, deixe o ministro que apoderece por aí num hospital qualquer em descanso, no momento em que o escuro impedir de nos vermos um ao outro esqueça-me que eu faço a mesma coisa: do meu lado e pronto [...] (ANTUNES, 1998, p. 315-316)

Somam-se à confecção dessa tessitura textual traços do que Hutcheon denomina de metaficção histórica, pois presenciamos a inserção de personagens e fatos históricos na narrativa, como Salazar e seu regime ditatorial. Há a fusão entre a realidade e ficção, mas de forma que à personagem é atribuído um outro carácter, de modo que a História parece se humanizar. Isto ocorre devido ao distanciamento humano e histórico que temos dos fatos passados, não nos sendo permitido imaginar essas pessoas em situações rotineiras, tais como Salazar visitando seu ministro para pedir-lhe conselhos e visto por Milá como uma boa pessoa; o ministro Francisco sendo denotado, apesar de sua crueldade, como um homem solitário que implora ouvir de sua amante que ela o ame. A este ponto, nos é permitido perceber que a realidade histórica descrita no romance é sentida por diferentes classes sociais, não nos esquecendo, como segue em itálico, que a personagem mais uma vez fala a alguém:

Não sei como explicar mas não era bem gostar do senhor ministro *percebe*, não era bem sentir aquelas coisas de quando se gosta etc. e tal [...]
– Nunca gostaste de mim
eu sem resposta, sem alma para contrariá-lo, sem me atrever a argumentar
– Gosto gosto
[...]
– A pessoa que me fazes lembrar também nunca me teve amor[...]
o professor Salazar que mandava no país inteiro, nos militares, na igreja, a fazer-me perguntas, a preocupar-se comigo, a achar-me graça, a oferecer-me torradas [...] o professor Salazar, de perninhas magras juntas, com um guardanapo nos joelhos [...]
o professor Salazar incapaz de prejudicar fosse quem fosse, [...] um ingênuo sem noção das realidades que os bispos comunistas enganavam lá em Roma, a proteger os pretos de Angola que matavam brancos à facada [...].
(ANTUNES, 1998, p. 299, 304-305 – grifos nossos)

Quando Hutcheon afirma que na metaficção historiográfica o artista está presente apenas como um produtor inscrito de um artefato capaz de promover mudanças sociais por

meio de seus leitores, é clara a atuação de que o autor está mais preocupado em reescrever do que criar um simples texto conhecido. Isso porque, essa metaficção histórica está empenhada em se situar na história e no discurso, amalgamando ficção e realidade, que nos força, como leitores, a re-criar o texto e a reconhecer que mesmo a nossa leitura, possuindo caráter ficcional, precisamos de um envolvimento intelectual, imaginário e reflexivo, criando assim um paradoxo.

Isto se dá, no romance *O Manual dos Inquisidores*, à medida que vamos conhecendo cada vez mais o personagem Francisco, que tal como um feixe de luz no espelho afeta todos à sua volta, suas ações vão interferindo direta e indiretamente em todos os narradores. E apesar de tanta crueldade refletida em alguns relatos, em outros conseguimos sentir o amor que por ele devotavam tal como João e Paula, seus filhos, e Albertina, sua governanta. Além desse sentimento, também temos o amor que Francisco sentia por Isabel, sua ex esposa, bem como o rancor ao ser abandonado por ela e que gerou seu processo de animalização diante das mulheres, suas empregadas, as quais ele afirmava que fazia tudo o que elas queriam, mas nunca tirava o seu chapéu da cabeça para que soubessem quem era o patrão (ANTUNES, 1998, p. 11). O desprezo de Isabel por Francisco e sua perda de lucidez em consequência da queda do regime ditatorial de Salazar causam, em nós leitores, piedade, tristeza, contradições de sentimentos diante do fim dado a esta personagem, outrora tão cruel, e que agora se faz totalmente dependente das enfermeiras de um asilo:

– Xixi senhor doutor xixi não queremos de certeza sujar o pijaminha lavado pois não senhor doutor?
mãos que me levantam, me deitam, me lavam, dão de comer, me entalam um bacio nas pernas, eu a correr de mim para o bacio num titilintar de berlindes, e me beliscam o queixo afastando-se contentes, corredor fora, levando-me consigo no bacio
– Muito bem senhor doutor querido menino quem fez um xixi lindo quem foi?
(ANTUNES, 1998, p. 327)

Tais sentimentos contraditórios são causados propositalmente em uma narrativa de caráter metaficcional, a qual nos exige que a re-criemos, que duvidemos e coloquemos em xeque tudo o que está sendo dito. Soma-se, ainda, o fato de as personagens terem seus discursos conduzidos pela memória, o que também nos sugere incertezas e imprecisões quanto à veracidade do que está sendo narrado. Isto porque, se escrever é estruturar um delírio, nas palavras de Arnaut (2008, p. 185), a partir do momento em que temos que organizar o que é contado, relatado, por meio de lembranças, os fatos já não podem mais aludir à veracidade e

sim à ficção, pois ficaram no passado, em um tempo impreciso, sendo-nos apresentadas tão somente as diferentes perspectivas da realidade de cada narrador.

Neste romance, temos a impressão de estarmos a todo instante tomando nota de fragmentos de sentimentos, “ações”, imagens que em alguns momentos são bem delineadas e imagéticas e, em outros, ofuscadas, o que nos obriga a renunciar à nossa própria chave e utilizarmos a chave que o texto nos oferece, tal como pede António Lobo Antunes aos seus leitores.

Considerações finais

A falta de amor ou ternura, a morte e a violência tratadas como único meio de correção a quem se opusesse ao regime salazarista da época, além da reflexão sobre a condição de se estar-no-mundo, a completa desesperança no futuro, são características que mantêm o ritmo de toda a obra *O Manual dos Inquisidores*. Nossa intenção foi a de explicitar que o autor buscou escrever uma história que tem como uma de suas “funções” representar o conturbado mundo interior do ser humano e da própria narrativa, fazendo uso de traços metaficcionalis e exigindo durante a leitura que tenhamos “uma voz entre as vozes do romance” (ARNAUT, 2008, p. 185).

Ao que nos parece, a partir de tudo que já foi aqui escrito, é que a intenção dessa obra antuniana é a de causar no leitor a mesma sensação que Lobo Antunes diz sentir quando escreve, a de irmos nos confundindo, fundindo-nos com a história até a sentirmos como nossa. Somos ao mesmo tempo autores e leitores que, concomitantemente, criam um texto que passa a ser construído além de nós, de forma independente, e que nos deixa perplexos diante de planos que não havíamos feito, sentimentos que não imaginávamos sentir:

Por vezes, quando estou a escrever, invade-me uma sensação muito curiosa: tenho a impressão de que estou de um lado da parede e que o papel está do outro lado. É uma sensação muito estranha porque é muito real e só me acontece nas primeiras versões dos meus romances.

Depois, paulatinamente, vou-me confundindo, fundo-me com o papel e com a escrita e acabamos por ficar os dois do mesmo lado.

[...] É o texto que se constrói independente de mim. [...] Porque não se tem planos concretos; começa-se numa direção e o livro é que nos vai levando para onde ele decide. (BLANCO, 2002, p. 43-44)

É devido a essa nova construção, que desconstrói a estrutura ficcional tradicional, que textos como o de Lobo Antunes se sobressaem no contexto contemporâneo. Evidenciando a

linha tênue entre ficção e realidade, e inventando mundos e significados por meio da linguagem, a narrativa antuniana – de traços marcadamente metaficcionalis – revela-se capaz de criar um jogo de espelhos, no qual o funcionamento construtivo e criativo da própria linguagem tornam-se compartilhados pelo autor e leitor, tal como afirma Hutcheon:

What has always been a truism of fiction, though rarely made conscious, is brought to the fore in modern texts: the making of fictive worlds and the constructive, creative functioning of language itself are now self-consciously shared by author and reader. The latter is no longer asked merely to recognize that fictional objects are "like life"; he is asked to participate in the creation of worlds and of meaning, through language. He cannot avoid this call to action for he is caught in that paradoxical position of being forced by the text to acknowledge the fictionality of the world he too is creating, yet his very participation involves him intellectually, creatively, and perhaps even affectively in a human act that is very real, that is, in fact, a kind of metaphor of his daily efforts to "make sense" of experience. (HUTCHEON, 1984, p. 30)³⁸

Quando “finalizamos” a leitura da obra, temos a sensação de que o papel do trapeiro, antes conferido ao autor, agora é também a nós outorgado. Somos nós quem precisamos sair à caça de fragmentos, emoções, possíveis incongruências e silêncios muitas vezes soterrados pelo negrume do inconsciente. É necessário que, sultimente, nos dispamos da confiança nos valores comuns por meio das falas alternadas dos narradores, costuras de memórias, monólogos confessionais dos personagens que, independente da classe social à qual pertenciam, denotavam a todos nós, homens e mulheres, pois

[...] não somos, de facto, tão diferentes, senão aquilo que escrevemos ou pintamos não teria nenhum impacto nos outros. Afinal, o que nos faz aderir a um livro é pensar «É mesmo isto que eu sinto e não era capaz de exprimir», não é? (ARNAUT, 2008, p. 181)

³⁸ “O que sempre foi um clichê da ficção, apesar de raramente tornado consciente, torna-se importante nos textos modernos: a criação de mundos fictícios e o funcionamento construtivo e criativo da própria linguagem são agora autoconscientemente compartilhados pelo autor e leitor. O último não é meramente solicitado a reconhecer que os objetos ficcionais são “reais”, ele é convidado a participar na criação de mundos e de significado por meio da linguagem. Ele não pode evitar essa chamada para a ação porque ele é pego naquela posição paradoxal de ser forçado pelo texto a reconhecer a ficcionalidade do mundo que ele também está criando, porém, toda a sua participação o envolve intelectualmente, criativamente, e talvez mesmo afetivamente em um ato humano que é real, isto é, que é, na verdade, um tipo de metáfora de seus esforços rotineiros para “dar sentido” à experiência”. (Tradução nossa)

Referências

ANTUNES, António Lobo. **O Manual dos Inquisidores**, Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

ARNAUT, Ana Paula. **Entrevistas com António Lobo Antunes 1979-2007: Confissões do Trapeiro**. Coimbra: Almedina, 2008.

_____. **António Lobo Antunes**. Coimbra: Edições 70, 2009.

BLANCO, María Luisa. **Conversas com António Lobo Antunes**. Lisboa: Dom Quixote, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. CURITIBA: Positivo, 2010.

GOMES, Álvaro Cardoso. **A Voz Itinerante**. São Paulo: Edusp, 1993.

HUTCHEON, L. **Narcissistic Narrative: the metafictional paradox**. New York: Methuen, 1984.

NAVAS, Diana. **Narcisismo discursivo e metaficção: António Lobo Antunes e a revolução do romance**. São Paulo: Scorteci, 2009.

_____. **Figurações da escrita: a metaficção nos romances de António Lobo Antunes**. São Paulo: Scortecchi, 2013.

SEIXO, M. A. **Os Romances de António Lobo Antunes**. Lisboa: D. Quixote, 2002.

OS DOCUMENTOS OFICIAIS: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE UM ARQUIVO DISCURSIVO DO TRADUTOR-INTÉRPRETE DE LIBRAS

Ilza Galvão CUTRIM³⁹

Walquiria Pereira da Silva DIAS⁴⁰

Resumo: Tendo como base a Análise do Discurso francesa e as contribuições teóricas de Michel Foucault, relacionamos discurso, enunciado, acontecimento, História e arquivo na análise de documentos oficiais que funcionam como pontos de dispersão dos discursos acerca do perfil profissional do tradutor-intérprete de Libras. Dessa forma, selecionamos como documentos oficiais centrais a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei nº 12.319/2010, que legitimam as políticas inclusivas voltadas à pessoa com surdez, para construirmos um arquivo discursivo sobre o TIL no Brasil, entrelaçando discursos cujas condições de possibilidade são edificadas nos meandros da história.

Palavras-chave: Discurso. Enunciado. Acontecimento. História. Arquivo.

Resumen: *Basándose en el Análisis del Discurso francés y en las contribuciones teóricas de Michael Foucault, relacionamos discurso, enunciado, acontecimiento, Historia y archivo en el análisis de documentos oficiales que funcionan como puntos de dispersión de los discursos a cerca del perfil profesional del traductor intérprete de Libras. De ese modo, seleccionamos como documentos oficiales centrales la Ley nº 10.436/2002, el Decreto nº 5.626/2005 y la Ley nº 12.319/2010, que legitiman las políticas inclusivas dirigidas a la persona con sordez, para que construyamos un archivo discursivo a respeto del TIL en Brasil, entrelazando discursos cuyas condiciones de posibilidades son edificadas en los meandros de la historia.*

Palabras-llaves: *Discurso. Enunciado. Acontecimiento. Historia. Archivo.*

³⁹ Professora-Associada do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís - MA, Brasil. Email: ilzagal@uol.com.br

⁴⁰ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís - MA, Brasil. Email: wal_ps10@hotmail.com

Introdução

O papel do tradutor-intérprete de Libras, doravante TIL, mesmo com o movimento progressivo da inclusão, ainda não é compreensível a todos. Muitas são as incertezas e afirmações sobre o perfil profissional adequado para atuar na área de tradução e interpretação de língua de sinais. Pesquisas sobre o TIL (LIMA, 2006; MARTINS, 2008; RUSSO, 2009) permitem-nos refletir sobre a posição discursiva que podem ocupar, construída numa rede de saberes alicerçada no discurso da inclusão e, neste artigo, nos efeitos de sentidos que surgem da legislação.

Partimos da materialidade linguística da Lei nº 10.436⁴¹, de 24 de abril de 2002, do Decreto nº 5.626⁴², de 22 de dezembro de 2005, e da Lei nº 12.319⁴³, de 1º de setembro de 2010, para compreendermos a posição sujeito do TIL, a partir de regularidades que modelam suas identidades. Nessa perspectiva, pensamos no tradutor-intérprete de Libras a partir do lugar que ocupa, considerando-o como sujeito social moldado historicamente. A escolha do *corpus* dar-se-á pelo caráter regulador da legislação, observada como parâmetro a ser seguido e, portanto, imbuída de uma relevância histórica e social no âmbito das políticas inclusivas da pessoa com surdez.

Tendo como base as contribuições teóricas foucaultianas, adentramos nas malhas da Análise do Discurso francesa, relacionando discurso, enunciado, acontecimento, História e arquivo. Dessa forma, a legislação é tomada como ponto de dispersão dos discursos acerca do perfil do tradutor-intérprete de Libras, ou seja, os documentos oficiais citados nesta pesquisa funcionam como fontes de dizeres, de práticas discursivas que delineiam o perfil do TIL.

Nesse sentido, os documentos oficiais objetos de nossa análise legitimam as políticas inclusivas e possibilitam a arquitetura de um arquivo discursivo sobre o TIL no Brasil, constituído numa rede de memória, entrelaçando discursos cujas condições de possibilidade são edificadas nos meandros da história.

⁴¹ Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

⁴² Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000

⁴³ Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS

Na teia da teoria discursiva

Para Foucault (2014a), o discurso caracteriza a dispersão do sujeito, movimenta dizeres, é, pois, uma prática. As análises discursivas, não são, portanto, maquinarias fechadas em si mesmas, mas se entrelaçam ao social, ultrapassam os limites da materialidade linguística, atingem aspectos sociais e históricos. Em *A ordem do discurso*, Foucault (2014b) conceitua discurso como atividade perigosa, mobilizada de acordo com as sociedades que a utiliza e fruto de uma ordem que impõe regras, que consolida relações de poder e vontades de verdade mascaradas por um sistema social. Sob essa ótica, é evidente a exclusão de verdades absolutas, universais, como também fica claro que a prática discursiva se movimenta consoante condições de funcionamento peculiares.

Discurso, então, é feito de signos, porém é o ‘mais’ que movimenta a língua e se deve descrever (FOUCAULT, 2014a). Os discursos, desse modo, atrelados aos processos histórico-sociais que os constituem, interditam e separam determinados dizeres à margem de uma determinada ordem, a partir de princípios específicos. “[...]. Por mais que o discurso seja aparentemente pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder”. (FOUCAULT, 2014b, p. 9-10).

É esse poder que tece as verdades compostas nos documentos oficiais, nos quais o discurso não se apresenta nos escritos propriamente ditos, não se dá nas estruturas por elas mesmas, mas converge para o social, emana das palavras escritas, do caráter regulamentador do que pode ou não ser feito conforme as orientações legais. Na nossa sociedade, os documentos oficiais são exemplos de imposições de verdade que determinam as regras a serem seguidas, que trazem em si um controle discursivo, no qual as ideias que divergem são vetadas, interditas.

Nos discursos oficiais sobre o TIL, a convergência do linguístico com os processos histórico-sociais, tendo em vista as condições de possibilidade em que vai sendo concebido, impõe regulamentações acerca da posição-sujeito desse profissional. Desse modo, as regularidades discursivas distanciam nosso olhar de um sujeito individualizado, que controla seus ditos, para pensarmos em um sujeito institucional permeado por uma historicidade.

Nessa concepção, o papel do tradutor-intérprete de Libras, fundamentado no discurso da inclusão, haja vista que visa garantir a acessibilidade das pessoas com surdez, vem se moldando nos regimes de verdade da nossa sociedade, produzindo deslocamentos de sujeitos e lugares conforme os documentos legais que regem a profissão. Nestes documentos, os

enunciados surgem na materialidade e se determinam “[...] por regras sócio-históricas que definem e possibilitam que ele seja enunciado” (GREGOLIN, 2014, p. 42).

[...] o sujeito do enunciado é uma função determinada, mas que não é forçosamente a mesma de um enunciado para outro; na medida em que é uma função vazia, podendo ser preenchida por indivíduos, até certo ponto indiferentes; na medida ainda em que um só e mesmo indivíduo pode ocupar alternadamente, numa série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos. (FOUCAULT, 2014a, p. 136).

A análise da posição-sujeito atravessada por uma historicidade possibilita-nos a arquitetura de um arquivo discursivo. O arquivo, assim, não é pensado em um aspecto material, mas na emergência da multiplicidade de enunciados que dialogam ou se contrapõem, segundo condições de aparecimento mobilizadas pela História. (FOUCAULT, 2014a). Dito de outro modo, a partir do alinhavo enunciativo fundamentado em um *a priori* histórico e em um campo do saber, podemos identificar práticas discursivas que, no jogo da memória, delimitam o que pode ser dito e torna os acontecimentos singulares.

Nesse viés, o foco da análise direciona-se para os acontecimentos discursivos, buscando os porquês do aparecimento de um determinado enunciado e não outro em seu lugar, identificando relações entre enunciados, realizando cortes, apagamentos, retomadas. Para Guilhaumou e Maldidier (1997), o acontecimento discursivo é o entrecruzamento de enunciados em um dado momento.

Pensamos, portanto, que o lugar do TIL constrói-se a partir das práticas discursivas que se materializam linguisticamente e legitimam relações de poder localizadas à sombra dos documentos oficiais, permitindo-nos direcionar a análise dos enunciados que constituem os documentos para as descontinuidades históricas que concebem as condições que possibilitaram o aparecimento desse discurso.

A fim de compreendermos como se tecem os fios discursivos de um arquivo sobre o TIL, é necessária uma breve discussão sobre o discurso e sua relação com a História.

A História como pilar da Análise do Discurso

Consoante mencionado, o discurso é pensado numa íntima relação com os aspectos histórico-sociais que possibilitam seu aparecimento. A História é, portanto, pilar da interpretação dos discursos e dos efeitos de sentidos que dispersa. Podemos dizer, como afirma

Fernandes (2008), que a História permite a reatualização dos enunciados, produzindo sentidos múltiplos.

O relativismo histórico que emerge das análises sobre as condições de possibilidade e de emergência dos saberes leva à conclusão de que não há verdade para ser buscada nas diversas etapas constitutivas do saber, mas sim discursos historicamente detectáveis, que constroem verdades e possibilitam o exercício do poder. (NAVARRO-BARBOSA, 2004, p. 103).

A História pensada na articulação de nossas análises é aquela entendida pela História Nova, descontínua (FOUCAULT, 2008), contada de baixo para cima, a partir da qual podemos ponderar sobre a constituição do sujeito tradutor-intérprete de Libras, levando-nos a refletir sobre esse lugar institucional, a partir das discontinuidades históricas que enviesam os textos legais no Brasil.

Foucault (2014a) deu uma nova roupagem, um novo olhar para os objetos de estudos da História. Se num caráter tradicional se pensava na abordagem dos grandes acontecimentos, para o autor, é nas margens, no talvez inusitado, que se encontram as fontes de pesquisas históricas. Com essa concepção, Foucault direcionou seus esforços para reflexões até então ignoradas, como, por exemplo, a loucura, o poder disciplinar, a sexualidade e tantos outros temas por ele abordados.

A concepção foucaultiana coloca a História como um ponto de vista constituído nas práticas discursivas numa relação direta entre saber e poder. A cronologia dos fatos, e mais ainda os fatos em si, cede lugar à análise do cotidiano numa temporalidade que o pesquisador irá organizar conforme os saberes que serão mobilizados. Assim, o historiador foca no olhar que vem de baixo, não interessando as origens, mas a seleção dos pontos de dispersão, de acordo com o discurso que movimenta. Nessa perspectiva, a historiografia volta a atenção para os temas mais cotidianos, não apenas para grandes fatos.

O historiador – observem – não interpreta mais o documento para apreender por trás dele uma espécie de realidade social ou espiritual que nele se esconderia; seu trabalho consiste em manipular e tratar uma série de documentos homogêneos concernindo a um objeto particular e uma época determinada, e são as relações internas ou externas desse *corpus* de documentos que constituem o resultado do trabalho do historiador (FOUCAULT, 2008, p. 291).

À luz desse entendimento, direcionemos esforços para esse cotidiano, tomemos a revolução discursiva da inclusão para pesquisar o documento não como verdade que reluz a olhos vistos, mas escavar as condições de possibilidade que o permeiam, as redes de saberes

que o constituem. O discurso da inclusão, direcionado à acessibilidade e à garantia dos direitos sociais das pessoas surdas, mobilizou um novo olhar sobre a posição-sujeito do tradutor-intérprete de Libras.

Historicamente, não há um direcionamento profissional do TIL, no Brasil, anterior à década de 1980. Antes das regulamentações legais, o TIL tinha uma atuação sustentada numa concepção humanitária e marcadamente religiosa, voltada à evangelização dos surdos (SANTOS, 2012). Além disso, essa posição era ocupada por amigos e familiares (RUSSO, 2009). Somente a partir da década de 1980, foram organizados cursos de formação voltados ao aperfeiçoamento dessa prática.

No entanto, a profissionalização não se deu de forma imediata, seja pelas origens fincadas nas igrejas, assinaladas pelo assistencialismo e pela evangelização, seja porque as mudanças e garantias dos direitos da pessoa com surdez não se efetivaram de imediato. Nesse sentido, o lugar do tradutor-intérprete de Libras edifica-se gradativamente, passando de um voluntário para um profissional remunerado e categorizado, mas isso não se deu taxativamente, podendo, ainda hoje, tais posições-sujeito coexistirem.

Esse processo de discursivização do TIL foi concretizado em diversos eventos que buscaram discutir a inclusão da pessoa surda. Como exemplo, citamos o I Congresso Brasileiro das Pessoas Deficientes, realizado em Recife, no ano de 1981. Em 1988, diretamente voltado ao TIL, aconteceu o I Encontro Nacional de Intérprete de Libras, promovido pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS. Daí em diante, os eventos e as discussões sobre o TIL se proliferaram.

Porém, somente com a promulgação das leis que orientam os direitos dos surdos, principalmente com o reconhecimento da Libras, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, é que a profissionalização e a categorização do TIL foi se definindo. Nesse sentido, esta Lei é considerada aqui como acontecimento discursivo, mobilizando dizeres sobre o TIL. Em 2005, com o Decreto nº 5.626/2005, regulamentador da Lei nº 10.436/2002, o lugar de tradutor-intérprete de Libras foi pensado profissionalmente dentro de um parâmetro legal. Em 2010, a profissão foi regulamentada com a Lei nº 12.319/2010.

Nessa esteira, a revolução discursiva ocasionada pela Lei nº 10.436/2002, com o reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais, voltou-se para a necessidade de um profissional que faça a intermediação comunicativa entre surdos e ouvintes. Nessa perspectiva, irrompe o Decreto nº 5.626/2005 que, dentre outras regulamentações, dispõe sobre o perfil do TIL. Cinco anos depois, a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, aparece como mecanismo

de controle respondendo à ordem de um discurso que legitima a presença do TIL nos espaços sociais, ou seja, o referido documento vem regulamentar a profissão.

A construção do perfil do tradutor-intérprete de Libras, o que é necessário para ocupar esta posição-sujeito, está, assim, modelando-se nessa rede de acontecimentos seriados que, ao mesmo tempo, mobilizam o discurso da inclusão e são determinados por ele. Esse discurso da inclusão, ratificando nossas colocações, traduz-se na garantia dos direitos das minorias excluídas socialmente, dentre elas, os surdos.

Após delimitar as categorias teóricas e evidenciar a presença da História nas análises discursivas, vamos, então, ao corpo das leis e à rede de saberes que constituem um arquivo discursivo sobre o TIL.

Costurando os discursos dos documentos oficiais

A Lei nº 10.436/2002 assim dispõe: “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002, art. 1º). No artigo 3º determina que “As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva” (BRASIL, 2002).

De posse da redação desses artigos, podemos afirmar que essa Lei apresenta-se como um lugar de convergência, no qual a história da inclusão das pessoas com surdez vai tomando forma. Esta lei é fruto dos movimentos de mobilização, fundamentados no discurso pelo respeito à diversidade e aos direitos humanos, rechaçando a exclusão social. A partir dessa relação discursiva, podemos costurar um arquivo sobre o TIL, alicerçado na teia histórica, para tentarmos compreender efeitos de sentido que podem emergir da legislação, a qual movimenta uma rede de saberes e acontecimentos que se entrecruzam e tecem o perfil profissional TIL, ou seja, o trabalho humanitário praticado por amigos e familiares de surdos, após os documentos oficiais, divide espaço com o discurso voltado à formação, à competência linguística e ao domínio de outros conhecimentos.

Nessa rede de saberes do discurso da inclusão, encontramos a Declaração dos Direitos Humanos (1948), que vem universalizar os direitos do ser humano e direcionar esforços “[...] pelo *ensino* e pela *educação*, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades” (grifos nossos). Numa concepção interdiscursiva, a Constituição Federal Brasileira (1988) apresenta a educação no rol dos direitos sociais, como instrumento para o exercício da cidadania.

Art. 205. A educação, *direito de todos* e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno *desenvolvimento da pessoa*, seu preparo para o *exercício da cidadania* e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - *igualdade de condições* para o acesso e permanência na escola (grifos nossos). (BRASIL, 1988)

Nos artigos 205 e 206 da nossa Constituição, notamos como as expressões *direito de todos*, *desenvolvimento da pessoa* e *igualdade de condições* costuram o discurso da inclusão e compõem as justificativas para promulgações de leis que demarcam a acessibilidade das pessoas com deficiência, configurando-se como um acontecimento importante.

Essa prática discursiva da acessibilidade dispersou-se na promulgação da Lei nº 10.098⁴⁴, de 19 de dezembro de 2000, que traz normas gerais das pessoas com deficiência. O discurso da inclusão, mais uma vez, é reiterado e, o direito ao uso da Libras é corroborado, inclusive com o atendimento por um profissional *intérprete de linguagem de sinais*, como é denominado o TIL na referida lei.

O Decreto nº 5.296⁴⁵, de 2 de dezembro de 2004, vem corroborar a necessidade de profissionais “*intérpretes* ou pessoas capacitadas em Língua Brasileira de Sinais – Libras” (grifos nossos) (BRASIL, 2004a, art. 6º, inciso III), legitimando a ordem de um discurso constituído na garantia dos direitos dos surdos. Ressalvamos que este decreto discursiviza como *intérprete*: o profissional que faz o atendimento em geral, inserido no âmbito da prioridade (BRASIL, 2004a, capítulo II, art. 6º, §1º, inciso III), podendo ser substituído por quaisquer outros capacitados em libras; o profissional presente em outros espaços sociais, permitindo o acesso ao conhecimento cultural (BRASIL, 2004a, art. 23, §6º); e a figura que viabiliza o acesso à comunicação e à informação (BRASIL, 2004a, capítulo IV, art. 53, §2º, inciso II; e art. 57, parágrafo único).

Ainda no Decreto nº 5.296/2004, mais uma vez como figura que possibilita o acesso à informação e comunicação, há referência aos *tradutores e intérpretes de Libras* nos “[...] congressos, seminários, oficinas e demais eventos científico-culturais que ofereçam, mediante solicitação, apoios humanos às pessoas com deficiência auditiva e visual” (BRASIL, 2004a,

⁴⁴ Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

⁴⁵ Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

art. 59). Com tantas responsabilidades, seja como *intérprete* ou *tradutor-intérprete*, o próprio documento ratifica que é necessária uma capacitação para atuar na área. De acordo com o Decreto,

Art. 55. Caberá aos órgãos e entidades da administração pública, diretamente ou em parceria com organizações sociais civis de interesse público, sob a orientação do *Ministério da Educação* e da Secretaria Especial dos *Direitos Humanos*, por meio da CORDE, promover a *capacitação de profissionais em LIBRAS* (grifos nossos). (BRASIL, 2004a).

As práticas discursivas centradas na valorização da Libras, entrelaçando educação, direitos humanos e capacitação, fazem emergir dos discursos oficiais efeitos de sentidos que levam a práticas não-discursivas, como a emergência de cursos de formação para o TIL e para os demais profissionais atuantes na área de libras. Como dispersão dessas práticas, entra em cena o Decreto nº 5.626/2005. Além de outras delimitações acerca da inclusão da pessoa com surdez, este documento traz orientações sobre a formação do tradutor-intérprete: “A formação do *tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa* deve efetivar-se por meio de *curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa*” (grifos nossos) (BRASIL, 2005, art.17).

Se até então os discursos oficiais voltavam-se para o reconhecimento de que o TIL precisa ter formação e capacitação específicas, o decreto não só ratifica o discurso como regulamenta, de forma a valorizar a profissão mostrando ser necessário um curso superior na área. Trata-se, assim, de um acontecimento discursivo que mobiliza saberes e dialoga com discursos presentes em documentos variados oriundos de diferentes momentos histórico-sociais. Dito de outro modo, o Decreto nº 5.626/2005 é resultado de um movimento da História da inclusão, que se fortalece e enseja regulamentações organizadoras dessa grande casa que é a educação de surdos. Os saberes em torno do conhecimento da Libras e da língua portuguesa, bem como de conhecimentos pedagógicos que permitem atuar na educação da pessoa surda, foram as molas centrais das orientações impostas nos documentos oficiais.

É certo que, na década de 2000, as políticas inclusivas vinham ganhando visibilidade, os direitos das pessoas com deficiência não puderam mais ser ignorados e os documentos que regulamentam esses direitos das pessoas com surdez vieram responder aos regimes de verdade de uma sociedade que diz ser inclusiva. As mudanças, porém, são gradativas e isso se dá, inclusive, com relação à qualificação do TIL.

Nessa perspectiva, o Decreto nº 5.626/2005 absorveu essa transformação não imediata e, ao mesmo tempo, a demanda do atendimento aos surdos, para delimitar a atuação do

profissional tradutor-intérprete de libras, que, em sua maioria, não possuía uma graduação ou curso equivalente voltado à tradução e interpretação de Libras. Nesse sentido, o referido documento dispõe que:

Art. 18. Nos *próximos dez anos*, a partir da publicação deste Decreto, a formação de *tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio*, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Art. 20. Nos *próximos dez anos*, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, *exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa*.

Parágrafo único. O exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras -Língua Portuguesa deve ser realizado por *banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, lingüistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior* (grifos nossos). (BRASIL, 2005)

Como destacado, o Decreto estabeleceu um prazo de dez anos para que os *tradutores e intérpretes* – como são nomeados – e as instituições pudessem se adequar às exigências de um profissional competente. Logo, nesse prazo, a atuação pôde se dar em nível médio. Para tanto, há uma norma reguladora que avalia essa atuação (o exame de proficiência – PROLIBRAS), tendo como parâmetro os saberes de uma comissão competente. Notamos, assim, como as avaliações são determinadas por quem detém um saber, isto é, uma comissão competente que está hierarquicamente superior àqueles que não têm formação e, por isso, terão seus saberes postos à prova. O poder de avaliar origina-se da detenção do saber, com relação à comissão. Por outro lado, provar que tem saberes na área de atuação, dá aos tradutores-intérpretes o poder de atuar. As relações de poder, então, legitimam princípios de exclusão concretizados pela força controladora dos documentos oficiais.

Vale ressaltar que o Decreto nº 5.626/2005 também direciona um o perfil do lugar do tradutor-intérprete de Libras em nossa sociedade, ou seja, se antes não havia esclarecimentos sobre o papel desse sujeito, o decreto delimita cada função: professor de libras, instrutor de libras e *tradutor e intérprete de Libras e Língua Portuguesa* (grifos nossos) (BRASIL, 2005, capítulo III e V). Cada posição-sujeito vai sendo delimitada de acordo com o campo de atuação. Logo, não é qualquer profissional que pode ocupar o lugar do TIL e o documento faz, mais uma vez, a função de dispositivo de exclusão daqueles que não estão nos padrões regulamentadores.

Todo este movimento discursivo sobre o TIL, materializado como acontecimento no Decreto nº 5.626/2005, origina outros acontecimentos que constroem uma rede de saberes sobre o perfil desse profissional. Nessa trama interdiscursiva, em que fica visível a formação de um arquivo sobre o TIL, aparece a Lei nº 12.319/2010. O referido documento traz em seus artigos explicações sobre a formação e atuação desse profissional.

Essa regulamentação é oriunda do Projeto de Lei nº 4.673/2004⁴⁶, de autoria da deputada Maria do Rosário (PT/do RS). Na proposição inicial, o discurso de profissionalização materializou-se mais claramente nas delimitações sobre a formação e atuação. Vejamos o artigo 2º: “*Os Intérpretes de Libras para o exercício de sua profissão deverão estar devidamente habilitados em curso superior ou de pós-graduação, em instituição regularmente reconhecida pelo MEC*” (grifos nossos). (BRASIL, 2004b).

Neste ponto, ressaltamos como a proposta discursiviza o TIL – denominado apenas como *intérprete* e não tradutor – na mesma perspectiva discursiva do Decreto nº 5.626/2005, porém abrindo o leque de possibilidades para a formação superior, ou seja, propõe os cursos de pós-graduação como equivalentes à graduação. Esse argumento apresenta-se como eco do momento social e histórico, haja vista que o mercado e as instituições, diante das exigências das políticas inclusivas, direcionaram esforços para a criação dos cursos de pós-graduação.

Vamos ao artigo 3º, ainda do Projeto de Lei.

Art. 3.º. Além da habilitação definida, o exercício da profissão de *intérprete de sinais* deverá atender os seguintes requisitos:

I - *domínio da língua* de sinais;

II - *conhecimento* das implicações da surdez no desenvolvimento do indivíduo surdo;

III - conhecimento da comunidade surda e convivência com ela;

IV - *filiação a órgão de fiscalização* do exercício desta profissão;

V - *noções de lingüística, de técnica de interpretação e bom nível de cultura*;

VI - *habilitado na interpretação* da língua oral, da língua de sinais, da língua escrita para a língua de sinais e da língua de sinais para a língua oral.

(grifos nossos) (BRASIL, 2004b).

O artigo 3º visa estabelecer e organizar a profissão, bem como caracteriza as competências e habilidades próprias a essa posição-sujeito: *domínio da língua, conhecimento, filiação a órgão de fiscalização, noções de lingüística, técnica de interpretação, habilitado na interpretação*. Todas estas expressões vão moldando a posição-sujeito do TIL. Assim, o TIL

⁴⁶ Reconhece a profissão de Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

seria um profissional, mas não quaisquer profissionais: além de habilitado, precisa ter conhecimento teórico, inclusive da linguística, técnicas e habilidade específicas.

No entanto, os artigos 2º e 3º foram vetados. A mensagem de veto nº 532, de 1º de setembro de 2010, ampara-se na inconstitucionalidade, haja vista que a Constituição Federal determina que “é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer” (BRASIL, 1988, art. 5º, inciso XIII, 1988). Além disso, justifica-se pela necessidade das pessoas com surdez, haja vista que não haveria profissionais habilitados em número suficiente para garantir o atendimento aos surdos.

Considerando que no texto da Lei nº 12.319/2010 estas especificações foram retiradas, podemos afirmar que o discurso da inclusão ecoa um poder regulamentador que interdita verdades opostas à ordem discursiva da acessibilidade. Observamos, assim, como os princípios de exclusão (FOUCAULT, 2014b) controlam o documento legal interditando artigos e dizeres. No Projeto de Lei citado, é justamente o discurso da inclusão que costura a justificativa da proposta de regulamentação, porém, ao ser transformado em Lei, a qualidade desse processo ficou em segundo plano, mostrando as facetas que concebem o processo de inclusão no Brasil.

A Lei 12.319/2010, então, estabelece a formação em nível médio como norma para atuar na tradução e interpretação da libras, contrapondo o discurso do Decreto nº 5.626/2005, segundo o qual é necessária uma formação de nível superior.

Art. 4º A formação profissional do *tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio*, deve ser realizada por meio de: I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou; II - cursos de extensão universitária; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação (grifos nossos). (BRASIL, 2010)

Ainda na referida lei, analisemos o artigo 7º:

Art. 7º O intérprete deve exercer sua profissão com *rigor técnico*, zelando pelos *valores éticos* a ela inerentes, pelo *respeito à pessoa humana* e à cultura do surdo e, em especial:

I - pela *honestidade e discrição*, protegendo o direito de *sigilo da informação* recebida;

II - pela atuação *livre de preconceito* de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero;

III - pela *imparcialidade* e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir;

IV - pela *postura e conduta adequadas* aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional;

V - pela *solidariedade e consciência* de que o *direito de expressão* é um *direito social*, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;

VI - pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda.

(grifos nossos). (BRASIL, 2010)

Nesse dispositivo legal, vemos entrecruzarem-se normas voltadas ao caráter profissional com regulamentações sociais, isto é, a construção do tradutor-intérprete de Libras é tecida a partir de critérios que emanam de valores subjetivos, tais como a *honestidade*, a *imparcialidade*, a negação ao *preconceito* e a *solidariedade*. Além disso, interdiscursiviza-se com a garantia de direitos: *direito de expressão* e *direito social*. Por fim, o lugar do TIL molda-se, de um lado, por parâmetros profissionais e, de outro, a partir de valores que dependem de outras instituições para existirem, tal como a família, repercutindo as condições de possibilidade da existência dos enunciados que compõem a legislação.

Breves considerações

As interpretações aqui apresentadas partem da perspectiva sobre a posição discursiva do tradutor-intérprete de Libras. Para tanto, lançamos mão de análises pontuais de enunciados presentes em documentos oficiais que discursivizam esse lugar institucional. A ordem desse discurso converge para diferentes perfis concebidos no terreno do voluntariado e/ou do profissionalismo. Esse processo vincula-se à historicidade das políticas inclusivas e da acessibilidade das pessoas com surdez. Nessa conjuntura, são mobilizados saberes acerca da formação e atuação do TIL, influenciando no processo de subjetivação dessa posição-sujeito. Nesse ponto, ratificamos o discurso enquanto prática que constitui o sujeito (FOUCAULT, 2014).

Num entroncamento discursivo, mergulhamos nas trilhas dos textos oficiais buscando dialogar com questões histórico-sociais e compreendermos a construção do tradutor e intérprete de Libras. Para tanto, partimos da Declaração dos Direitos Humanos e chegamos à Lei nº 12.319/2010, num percurso histórico descontínuo. Dessa forma, a partir das leis, que compõem a história de construção da figura do tradutor-intérprete de libras, alinhavamos relações discursivas que se justapõem, se sobrepõem, se atualizam e coexistem.

Os documentos oficiais que aqui destacamos marcam um ponto de ruptura na História, caracterizam-se como acontecimentos discursivos, haja vista que a movimentação em torno da inclusão da pessoa com surdez sai do campo subjetivo para ser delineado nos dispositivos jurídicos de controle social. A ordem do discurso da inclusão das minorias impôs-se e tornou-se obrigatoriedade no corpo das Leis. Essa revolução discursiva atingiu diretamente a profissionalização do TIL e pulverizou dizeres sobre essa posição.

Referências

BARBOSA, P. L. N. O acontecimento discursivo e a construção da identidade na História. In: NAVARRO-BARBOSA, Pedro Luís; SARGENTINI, Vanice. **Foucault e os domínios da linguagem**: discurso, poder e subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004. p. 97-130.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 30 dez. 2016.

_____. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004a**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 19 dez. 2016.

_____. **Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 30 dez. 2016.

_____. **Lei federal nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm#art18>. Acesso em: 30 dez. 2016.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 30 dez. 2016.

_____. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm>. Acesso em: 30 dez. 2016.

_____. **Mensagem de veto nº 532, de 1º de setembro de 2010**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Msg/VEP-532-10.htm>. Acesso em: 30 dez. 2016.

_____. **Projeto de lei nº 4673, de 15 de dezembro de 2004b**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=273676>>. Acesso em: 30 dez. 2016.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Tradução Elisa Monteiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária: 2008 (Coleção Ditos e Escritos).

_____. **A arqueologia do saber**. Tradução Miguel Serras Pereira. 70. ed. Lisboa: Almedina, 2014a.

_____. **A ordem do discurso**. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014b.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Bakhtin, Foucault, Pêcheux. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 33-52.

LIMA, Elcivanni Santos. **Discurso e identidade: um olhar crítico sobre a atuação do(a) intérprete de libras na educação superior**. 2006. 175 p. Dissertação (Mestrado em Linguística). UnB. Brasília. Disponível em: http://bdtd.bce.unb.br/tesdesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=702. Acesso em: 10 mar. 2015.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Educação de surdos no paradoxo da inclusão com intérprete de língua de sinais: relações de poder e (re)criações do sujeito**. 2008. 149p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. São Paulo. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000442588>. Acesso em: 25 mar. 2017.

RUSSO, Ângela. **Intérprete de línguas brasileira de sinais: uma posição discursiva em construção**. 2009. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) UFRGS. Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21851/000738782.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2016.

SANTOS, Ozivan Perdigão. Travessias históricas do tradutor/intérprete de Libras: de 1980 a 2010. **Revista do Difere**, v. 2, n. 4, dez/2012. Disponível em: <<http://www.artificios.ufpa.br/Artigos/ozivan.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE LAMPIÃO EM NOTÍCIAS DE JORNAIS MOSSOROENSES (1927): “O mais audaz e miserável de todos os bandidos”

Ananias Agostinho da SILVA⁴⁷

Gilton Sampaio de SOUZA⁴⁸

Maria das Graças Soares RODRIGUES⁴⁹

Resumo: Este artigo investiga a construção de representações discursivas sobre o cangaceiro Lampião em notícias de jornais mossoroenses, publicados na década de vinte do século passado (1927), de quando da invasão do cangaceiro à cidade de Mossoró, no interior do estado do Rio Grande do Norte, em treze de junho daquele ano. Fundamenta-se, teoricamente, nos estudos linguísticos do texto, especialmente na perspectiva denominada de Análise Textual dos Discursos (ADAM, 2011), com ênfase na noção de representação discursiva, analisada a partir das operações de referenciação, predicação e modificação.

Palavras-chave: Representação Discursiva. Lampião. Notícias. Referenciação. Predicação. Modificação.

Abstract: *This article investigates the construction of discursive representations of the bandit Lampião in news from Mossoró newspapers, published in the second decade of the last century (1927), starting at the invasion by the bandit of the city of Mossoró, in Rio Grande do Norte state's countryside, in June Thirtieth of that year. It is based, theoretically, on the linguistic studies of the text, especially in the perspective called Discourse Textual Analysis (ADAM, 2011), with emphasis on the notion of discursive representation, analyzed from the operations of reference, predication and modification.*

Keywords: *Discursive Representation. Lampião. News. Reference. Predication. Modification.*

⁴⁷ Doutor em Estudos da Linguagem, na área de concentração em Linguística Teórica e Descritiva, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor de Língua Portuguesa do Curso de Letras – Língua Portuguesa, do Instituto de Estudos do Xingu (IEX), e do Programa de Pós-Graduação em Letras (Pós-Let), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). E-mail: ananias.silva@unifesspa.edu.br.

⁴⁸ Pós-Doutorado em Estudos Comparados, Língua Portuguesa e Língua Francesa, pela Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis (2011), na França. Doutor em Linguística e Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual Paulista Júlia de Mesquita Filho (UNESP). Professor de Linguística do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: giltonsouza@gmail.com.

⁴⁹ Pós-doutorado em Linguística, pela Universidade de Lausanne, na Suíça. Doutora em Linguística, pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora de Linguística do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL), na área de concentração em Linguística Teórica e Descritiva, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: gracasoes@gmail.com.

Introdução

Este artigo trata sobre as representações discursivas do cangaceiro Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião, em notícias de jornais mossoroenses publicados na década de vinte do século passado (1927), de quando da invasão do cangaceiro à cidade de Mossoró, no interior do estado do Rio Grande do Norte, em treze de junho daquele ano. De modo mais específico, identifica e mapeia mecanismos linguístico-textuais responsáveis pela construção de representações discursivas sobre o cangaceiro Lampião, observando a recorrência e os efeitos de sentido produzidos por esses mecanismos no *corpus* analisado. A escolha por esse *corpus* se justifica em razão da relevância histórica, social e cultural dessas notícias, assim como pelo interesse pessoal dos pesquisadores em melhor conhecerem e explicarem a atuação do cangaço lampeônico no estado do Rio Grande do Norte e sua influência na história do Brasil sob o viés dos estudos linguísticos.

Para tanto, busca fundamentação em pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Textual, especialmente no quadro mais restrito do que tem se designado hoje na Europa e no Brasil como Análise Textual dos Discursos (ATD), abordagem teórica e descritiva de estudos linguísticos do texto, desenvolvida pelo linguista francês Jean-Michel Adam, que, “com o objetivo de pensar o texto e o discurso em novas categorias, situa decididamente a linguística textual no quadro mais amplo da análise do discurso” (ADAM, 2011, p. 24). Esta perspectiva, de maneira bastante geral, visa “teorizar e descrever os encadeamentos de enunciados elementares no âmbito da unidade de grande complexidade que constitui um texto” (p. 63), recorrendo a elementos da Análise de Discurso e da Linguística Textual, tendo como fio condutor a formulação de uma “teoria da produção co(n)textual de sentidos, que deve fundar-se na análise de textos concretos” (ADAM, 2011, p.23).

Dentre os principais níveis de análise (do texto e do discurso) sugeridos por Adam (2011), situamos nossa pesquisa no nível semântico do texto, focalizando, de modo especial, a noção de representação discursiva. Conforme Rodrigues, Passeggi e Silva Neto⁵⁰ (2010, p. 173), “todo texto constrói, com menor ou maior explicitação, uma representação discursiva do seu enunciador, de seu ouvinte ou leitor e dos temas ou assuntos que são tratados”. Neste trabalho, interessam-nos os temas tratados nas notícias, especificamente a construção de

⁵⁰ Grupo de professores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), tradutores e responsáveis pelo desenvolvimento e aplicação do modelo teórico-metodológico de Adam (2011) no Brasil.

representações discursivas sobre o cangaceiro Lampião. As representações discursivas de temas tratados podem ser identificadas e analisadas nos textos a partir de um conjunto de operações de construção de representações discursivas, dentre as quais destacamos, neste trabalho: a referenciação, a predicação e a modificação.

Análise Textual dos Discursos

A *Análise Textual dos Discursos* compreende uma abordagem teórica e descritiva da Linguística Textual, elaborada por Jean-Michel Adam (2011). Estabelece associação entre o texto e o discurso no sentido de pensá-los a partir de novas categorias que permitam compreender a Linguística Textual como perspectiva decididamente situada no “quadro mais amplo da análise do discurso” (p. 24). Sugere, pois, um deslocamento teórico-metodológico que pode provocar efeitos aparentemente contraditórios, porque ao passo que estabelece relações, também segmenta as tarefas da Linguística Textual e da Análise do Discurso. Entretanto, na verdade, a proposta do linguista francês estabelece, “ao mesmo tempo, uma separação e uma complementariedade das tarefas e dos objetos da linguística textual e da análise do discurso”, definindo a primeira como “um subdomínio do campo mais vasto das práticas discursivas” (p. 43), conforme se pode ver no esquema a seguir.

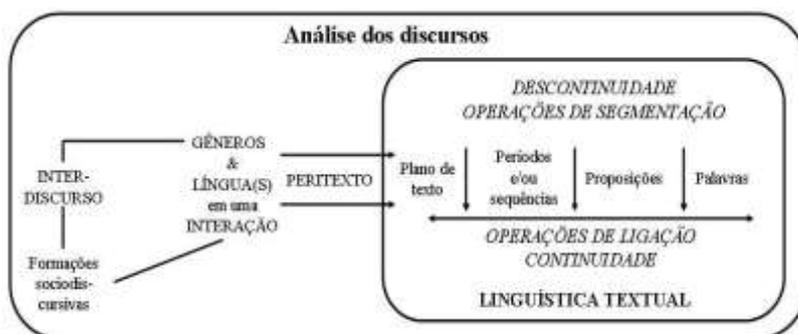


Figura 01: Esquema 03: Determinações textuais “ascendentes” e regulações “descendentes”.

Fonte: Adam (2011, p. 43).

Neste esquema, Adam (2011) mostra a articulação entre os dois campos: a Linguística Textual como subdomínio da Análise de Discurso. É a primeira que fornece os instrumentos necessários às leituras das práticas discursivas – uma combinação dos dados do ambiente linguístico com os dados da situação extralinguística. O esquema trata, pois, das determinações textuais ascendentes (da direita para a esquerda) que regem os encadeamentos das proposições

no sistema que constitui o texto – objeto de estudo da Linguística Textual – e as relações descendentes (da esquerda para a direita) que as situações de interação nos lugares sociais, nas línguas e nos gêneros impõem aos enunciados – objeto da análise do discurso (ADAM, 2011). Ou ainda, conforme Herrero Cecília (2006), o esquema revela que, de um lado, a Análise de Discurso se interessa pelo funcionamento comunicativo do texto, desde as regulações procedentes da língua, do tipo de discurso e do gênero específico que impõe ao texto determinadas convenções ou prescrições temáticas, composicionais, enunciativas ou estilísticas. Por outro lado, a Linguística Textual se ocupa das regulações que dirigem as operações de encadeamento e de segmentação das proposições, dos períodos e das sequências que compõem o texto.

É pensando na possibilidade de articulação entre estas duas correntes que o autor propõe ser a Análise Textual dos Discursos uma teoria de produção co(n)textual dos sentidos, que toma como objeto de estudo textos empíricos concretos. Assim delineada, a Análise Textual dos Discursos pretende responder à demanda de propostas concretas para a análise de textos, “apresentando uma reflexão epistemológica e uma teoria de conjunto” (ADAM, 2011, p. 25), que contempla o texto na relação discursiva de produção e os efeitos de sentido provenientes do co(n)texto – isto é, os dados do ambiente linguístico imediato (cotextuais) e também os dados da situação extralinguística (contextuais). Assim delineada, Adam (2011) apresenta níveis de análise textual (no âmbito da Linguística Textual) e níveis de análise do discurso (pertencentes à Análise do Discurso), conforme esquema abaixo:

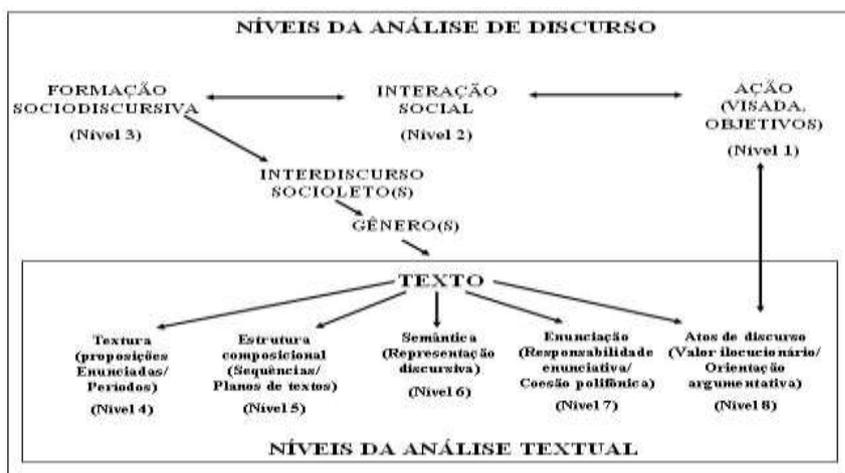


Figura 02: Esquema 04 – Níveis ou planos de discurso
 Fonte: Adam (2011, p. 61).

O modelo teórico elaborado por Jean-Michel Adam (2011) apresenta oito níveis de análise distintos que devem ser considerados na análise de textos e discursos. A inter-relação

entre estes níveis pode ser compreendida a partir de articulação realizada pelo conceito de gênero do discurso entre os elementos texto e discurso. Assim, uma ação discursiva (nível um) realiza-se com base em objetivos (pré)determinados pelo locutor (finalidades) em uma situação de interação social (nível dois) e numa formação discursiva dadas (aquilo que pode ser dito naquela situação – nível três), utilizando o dialeto social desta formação e no seio de um interdiscurso, com a mediação de um gênero do discurso. Este se materializa em textos que se estruturam a partir de proposições ou microunidades de sentido (nível quatro), sequências (descritiva, narrativa, dialogal, argumentativa e expositiva) e planos textuais (nível cinco), manifestando uma dimensão semântica (representação discursiva – nível seis), uma dimensão enunciativa (responsabilidade enunciativa – nível sete) e uma dimensão argumentativa (atos de discurso – nível oito).

Nesta concepção, os gêneros do discurso aparecem como eixo de articulação entre os níveis de análise no âmbito do discurso e do texto. Por apresentar este caráter integrador, pensando no esquema proposto por Adam (2011), os gêneros poderiam estar situados nesta fronteira entre os limites do discurso e do texto. Além disso, retomando o que apontam Passeggi *et al* (2010), a centralidade da noção de gêneros pode corresponder à importância crescente do gênero como categoria de análise da Linguística Textual (e de muitas outras correntes teóricas) aqui no Brasil.

O nível semântico: representações discursivas

Na Análise Textual dos Discursos de Jean Michel-Adam, a dimensão semântica compreende um dos níveis de análise textual, uma vez que cabe à Linguística Textual a descrição e a definição das diferentes operações, inclusive as operações semânticas, que são realizadas sobre os enunciados em todos os níveis de complexidade. Deste nível de análise, a representação discursiva é a principal categoria analítica, conforme salienta o próprio Adam (2011) no esquema quatro, anteriormente apresentado. A representação discursiva compreende o texto enquanto uma representação semântica que, para adquirir esse *status*, une três elementos importantes: o produtor/locutor dos enunciados, o conteúdo temático e o alocutário.

Uma representação discursiva apresenta-se, minimamente, como um tema ou um objeto de discurso e o desenvolvimento de uma predicação a seu respeito, cuja forma linguística se estrutura a partir da associação de um sintagma nominal e de um sintagma verbal, isto é, de um enunciado mínimo proposicional, ou ainda de um nome e de um adjetivo. Esta extensão

estrutural, mesmo sendo mínima, no caso desta última forma mais reduzida, segundo Adam (2011), consegue preencher o microuniverso semântico das representações discursivas, porque constrói um “pequeno mundo” de forma coerente e estável, apresentado ao interlocutor como uma imagem da realidade.

Construir uma representação discursiva através do texto significa que esse texto apresenta uma proposição de mundo e convida o seu alocutário a fazer parte desse mundo, a dialogar com esse mesmo mundo e com a própria situação comunicativa. Assim, produtor e ouvinte precisam participar da mesma atividade para que o sentido possa ser construído, devendo haver entre eles conhecimentos culturais e sociais (com)partilhados. Nas palavras de Adam (2011, p. 114): “é o interpretante que constrói a Rd a partir dos enunciados (esquemáticação), em função de suas próprias finalidades (objetivos, intenções) e de suas representações psicossociais da situação, do enunciador e do mundo do texto, assim como de seus pressupostos culturais”.

Assim sendo, a construção de uma representação discursiva requer dos sujeitos (locutor e ouvinte) envolvidos na comunicação discursiva conhecimentos de mundo comuns sobre o conteúdo referencial de um texto, uma vez que é o ouvinte-alocutário que (re)constrói a representação discursiva, interpretando e entendendo o mundo textual no qual está inserido por meio da interação. Noutras palavras, as representações discursivas são construídas com base em pré-construídos culturais que são compartilhados pelos interlocutores, que “mobilizam um conjunto de conhecimentos pré-construídos, de natureza cultural e social, a começar pela própria língua utilizada” (PASSEGGI, 2001, p. 248).

As representações discursivas são textualmente construídas a partir de certas operações semânticas: a referenciação, a predicação, a modificação, a localização, a conexão e a analogia. Estas operações, segundo Rodrigues *et al* (2014, p. 251), “são semânticas, nocionais, interpretadas numa perspectiva textual. Elas não correspondem, biunivocamente, a uma única categoria gramatical, lexical ou mesmo discursiva, antes, incorporam-nas”. Neste trabalho, para analisar as representações discursivas que são construídas sobre o cangaceiro Lampião nas notícias que compõem o *corpus* dessa pesquisa, recorreremos, especificamente, às operações de referenciação, predicação e modificação, assim compreendidas:

REFERENCIAÇÃO	PREDICAÇÃO	MODIFICAÇÃO
O processo que possibilita a designação de objetos de discurso, sendo estes objetos construtos de uma realidade criada no e pelo próprio discurso (KOCH, 2002).	Remete tanto à operação de seleção dos predicados, isto é, à designação dos processos, no sentido amplo (ações, estados, mudanças de estado etc.), como ao estabelecimento da relação predicativa no enunciado (RODRIGUES, PASSEGGI & SILVA NETO, 2010).	Compreende a operação semântica responsável pela atribuição de propriedades ou de qualidades aos referentes (modificadores) e aos predicados (termos circunstantes) de uma proposição.

Quadro 01: Operações de construção de representações discursivas.

Metodologia

Dado o seu objeto de estudo (notícias de jornais), podemos caracterizar esta investigação como uma pesquisa documental, que se orienta por uma abordagem qualitativa-quantitativa e adota um enfoque descritivo-interpretativista, uma vez que a análise perpassou, primeiramente, pela identificação, descrição e classificação das operações semânticas de análise – referenciação, predicação, modificação – utilizadas para analisar a construção das representações discursivas do cangaceiro Lampião, para, em seguida, procedermos à interpretação dos enunciados que evidenciam as representações discursivas, tendo em vista a compreensão co(n)textual dos sentidos dos textos analisados.

O *corpus* de análise compreende três notícias publicadas em jornais mossoroenses (*O Mossoroense*, *Correio do Povo* e *O Nordeste*), nos meses de maio, junho e julho de 1927 – período que compreende o início da trajetória realizada pelo bando, a incursão à cidade de Mossoró e a saída para o estado vizinho do Ceará. Os jornais publicados nesse período apresentam notícias que descrevem com riqueza de detalhes a empreitada realizada por Lampião, sob a ótica dos próprios mossoroenses, tendo em vista que os jornais eram publicados na cidade de Mossoró, o que facilitou o trabalho de identificação dos elementos linguístico-textuais que evidenciam as representações discursivas do cangaceiro Lampião.

JORNAL	TÍTULO DA NOTÍCIA	LIDE	DATA
O Mossoroense	Hunos da nova espécie	O famigerado Lampião e seu grupo de asseclas atacam Mossoró	Edição publicada em 19 de junho de 1927
Correio do Povo	Avé, Mossoró!	O maior grupo de cangaceiros do Nordeste assalta nossa cidade, sendo destruído após 4 horas de renhida luta! A bravura dos nossos civis! Os bandidos são chefiados por Lampião, Sabino, Massilon e Jararaca. Como morreu o bandido Colchête e como foi ferido e aprisionado Jararaca, o maior sicário do Nordeste – Notícias e notas diversas.	Edição publicada em 19 de junho de 1927.
O Nordeste	O bandido Lampião e seu grupo.	Terríveis contingentes – Assalto a esta cidade – A nossa vitória – continuamos em pé de guerra – Lampião derrotado.	Edição publicada em 24 de junho de 1927.

Quadro 02: Demonstrativo do *corpus*.

Para a análise, seguimos um protocolo de análise que orientou o tratamento dos dados que compõem o *corpus* da pesquisa, organizado em quatro momentos: a) levantamento exaustivo e catalogação do conjunto de enunciados que evidenciam representações discursivas do cangaceiro Lampião nas notícias em análise; b) levantamento das operações semânticas de análise que evidenciam a construção de representações discursivas do cangaceiro Lampião; c) produção de quadros sintetizadores com as ocorrências dos elementos linguístico-discursivos que representam cada operação de análise; d) análise e interpretação dos dados, isto é, à análise das representações discursivas do cangaceiro Lampião, tomando por base as operações semânticas de análise anteriormente apresentadas e tendo em vista sua importância para a construção da dimensão semântica dos textos.

A construção de representações discursivas sobre o cangaceiro Lampião

Nesta seção, analisamos como se constroem representações discursivas sobre Lampião nas notícias que compõem o *corpus* deste trabalho. Orientamo-nos a partir das operações semânticas de construção de representações discursivas apresentadas anteriormente: a referenciação, a predicação e a modificação.

Representações discursivas sobre Lampião em notícia do jornal O Mossoroense

O referente *Lampião* aparece (re)designado em doze enunciados da notícia do jornal *O Mossoroense*. Nestes enunciados, as nominalizações constroem representações discursivas sobre o cangaceiro Lampião como *bandido* e *chefe de cangaceiros*.

Lampião – Bandido

Vivemos sobre a iminência de graves perigos ante as ameaças dos bandidos Lampião, Sabino e Massilon, sendo este o mesmo que atacou Apodi, ali matando, roubando e incendiando (E19M).

O bandido Lampião atravessava o Estado da Paraíba, penetra o nosso território, onde ataca fazendas, evitando avizinhar-se da cidade, onde seria combatido, faz prisioneiros, por cuja liberdade exige grandes somas de dinheiro, rouba, saqueia e lança miséria e terror (E23M).

(Jararaca) Disse mais que o bandido Virgolino Lampião já foi baleado por diversas vezes (E69M).

a) Referenciação

Em *E19M*, o termo bandido é empregado com valor genérico, para designar os indivíduos *Lampião*, *Sabino* e *Massilon*. Enquanto bandido, Lampião aparece ainda como ameaça à população mossoroense, que vive “sobre a iminência de graves perigos”. Nos outros enunciados, o termo bandido designa especificamente o cangaceiro Lampião, que aparece, inclusive, como agente do processo verbal em *E23M* e paciente em *E69M*.

b) Predicação

Em relação à predicação, verificamos nos enunciados vários processos verbais que compreendem, especialmente, ações desempenhadas por Lampião enquanto agente e contribuem para a construção da representação discursiva do cangaceiro como bandido.

O bandido Lampião atravessava o Estado da Paraíba, penetra o nosso território, onde ataca fazendas, evitando avizinhar-se da cidade, onde seria combatido, faz prisioneiros, por cuja liberdade exige grandes somas de dinheiro, rouba, saqueia e lança miséria e terror (E23M).

Como o enunciado acima compreende parte de uma narrativa que descreve ações já executadas, os verbos empregados estão no tempo pretérito imperfeito do modo indicativo. É como se as ações descritas fossem transpostas mentalmente pelo locutor para o momento da

ocorrência. De um modo geral, esses processos verbais destacados acima desenham uma cadeia semântica de ações criminosas praticadas por Lampião que trazem para o cenário da situação comunicativa a imagem de um bandido. Nesse sentido, a seleção lexical de verbos de ação como *ataca, rouba, saqueia, lança*, dentre outros, reforça a construção da representação discursiva de bandido para o cangaceiro Lampião.

Em *E69M*, há apenas um processo verbal de estado, formado por uma locução verbal (*foi baleado*) – ocorrência de processo no tempo pretérito perfeito do indicativo. Trata-se de ocorrência que indica um estado de Virgulino Lampião: estar baleado – um fato consolidado.

(Jararaca) Disse mais que o bandido Virgulino Lampião já foi baleado por diversas vezes (E69M).

Esse estado reforça a construção da representação discursiva de Lampião como bandido. Na verdade, os cangaceiros – representados nas notícias aqui analisadas como bandidos – eram comumente feridos por disparos realizados pela polícia – a volante – ou mesmo por coronéis revoltados. O cangaceiro Lampião foi, por frequentes vezes, atingido por disparos realizados por emboscadas da volante, mas, em razão de sua rapidez e agilidade, conseguiu, quase sempre, se sobressair de todas as investidas.

Lampião – Chefe do cangaço

O famigerado Lampião e seu grupo de asseclas atacam Mossoró (E02M).

A incursão do famigerado grupo sinistro capitaneado pelo mais audaz e miserável de todos os bandidos que tem infestado o Nordeste brasileiro e o pacato território do Rio Grande do Norte (E06M).

Virgulino Lampião, esta majestade do crime e do terror, alma diabólica de pervertido tarado cujo rastilho de misérias vem desassombradamente espalhando em todos os recantos onde passa com o seu cortejo macabro e facinoroso (E07M).

Desesperado por este fracasso, rumara o mesmo (o grupo famanaz desses hunos da nova espécie) para a povoação de São Sebastião, deste município, e dali viria a Mossoró com o intento de locupletar as algibeiras do sinistro chefe – Lampião (E10M).

O celerado e seus adeptos entram em contato conosco, pouco antes das 16 horas (E30M).

(Jararaca) Disse que o bando que atacou Mossoró vinha dirigido por Lampião, sendo seu grupo chefiado por Massilon Leite (E47M).

O grupo que havia entrado pelo lado do cemitério era chefiado por Lampião (E48M).

a) Referenciação e modificadores

Várias nominalizações são utilizadas na notícia do jornal *O Mossoroense* para construir representações discursivas sobre Lampião como chefe do cangaço. Na verdade, depois que entrou para o cangaço, Lampião ficou conhecido por liderar os demais cangaceiros que lhe acompanhavam e, por isso, recebeu diversas alcunhas: chefe do cangaço, rei do cangaço, chefe de bandidos, dentre outros. Na notícia do jornal *O Mossoroense*, a alcunha *rei do cangaço* não aparece como designação do referente Lampião, possivelmente em razão da ideologia liberal do jornal, mas outras nominalizações (categorizações) e termos modificadores permitem a construção de uma representação de Lampião como chefe do cangaço, conforme se pode perceber no quadro abaixo.

REFERENTE (CATEGORIZAÇÃO)	NÚMERO DE OCORRÊNCIA	MODIFICADOR	CÓDIGO
O famigerado Lampião	01	O mais audaz e miserável de todos os bandidos que tem infestado o Nordeste brasileiro e o pacato território do Rio Grande do Norte	E02M
Virgulino Lampião	01	Majestade do crime e do terror, alma diabólica de pervertido tarado cujo rastilho de misérias vem desassombradamente espalhando em todos os recantos onde passa com o seu cortejo macabro e facinoroso	E07M
O sinistro chefe – Lampião	01	-	E10M
O celerado	01	-	E30M
Lampião	02	-	E47M E48M

Quadro 03: Referentes que constroem a representação discursiva de Lampião como chefe do cangaço na notícia do jornal *O Mossoroense*.

As designações e os modificadores empregados nos enunciados acima apresentados constroem representações discursivas sobre Lampião como chefe de cangaceiros. O adjetivo *famigerado*, que funciona linguisticamente como qualificador no sintagma nominal *O famigerado Lampião*, exaspera a fama de Lampião como grande cangaceiro e, por isso, respeitado pelos demais. Neste contexto, o adjetivo é utilizado em um sentido pejorativo, aplicando-se justamente a um sujeito considerado como malfeitor, que adquiriu fama e conhecimento em razão de crimes praticados. A expressão modificadora *O mais audaz e miserável de todos os bandidos que tem infestado o Nordeste brasileiro e o pacato território do Rio Grande do Norte* corrobora para a construção dessa representação discursiva. Aqui, Lampião não é descrito apenas como um bandido do cangaço, mas como o pior de todos eles e,

por isso, carece de ser reconhecido como chefe dos demais, conforme comprova ainda o referente *O celerado*, em E30M, indicador de pessoa de má índole, capaz de cometer atos violentos e que se destaca pela intensidade dos seus atos.

Os adjetivos *audaz* e *miserável*, intensificados pelo advérbio *mais*, descrevem traços característicos do cangaceiro Lampião. Funcionam, pois, como modificadores explicativos do referente, porque acentuam particularidades distintivas do cangaceiro – o próprio ataque à cidade de Mossoró, por exemplo, compreende uma atitude audaciosa do cangaceiro, tendo em vista tratar-se de uma cidade relativamente grande, que podia estar – e estava – preparada para se defender de um ataque de cangaceiros. Além disso, essas características reforçam a construção de uma representação discursiva de *chefe do cangaço* para Lampião, porque são, convencionalmente, entendidas como elementos necessários ao exercício da chefia, da liderança, principalmente audácia.

Em E07M, o referente *Virgulino Lampião* é modificado pela sequência descritiva *Majestade do crime e do terror, alma diabólica de pervertido tarado cujo rastilho de misérias vem desassombradamente espalhando em todos os recantos onde passa com o seu cortejo macabro e facinoroso*. A descrição reforça a construção de uma imagem perversa para o cangaceiro Lampião. O uso do pronome de tratamento *Majestade*, mesmo que empregado com valor pejorativo, permite a construção da representação discursiva de rei do cangaço – ou, por assimilação, chefe do cangaço – tendo em vista que seu uso restringe-se a autoridades de alta classificação de uma monarquia. Por analogia, pode-se, pois, dizer que na organização monárquica do cangaço, Lampião está no topo da hierarquia, como rei dos demais cangaceiros.

Toda majestade possui um cortejo. O cortejo de Lampião era macabro e facinoroso. Trata-se do grupo de cangaceiros que acompanhava Lampião em sua empreitada pelos estados do Nordeste. Interessante destacar a relação de pertencimento estabelecida na proposição *o seu cortejo macabro e facinoroso*. O emprego do pronome possessivo substantivo *seu* estabelece uma relação de posse, de pertencimento entre Lampião e o grupo de cangaceiros que lhe seguia. Mais uma vez, essa construção linguística sugere, pois, para o cangaceiro Lampião, a representação discursiva de *chefe* ou *rei do cangaço*, porque tinha um bando de cangaceiros por ele dominado.

b) Predicação e termos circunstantes

Nos enunciados acima expostos são poucas as ocorrências de predicções que sugerem ações ou estados relacionados à imagem de Lampião como chefe do cangaço. Convém destacar o processo verbal *atacam*, em *E02M*, e *vem desassombradamente espalhando*, em *E07M*. A primeira ocorrência refere-se aos ataques realizados por Lampião e seu bando de cangaceiros à cidade de Mossoró, episódio que compreende o tema tratado nas notícias analisadas nesse trabalho. Lampião e o bando são, portanto, os referentes que assumem o papel semântico de agente do verbo *atacam*. Interessante reparar que, apesar da forma verbal está conjugada no tempo presente do modo indicativo, diz respeito a uma ação pontual já realizada e não a uma ação durativa, tendo em vista que a data de publicação da notícia – dezanove de junho de mil novecentos e vinte sete, seis dias depois do assalto do grupo à cidade de Mossoró.

A locução verbal *vem espalhando* aciona Lampião como agente do processo verbal indicado. Por estar no presente do indicativo, sugere uma ação durativa – o rastilho de misérias espalhadas por Lampião e seu bando de cangaceiros em todos os lugares por onde passam. A locução é modificada pelo advérbio *desassombradamente*, que funciona aqui como termo circunstante intensificador da ação verbal. Especialmente o termo circunstante contribui para a construção de um efeito de exagero e de monstruosidade em relação aos feitos de Lampião e de seu bando de cangaceiros. Dessa forma, colabora para a construção da representação discursiva de Lampião como um grande cangaceiro ou mesmo o chefe dos demais, porque suas ações ou ações por ele coordenadas são assombrosas ao ponto de serem noticiadas em todos os lugares do país.

Representações discursivas de Lampião em notícia do jornal Correio do Povo

Na notícia do jornal *Correio do Povo*, o referente Lampião aparece vinte e oito vezes. Em boa parte dessas ocorrências, observamos que o referente aparece semanticamente associado ao bando de homens que acompanhava o cangaceiro Lampião, construindo, conforme se verá nas análises a seguir, a representação discursiva de *chefe de cangaceiros* para Lampião. Por outro lado, verificamos também que o jornal constrói para Lampião a representação discursiva de *derrotado*, tendo em vista o episódio de fuga da cidade de Mossoró quando foi recebido em emboscada nas trincheiras organizadas pelos policiais e homens da cidade. Além

disso, outra representação saliente é de Lampião como subornador, porque comprava os policiais e coronéis da época com o dinheiro que roubava em suas aventuras.

Lampião – Chefe de cangaceiros

*Os bandidos são **chefiados por Lampião**, Sabino, Massilon e Jararaca (E03CP).*

*A nossa ordeira, pacata, laboriosa e nobre cidade foi atacada e assediada pelo maior número de bandidos do Nordeste, sob **a chefia de Lampião**, Sabino, Massilon e Jararaca, chefes de cangaceiros que se coligaram para levar a efeito a empreitada terrível e sinistra de saquear Mossoró, a mais opulenta e rica cidade do Rio Grande do Norte (E05CP).*

*Domingo, 12 do corrente, muito cedo, soube-se que um numeroso grupo de cangaceiros, **chefiado por Lampião** estava atacando Apodi, que resistia (E10CP).*

*É natural de Buíque (Pernambuco) foi soldado do exército de 920 a 926, dando baixa voltou ao seu Estado onde se aliou ao grupo de cangaceiros **chefiados por Virgolino Ferreira (Lampião)** há mais de um ano, tendo tomado parte nos ataques de vilas, povoados e fazendas de Pernambuco, Paraíba, Ceará e Alagoas (E52CP).*

a) Referenciação e modificadores

A representação discursiva de Lampião como *chefe de cangaceiros* é construída a partir da relação estabelecida entre ele e os demais cangaceiros de seu grupo. Assim, nos enunciados acima expostos, o nominal Lampião aparece na função de modificador dos referentes *bandidos* ou *grupo de cangaceiros* e a representação discursiva de *chefe de cangaceiros* se constrói na associação que se estabelece entre Lampião e seu grupo.

Lampião – Derrotado

Por causa da resistência da cidade de Mossoró, Lampião é descrito pelo jornal *Correio do Povo* como *derrotado*.

***Lampião** depois de **batido em Mossoró** tomou rumo do Ceará, pela estrada que liga nossa cidade a Limoeiro (E43CP).*

*O portador relatou que **Lampião** estava **envergonhado** porque não pode entrar em Mossoró (E44CP).*

*Chegando perto daqui, na fazenda Oiticica, **Lampião** mandou um bilhete ao Sr. Rodolfo Fernandes dizendo que não entrava na cidade mediante uma indenização de 400 contos de réis (E59CP).*

***Lampião** mesmo assim, resolveu fazer o ataque por ser vergonhoso vir tão perto e voltar sem tentar a entrada (E60CP).*

Deu ordem de avançar e como estivesse do outro lado do rio vieram até a ponte da Estrada de Ferro a cavalo e aí deixaram as montarias amarradas e os prisioneiros em uma casa guardados por dois homens do grupo (E61CP).

*Prova essa asserção ter **Lampião** penetrado aqui com 53 bandidos e haver saído com 43 como constaram os despachos recebidos de Limoeiro (E71CP).*

a) Referenciação e modificadores

Os modificadores *batido em Mossoró* e *envergonhado* constroem para o referente *Lampião* uma representação discursiva de *derrotado*. Ocorre que, no ataque realizado a cidade de Mossoró, Lampião e seu bando de cangaceiros foram recebidos por policiais e civis bem municiados e organizados em trincheiras em lugares estratégicos da cidade. Lampião, que estava em desvantagem, porque tinha um número bem menor de homens, viu-se obrigado a fugir, tendo seu ataque fracassado.

b) Predicação e termos circunstantes

Os processos verbais que contribuem para a construção da representação discursiva de Lampião como *derrotado* estão apresentados no quadro seguinte:

PREDICAÇÃO	NÚMERO DE OCORRÊNCIA	TERMO CIRCUNSTANTE	CÓDIGO
Tomou	01	-	E43CP
Pode entrar	01	Não	E44CP
Mandou	01	-	E59CP
Entrava	01	Não	E59CP
Resolveu fazer	01	-	E60CP
Deu	01	-	E61CP
Ter penetrado	01	-	E71CP
Haver saído	01	-	E71CP

Quadro 04: Predicados que constroem a representação discursiva de Lampião como derrotado em notícia do jornal *Correio do Povo*.

O conjunto de predicções é composto por verbos de ação no pretérito perfeito do indicativo: *tomou, mandou, resolveu fazer, deu*. Esses verbos descrevem a sequência de ações realizadas por Lampião antes de invadir a cidade de Mossoró. Compreendem, pois, uma espécie de planejamento feito pelo chefe dos bandoleiros, conforme comprovam os complementos verbais. As formas verbais *pode entrar* e *entrava* (modificados pelo termo circunstante de negação), respectivamente no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito do indicativo, reforçam a construção da representação discursiva de Lampião como derrotado, porque sugerem a precaução e recusa inicial do cangaceiro Lampião em entrar na cidade de Mossoró. Finalmente, as locuções verbais *ter penetrado* e *havia saído* assinalam dois momentos primordiais do assalto de Lampião e seu bando à cidade de Mossoró: a entrada frustrada e a saída vergonhosa do grupo de cangaceiros à cidade.

Lampião – Subornador

Lampião declara sempre em palestra que o dinheiro que arruma é para comprar os oficiais da Polícia de Pernambuco, especialmente o Major Theóphanes, oficial que prendeu Antonio Silvino (E65CP).

a) Referenciação

Na proposição acima apresentada, a operação de referenciação compreende apenas o nominal Lampião. A representação discursiva de subornador é construída, principalmente, em razão das predicções selecionadas para o referente Lampião, conforme se pode verificar a seguir.

b) Predicação e modificadores

Os seguintes verbos atribuem a Lampião significações que nos permitem perceber a construção de representação discursiva de subornador: *declara* (modificado pelo termo circunstante *sempre*), *arruma* e *comprar*. Especialmente o verbo *comprar*, utilizado no modo infinitivo, sugere a ação de suborno, tendo em vista que Lampião oferecia dinheiro em troca de armas e da negligência ou omissão de policiais pernambucanos em relação aos crimes por ele praticados. O termo circunstante *sempre*, modificador da forma verbal *declara*, expressa continuidade ou mesmo permanência, o que indica ser a ação de suborno prática constante no cangaço lampeônico. Também o enunciado *E59CP*, anteriormente apresentado, permite essa compreensão, uma vez que Lampião tentou subornar o prefeito Rodolfo Fernandes, da cidade de Mossoró, para evitar o assalto à cidade.

Representações discursivas de Lampião em notícia do jornal O Nordeste

A notícia do jornal *O Nordeste* apresenta quinze ocorrências do referente *Lampião*. Os enunciados que apresentam essas ocorrências constroem, de forma mais evidente, duas representações para Lampião: Bandido e Capitão. Aparentemente duas representações contraditórias, mas que se justificam em razão dos contextos onde foram produzidas, dos gêneros textuais (notícia e bilhete) e ainda dos pontos de vista dos enunciadores que produziram os enunciados donde se constroem essas representações.

Lampião – Bandido

O bandido Lampião e seu grupo (E01N).

*Há mais de mês, vinha esta cidade sendo avisada de que **Lampião, o terrível bandido que tem desafiado a ação das forças policiais do Nordeste**, preparava um assalto a esta cidade, conjuntamente com outros, contando aqui fazer sua independência e de seus aliados (E03N).*

*Rica, próspera, vivendo pacificamente de seu labor cotidiano, entregue às cogitações de seu progresso e da sua grandeza da União, esta cidade jamais presenciara cenas de cangaceirismo, parecia fácil prêsas, ambicionada pelo **famigerado salteador** (E04N).*

***Lampião**, que as notícias oficiais do Ceará davam como **perseguido pelas polícias desse Estado e de Pernambuco**, em Aurora, e se internando cada vez mais em busca dos altos sertões, refazia-se, entretanto, no mesmo município de Aurora, daquele mesmo Estado do Ceará, punha-se em contacto com Massilon, que há pouco, vindo do Ceará, tinha salteado Apodi e outros municípios do Rio Grande do Norte, concertava com o seu êmulo Sabino, no Sítio Cipó, em Cajazeiras, na Paraíba, e ajustava o ataque tremendo e sinistro (E05N).*

Atravessava o Ceará, a Paraíba, entra no Rio Grande do Norte, saqueia fazendas, aprisiona fazendeiros e pessoas gradas, dos quais exige consideráveis quantias em troca da liberdade, evitando sempre as cidades, que sabe guarnecidas (E06N).

[Lampião] divide-se nas alturas do Apodi, força um pequeno grupo esta cidade e o outro se dirige para aqui, visando aquele ataque a Apodi nos tranquilizar quanto à aproximação dos canibais (E07N).

a) Referenciação e modificadores

Do conjunto de enunciados acima apresentados, destacamos os seguintes referentes (nominalizações) que constroem a representação discursiva de *bandido* para o cangaceiro Lampião:

REFERENTE (CATEGORIZAÇÃO)	NÚMERO DE OCORRÊNCIA	MODIFICADOR	CÓDIGO
O bandido Lampião	01	-	E01N
Lampião	02	O terrível bandido que tem desafiado a ação das forças policiais do Nordeste. Perseguido pelas polícias desse Estado e de Pernambuco	E03N E05N
O famigerado salteador	01	-	E04N

Quadro 05: Referentes e modificadores que constroem a representação discursiva de Lampião como bandido em notícia do jornal *O Nordeste*.

Em *E01N*, a expressão nominal *o bandido Lampião* categoriza, de forma direta, o cangaceiro Lampião como bandido. De modo mais específico, dizemos que o adjetivo *bandido* funciona semanticamente como um elemento especificador, porque atribui uma característica definidora do referente *Lampião*. A construção dessa representação discursiva é reforçada ainda mais pelos modificadores do referente *Lampião* nos enunciados *E03N* e *E05N*: *o terrível bandido que tem desafiado a ação das forças policiais do Nordeste* e *perseguido pelas polícias*

desse Estado e de Pernambuco. Esses modificadores são construções sintáticas de valor adjetivo que funcionam, respectivamente, como aposto e complemento da predicação, e recategorizam *Lampião* como bandido, porque acrescentam a informação de que o cangaceiro era perseguido por forças policiais da região Nordeste.

Ainda é interessante destacar que *Lampião* não era considerado como um bandido simples ou comum. O modificador de *E03M* caracteriza *Lampião* como *o terrível bandido*, diferenciando-o dos demais cangaceiros, inclusive, pela utilização do artigo determinante *o* e do adjetivo *terrível*, que funciona como um intensificador da representação de bandido. Essa compreensão se acentua ainda mais quando consideramos a nominalização *o famigerado salteador*, em *E04N*, uma recategorização de *Lampião* que reforça a representação discursiva de bandido para o cangaceiro e lhe atribui ainda o adjetivo de *famigerado*, para indicar o excesso de fama e reconhecimento do cangaceiro – mesmo que seja uma fama invertida, uma má fama.

b) Predicação e termos circunstantes

Os verbos do quadro a seguir apresentam os processos verbais e os modificadores que auxiliam na construção da representação discursiva de *bandido* para *Lampião*:

PREDICAÇÃO	NÚMERO DE OCORRÊNCIA	TERMO CIRCUNSTANTE	CÓDIGO
Preparava	01	Conjuntamente com os outros	E03N
Fazer	01	-	E03N
Internando	01	Cada vez mais	E05N
Punha-se	01	-	E05N
Concertava	01	-	E05N
Atravessava	01	-	E06N
Entra	01	-	E06N
Saqueia	01	-	E06N
Aprisiona	01	-	E06N
Exige	01	-	E06N
Evitando	01	Sempre	E06N
Divide-se	01	-	E07N
Força	01	-	E07N

Quadro 06: Predicados e termos circunstanciais que constroem a representação discursiva de *Lampião* como bandido em notícia do jornal *O Nordeste*.

Os verbos destacados acima, no pretérito e no presente do indicativo, correspondem, em sua maioria, às ações criminosas praticadas por Lampião, especificamente: *preparava, concertava, atravessava, entra, saqueia, aprisiona, exige e força*. Esses verbos e seus respectivos complementos evidenciam justamente fortes ações realizadas por Lampião ou mesmo por ele coordenadas como cangaceiro – bandido. São verbos que dizem respeito a atos socialmente considerados como criminosos ou perversos e que, portanto, podem ser associados à figura de um bandido – no caso, Lampião é o agente desses atos.

Em razão dos tempos verbais, dizemos que os verbos que aparecem nos enunciados apresentam traços perfectivos porque dizem respeito a ações concluídas, já realizadas pelo agente. Trata-se de ações que foram desempenhadas por Lampião antes do assalto à cidade de Mossoró. Algumas delas, inclusive, como o assalto realizado à cidade de Apodi e todos os atos de vandalismo e bandidagem ali praticados, eram, na verdade, formas de prenúncio, de anunciação, como se fossem um aviso ou mesmo uma intimidação ou advertência à população de Mossoró. Os processos verbais *internando* e *evitando*, ambos no gerúndio, modificados pelos termos circunstanciais *cada vez mais* e *sempre* apresentam traços de duratividade, porque a atitudes comumente praticadas pelo cangaceiro Lampião.

Lampião – Capitão e Senhor

O ultimatum de Lampião ao cel. Rodolfo Fernandes (E43N).

*“Cap. Virgolino Ferreira Lmapião – Cel. Rodolfo: Estando **Eu** até aqui pretendo é dinheiro. Já foi um aviso ahi para o senhor, se por acauzo resolver mi mandar a importância que nós pode **Eu** evito de entrada ahi, porem não vindo, esta importância **eu** entrarei até ahi penso que adeus querer **eu** entro e vai aver muito estrago, por isto se vir o dinheiro **eu** não entro ahi mais mande resposta logo. Cap. Lampião” (E44N).*

“Virgolino Lampião: Recebi seu bilhete e respondo-lhe dizendo que não tenho a importância que pede e nem também o Comércio. O Banco está fechado, tendo os funcionários se retirado daqui. Estamos dispostos acarretar com tudo o que o Sr. queira contra nós. A cidade acha-se firmemente inabalável na sua defesa confiando na mesma. Rodolfo Fernandes – Prefeito.” (E45N).

a) Referenciação

O referente Lampião é redesignado várias vezes nos enunciados:

REFERENTE (CATEGORIZAÇÃO)	NÚMERO DE OCORRÊNCIA	MODIFICADOR	CÓDIGO
Lampião	01	-	E43N
Cap. Virgolino Ferreira Lampião	01	-	E44N
Eu	05	-	E44N
Cap. Lampião	01	-	E44N
Virgolino Lampião	01	-	E45N
O Sr.	01	-	E45N

Quadro 07: Referentes que constroem a representação discursiva de Lampião como capitão e senhor em notícia do jornal *O Nordeste*.

Diferentemente do que ocorre em outros enunciados (na maioria daqueles analisados nesse trabalho), aqui Lampião é tratado como Capitão e Senhor. Esses referentes favorecem a construção de uma imagem política de autoridade que deve ser respeitada: a primeira expressão foi empregada pelo próprio Lampião, em bilhete encaminhado ao coronel Rodolfo Fernandes, prefeito da cidade Mossoró. Trata-se, pois, de uma autodenominação. O bilhete, que na verdade era uma ameaça ou aviso ao prefeito, foi publicado no corpo da notícia do jornal *O Nordeste*⁵¹.

A segunda expressão foi utilizada pelo Coronel Rodolfo Fernandes em bilhete de resposta ao cangaceiro Lampião. Esta face política remete ao exercício do poder político: seja em um nível mais geral – “O Sr.”, “a majestade do crime e do terror”; seja em um nível mais local – “o chefe dos cangaceiros – chefiados por Lampião”; ou ao exercício do poder militar – “Cap. Lampião”. Em todos esses casos, Lampião é tratado de forma respeitosa, possivelmente pelo medo imposto às pessoas daquela região, por causa das ações praticadas por ele e seu bando de cangaceiros.

A referência ao nome próprio do cangaceiro Lampião, *Virgolino Ferreira*, também contribui para a construção de uma representação discursiva respeitosa em relação ao cangaceiro. Interessante também destacar a referência do pronome pessoal *eu*, utilizado várias vezes por Lampião em seu bilhete escrito ao coronel Rodolfo Fernandes – algumas vezes, inclusive, de forma elíptica. Esse referente é empregado para marcar a voz do cangaceiro no bilhete (assunção da responsabilidade enunciativa pelo dizer) e também para enfatizar, principalmente, as ações futuras que ele, enquanto agente, poderia praticar, caso sua proposta não fosse aceita pelo prefeito.

⁵¹ Trata-se de um caso de heterogeneidade tipológica, em que o gênero textual bilhete encontra-se publicado dentro do gênero textual notícia, mas sem perder suas características e o propósito comunicativo próprio do gênero – nos termos de Marcuschi (2008), um gênero com a presença de outros.

b) Predicação e termos circunstantes

Os verbos empregados estão todos em primeira pessoa e no presente (*pretendo, pede, evito, penso, entro*) ou futuro (*entrarei*) do indicativo, tendo em vista o contexto onde foram empregados e o ponto de vista do enunciador. Esses verbos especificam o conjunto de ações que Lampião pretende realizar na cidade de Mossoró, caso o prefeito Rodolfo Fernandes não atendesse sua solicitação. Instaura-se um jogo entre fazer e não fazer – marcado pelo emprego do termo circunstante de negação *não*, que modifica o verbo entrar em sua última ocorrência no enunciado *E44N*. Isso intensifica o efeito de ameaça que o bilhete apresenta.

Síntese e considerações finais

Os enunciados analisados permitiram-nos observar a construção de diversas representações discursivas para o cangaceiro Lampião, tendo em vista as operações de referenciação, predicação, modificação, localização espacial e temporal e conexão. Essas representações se alteram conforme o ponto de vista do enunciador. Do ponto de vista dos jornais (entidades que representam o governo e a sociedade de modo geral), são construídas representações discursivas que desfavorecem a imagem Lampião: bandido, chefe de cangaceiros, subornador, derrotado. Quando é Lampião o enunciador, o referente empregado reforça a imagem que ele buscava construir de sua pessoa: líder, autoridade (Cap. Virgolino). E ainda, quando é o Coronel Rodolfo Fernandes o enunciador, o referente empregado, o pronome de tratamento “O Sr.”, reforça a necessidade de respeito à imagem de Lampião, mesmo que seja um respeito disfarçado.

Referências

ADAM, J. M. **A Linguística Textual**: introdução à análise textual dos discursos. Trad. Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes Silva Neto, Luis Passeggi e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. São Paulo: Cortez, 2011.

HERRERO CECÍLIA, J. **Teorias de pragmática, de linguística textual y de análisis del discurso**. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2006.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

PASSEGGI, L. A estruturação sintático-semântica dos conteúdos discursivos: categorias descritivas da lógica natural para a linguística. In: PASSEGGI, L. OLIVEIRA, M. S. (Org.).

Linguística e Educação: gramática, discurso e ensino. São Paulo: Terceira Margem, 2001, p. 245-265.

_____. *et al.* A análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual de sentido. In: LEITE, M. Q.; BENTES, A. C. (Org.). **Linguística de Texto e Análise de Conversação:** panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010, p. 262-312.

RODRIGUES, M. G. S.; PASSEGGI, L.; SILVA NETO, J. G. (Org.). “Voltarei. O povo me absolverá...”: a construção de um discurso político de renúncia. In: ADAM, J. M.; HEIDEMANN, U.; MAINGUENEAU, D. **Análises textuais e discursivas:** metodologias e aplicações. São Paulo: Cortez, 2010, p. 150-195.

_____. *et al.* La lettre-testament du président Getúlio Vargas. Généricité, structure compositionnelle et représentations. In: MONTE, M.; PHILIPPE, G. (Ed.). **Genres et textes:** déterminations, évolutions, confrontations. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2014, p. 253-267.

USO DAS METÁFORAS NO DISCURSO SOBRE EMPREENDEDORISMO

Vívian Cristina RIO STELLA⁵²

Resumo: Baseados na abordagem discursivo-ergológica e na teoria da metáfora conceitual da Linguística Cognitiva, analisamos metáforas em produções discursivas de dois tipos de coenunciadores: Endeavor, uma das principais instituições de capacitação e orientação ao empreendedor atuantes no país; jovens empreendedores entrevistados pela autora deste trabalho. Pelas nossas análises, podemos afirmar (i) que o discurso sobre o empreendedorismo no Brasil é constituído pelo uso de metáforas, usadas com fins argumentativos e didáticos, e (ii) há recorrência de cenas validadas (MAINGUENEAU, 2006) nas construções metafóricas utilizadas tanto pela Endeavor quanto pelos jovens empreendedores.

Palavras-chave: Linguagem e Trabalho. Ergologia. Análise do Discurso. Empreendedorismo. Endeavor. Metáforas.

Abstract: *Based on the Discursive-Ergological Approach and the Conceptual Metaphor Theory of Cognitive Linguistics, we analyze metaphors in discursive productions of two types of co-enunciators: Endeavor, one of the main training and orientation institutions aimed at the entrepreneur working in the country; young entrepreneurs interviewed by the author of this work. In our analysis, we can affirm (i) that the discourse about entrepreneurship in Brazil is constituted by the use of metaphors used for argumentative and didactic purposes, and (ii) there are recurring scenes (Maingueneau, 2006) in the metaphorical constructions used by both Endeavor and the young entrepreneurs.*

Keywords: *Language and Work. Ergology. Speech analysis. Entrepreneurship. Endeavor. Metaphors.*

⁵² Pós-doutoranda pelo LAEL da PUC-SP, professora do curso de Publicidade e Propaganda da Unianchieta, Jundiaí, SP-Brasil. vivian.stella@unianchieta.br.

Introdução

Um dos principais recursos enunciativos que constituem o discurso sobre o empreendedorismo são as metáforas, presentes nas produções discursivas institucionais e nas verbalizadas pelos próprios empreendedores. Mais do que recursos estilísticos, as metáforas são extretamente culturais, contribuem para o processo de interpretação em diferentes textos e têm função argumentativa. Mas como o uso de metáforas contribui para a compreensão do discurso sobre empreendedorismo que é veiculado em instituições formadoras e que é constitutivo da fala dos próprios empreendedores?

Visando responder a essa pergunta, neste trabalho, analisaremos o uso das metáforas em discursos produzidos por dois tipos de enunciadores: Endeavor, uma das principais instituições de capacitação e orientação ao empreendedor atuantes no país; jovens empreendedores entrevistados por Rio Stella em sua pesquisa de pós-doutorado, realizada no Grupo “Atelier: Linguagem e Trabalho”, do LAEL, na PUC-SP⁵³.

Vale explicitar o conceito de *discurso* que fundamenta a abordagem teórica deste trabalho, dada a polissemia do termo e a diversidade de abordagens teóricas que o tomam como objeto. Baseamo-nos na Análise do Discurso Francesa, especialmente nas reflexões e teorizações propostas por D. Maingueneau, para o qual discurso é uma prática discursiva, que remete à formação e à comunidade discursiva, já que o discurso é uma realidade de dupla face, isto é, “uma que diz respeito ao social e a outra, à linguagem” (MAINGUENEAU, 1989, p. 55). Na produção discursiva, portanto, há essa reversibilidade essencial entre as duas faces, social e textual, do discurso. Disso decorre que a unidade de análise pertinente não é o discurso, mas o espaço de trocas entre dois ou mais discursos, é olhar para o espaço discursivo, constituído de pelo menos dois posicionamentos discursivos mantendo relações fortes.

Assim, este trabalho está organizado da seguinte forma: descreveremos o contexto sócio-histórico do empreendedorismo e do papel da Endeavor nesse cenário, apresentaremos a abordagem ergológica, que nos norteou para olhar o jovem empreendedor em sua atividade rotineira e para apreender os discursos deles *sobre* o trabalho; em seguida, conceituaremos metáfora a partir da perspectiva da Linguística Cognitiva e, por fim, apresentaremos o corpus e a análise propriamente dita, baseada, primordialmente, na abordagem discurso-ergológica e no conceito de cenas enunciativas.

⁵³ Para informações sobre o grupo, acessar: <https://atelierlinguagemetrabalho.com.br>

Teorias sobre empreendedorismo e o papel institucional na formação do empreendedor

Nos últimos quinze anos, há um crescente e significativo interesse pelo tema do empreendedorismo, que, cada vez mais, norteia políticas, ações e discursos nas esferas governamentais, nas entidades de classe, nas instituições de apoio, na mídia e na própria academia (COSTA; BARROS; MARTINS, 2012). Esse crescente interesse vem sendo acompanhado pelo aumento significativo no Brasil do número de empreendedores e aspirantes a empreendedores, que criam seus negócios por oportunidade ou por necessidade.

Esse crescente interesse em empreender e em compreender o empreendedorismo pode ser explicado pela nova realidade por que passa o mercado de trabalho, com o declínio de formas clássicas de atuação profissional e com a concepção de que o empreendedorismo é uma nova forma de “tecnologia gerencial” para prover alternativas de empregabilidade.

Mas o termo “empreendedorismo” em si ainda é definido de diferentes formas, a depender da filiação teórica adotada. Schumpeter (1988), por exemplo, afirma que empreendedorismo é um processo de “destruição criativa”, em que produtos ou métodos de produção existentes são destruídos e substituídos por novos; Dolabela (2010) considera-o um processo de transformar sonhos em realidade e em riqueza. Essas duas definições traduzem as duas principais teorias para definir o conceito: a econômica e a comportamentalista – ainda que elas não sejam antagônicas.

A teoria econômica, também conhecida como schumpeteriana, em que se destacam autores como Richard Cantillon, Jean Baptiste Say e Joseph Schumpeter, defende que a essência do empreendedorismo está na percepção e no aproveitamento das novas oportunidades de negócio. Relaciona-se, fortemente, com a criação de uma nova forma de uso dos recursos, o deslocamento dos profissionais de seus empregos tradicionais e a proposição de novas combinações.

A teoria comportamentalista conta com especialistas de diferentes áreas, como psicólogos, psicanalistas, sociólogos, entre outros, com o intuito de ampliar o conhecimento sobre motivação e comportamento humano a partir do empreendedorismo. Embora Max Weber seja considerado um dos primeiros autores dessa vertente teórica, uma vez que identificou o sistema de valores como um elemento fundamental para a explicação do comportamento empreendedor, foi David C. McClelland quem realmente marcou os estudos na área, ao destacar o papel dos homens de negócios na sociedade e suas contribuições para o desenvolvimento

econômico, focando, essencialmente, na necessidade de realização do empreendedor.

Mais do que associar o empreendedor à inovação (como fazem os economistas) ou aos aspectos atitudinais, à criatividade e à intuição (como fazem os comportamentalistas), Zarpellon (2010) defende a perspectiva que integra as instituições ao empreendedorismo, pois elas delimitam os direitos de propriedade, direitos comerciais, trâmites burocráticos, crenças e valores em uma sociedade e, conseqüentemente, afetam a criação e o desenvolvimento de novas empresas. Como ressalta o autor, essas limitações objetivam estruturar relações, reduzir incertezas e custos da interação humana em comparação com um mundo sem instituições. Em outras palavras, as instituições afetam, positiva ou negativamente, o desempenho econômico das sociedades mediante as estruturas de incentivos e oportunidades em função dos diversos agentes – governos e organizações - que atuam na sociedade.

Cabe, portanto, às instituições criarem condições para o surgimento de um ambiente que estimule o surgimento de organizações – econômicas, sociais e políticas que levem as sociedades ao desenvolvimento social, econômico e sustentável (ZARPELLON, 2010). Mas o papel institucional se estende para a formação e capacitação do empreendedor, não mais entendido como alguém que nasce pronto, mas sim que se desenvolve por meio de acúmulo de habilidades, know-how, experiências e contatos:

o processo empreendedor pode ser ensinado e entendido por qualquer pessoa e que o sucesso é decorrente de uma gama de fatores internos e externos ao negócio, do perfil do empreendedor e de como ele administra as adversidades que encontra no dia-a-dia de seu empreendimento. (DORNELAS, 2005: 40)

A capacitação empreendedora é considerada uma das formas para se evitar a falência de empresas nos primeiros anos de existência. É através do conhecimento das técnicas de gerenciamento, do mercado e do próprio negócio que os empreendedores podem alcançar o sucesso, evitando falhas que possam ocorrer caso não se tenha o preparo e a capacitação suficientes para lidar com as turbulências por que passa o empreendedor (Chiavenato, 2008). Essa afirmação é reforçada pelo próprio autor ao indicar as causas que podem levar ao fim do negócio: inexperiência (72%), fatores econômicos (20%), vendas insuficientes (11%), despesas excessivas (8%) e outras causas (3%).

No Brasil, instituições como SEBRAE e Endeavor têm atuado – inclusive em parceria – para promover mais informação, capacitação e assessoria aos empreendedores brasileiros, a fim de garantir maior taxa de consolidação e durabilidade de micro, pequenas e médias empresas.

O Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) é uma entidade

privada sem fins lucrativos que tem como missão promover a competitividade e o desenvolvimento sustentável dos empreendimentos de micro e pequeno porte. A instituição foi criada em 1972, visando estimular o empreendedorismo e possibilitar a competitividade e a sustentabilidade dos micro e pequenos negócios do país. Todas as ações, projetos, produtos e serviços da instituição têm em consideração que apenas a cultura do aprendizado e do uso do conhecimento pode garantir uma gestão competitiva, eficiente e moderna. Além de utilizar diversos produtos, como cursos, consultorias, treinamentos, palestras, seminários, eventos e publicações, entre outros, acessível para as micro e pequenas empresas. (SEBRAE, 2009)

O Instituto Empreender Endeavor é uma entidade internacional sem fins lucrativos que atua no suporte ao empreendedorismo e está presente em mais de 20 países no mundo. Essa entidade chegou ao Brasil em 2000, com o intuito de apoiar empreendedores de alto impacto ao redor do mundo, e, atualmente, tem 8 escritórios em diferentes regiões do Brasil. Conta com Jorge Paulo Lemann, Beto Sucupira e Marcel Teles como membros do conselho e com a parceria das maiores empresas brasileiras em programas e demais iniciativas para promover informação, consultoria e capacitação de empreendedores brasileiros. Assim como o SEBRAE, é considerada como uma instituição idônea e relevante no cenário do empreendedorismo no país.

As atividades principais do Endeavor são:

- Identificar e desenvolver empreendedores, assistindo-os na estruturação, no planejamento e no aprimoramento de seus negócios e na busca por capital e parceiros estratégicos;
- Criar exemplos educativos de empreendedorismo ajudando a criar outras histórias de sucesso;
- Promover o interesse de investidores locais por empresas empreendedoras, criando fóruns que promovam a aproximação entre eles;
- Formar alianças com universidades e instituições de apoio a empreendedores, a fim de estabelecer programas duradouros que disseminem a prática do empreendedorismo no país.

No portal da Endeavor, principal canal de interação com os empreendedores, essas ações se traduzem em inúmeros tipos de conteúdos de informação, capacitação e consultoria disponíveis ao empreendedor. Dentre as inúmeras opções, destacamos os e-books, relatórios, ferramentas e planilhas para download gratuito, vídeos com cases de empreendedores Endeavor, quiz online para detecção de perfil de empreendedor e diagnóstico da empresa, cursos online

gratuitos e divulgação de programas presenciais de capacitação, como o “Scale up” e o “Bota pra fazer”, que contam com uma rigorosa seleção de empreendedores participantes.

Para fins de análise, selecionamos uma produção discursiva do Endeavor, publicada em seu Portal, em que há uso de metáforas: o Manifesto – principal texto em que a instituição se posiciona em relação a quem ela é e qual sua finalidade. A escolha desta instituição e não do SEBRAE se deve ao fato de que esta se dialoga mais fortemente com pequenos empreendedores e busca mais a formalização dos negócios, por meio de capacitação; já a Endeavor é mais focada em empreendedores de diferentes segmentos, que não estão mais em fase de formalização ou fase inicial do negócio (designadas no portal da instituição como Scale ups – empresas em fase de crescimento e consolidação). Por focar em distintos públicos de empreendedores, há uma imagem de que a Endeavor dialoga mais com o tipo de empreendedor entrevistado na pesquisa que desenvolvemos.

Dos conceitos e instituições aos jovens empreendedores em si: um olhar ergológico

Embora o mito de que o empreendedor nasce pronto ainda permeie muitos discursos que circulam na imprensa, em materiais orientativos e até mesmo nas verbalizações de empreendedores em contextos informais ou de entrevista, por exemplo, o crescente interesse e o avanço das pesquisas sobre quem é o empreendedor por parte de estudiosos de diferentes áreas (Economia, Administração, Antropologia, Ergologia, Linguística) vem contribuindo para essa desmistificação. Cada vez mais, os estudos revelam que há competências em foco, a serem desenvolvidas em ambientes formais e informais de aprendizagem, além de haver cada vez mais interesse em apreender quem é e o que é ser empreendedor no cotidiano de trabalho.

Na pesquisa sobre jovens empreendedores que desenvolvemos no grupo “Atelier: Linguagem e Trabalho”, do LAEL – PUC-SP, por exemplo, baseamo-nos na abordagem ergológico-discursiva para apreender os discursos *sobre* o trabalho e, principalmente, as “dramáticas dos usos de si” desses profissionais. Cabe esclarecer que, na linha de pesquisa adotada pelo grupo, designada Linguagem e Trabalho, o intuito é estudar discursos *sobre, no e como* trabalho, com base: (i) em princípios teóricos e metodológicos necessários para apreender o funcionamento dos mecanismos de produção e interpretação de textos que circulam em diferentes esferas da atividade de trabalho, a partir da análise do discurso de tradição francesa, principalmente, de noções formuladas por Dominique Maingueneau; (ii) na ergologia, abordagem pluridisciplinar construída coletivamente sob a direção do filósofo Yves Schwartz,

que vem acumulando conhecimentos sobre o trabalho na relação entre os diversos saberes acadêmicos voltados para as questões do trabalho e as experiências, saberes e valores investidos pelos protagonistas da atividade.

Formulada no início da década de 1980 por Schwartz e demais pesquisadores e oriunda da Ergonomia da Atividade, a Ergologia é um modelo teórico-metodológico inovador que rompe com uma visão mecanicista do agir técnico e concebe a atividade humana partindo de uma perspectiva mais abrangente do trabalho. A principal contribuição desta abordagem, portanto, é propor uma análise “situada”, com foco na atividade laboral e na potencialidade dos trabalhadores de compreender-transformar o que está em jogo, criando novas condições e um novo meio pertinente a si, a si em relação aos outros e ao meio.

Nesse sentido, como afirma Schwartz (2010), na atividade de trabalho, há usos e não mera execução. O foco no uso, segundo o autor, lança luz à infidelidade crônica do meio e à impossibilidade de predeterminar inteiramente a atividade viva, pressupostos que redirecionam o olhar dos pesquisadores dessa abordagem para a complexidade da atividade e para o debate de valores entre o prescrito e o realizado e os usos do corpo-si.

Essa infidelidade do meio decorre do fato de que, mesmo que haja processos e normas estabelecidas para a execução da atividade laboral, sempre é necessário fazer escolhas, estas pautadas por valores e, ao mesmo tempo, sujeitas ao risco de falhar, desagradar, criar novas dificuldades, afinal “escolher essa ou aquela opção, essa ou aquela hipótese é uma maneira de se escolher a si mesmo – e em seguida de ter que assumir as consequências de suas escolhas” (Schwartz, 2010: 191).

Cabe destacar, porém que, por mais singularizado que seja o trabalho, nunca agimos sozinhos, mesmo que se tenha essa impressão. Como afirma Schwartz (2010), os outros estão lá, afinal, a forma de resolver uma situação, de orientar uma atividade é um indicador de performance ou de não performance, de eficácia ou de ineficácia. Portanto, a realidade do trabalho, como sintetiza Durrive (2010), é profundamente coletiva, ao mesmo tempo que é profundamente individual.

Assim, em estudos como o que desenvolvemos e nos demais pautados pela Ergologia, é fundamental recorrer não só às normas ou a instituições que constituem os saberes sobre determinada esfera laboral, mas também aos trabalhadores em si. No caso de nossa pesquisa, os jovens empreendedores, que têm assumido esse papel de empreender no Brasil: dentre as faixas etárias analisadas pelo Global Entrepreneurship Monitor (GEM), destacam-se os empreendedores com idades entre 18 e 24 anos, entre 25 e 34 anos e entre 35 e 44 anos, que

correspondem, respectivamente, a 14,2%, 19,2% e 18,7% dos empreendedores iniciais brasileiros, isto é, que estão abrindo seu primeiro negócio.

Como a designação “jovens empreendedores” refere-se a um espectro de atores sociais muito amplo e variável, por isso decidimos selecionar para três jovens empreendedores (a quem a pesquisadora tinha contato profissional e se dispuseram a participar da pesquisa), designados neste artigo como Frederico, da empresa Brootas; Rony, da empresa 1824 e Marcos, da empresa 42 Formas⁵⁴, com idade entre 30 e 35 anos, com experiência anterior como funcionários de grandes empresa, que se tornaram empreendedores há menos de cinco anos. Destaca-se que eles não se caracterizam como um empreendedor serial (aquele que cria e desenvolve um negócio com a finalidade de vendê-lo em um curto espaço de tempo), mas sim como empreendedores que criaram negócios ligados a seus propósitos, valores e interesses.

A escolha desses aspectos para fins da pesquisa sobre jovens empreendedores se deve a três fatores: (i) embora seja crescente o número de jovens de 18 a 24 anos que empreendem no país, com média superior em 10% em relação à média mundial (GEM), a porcentagem de estabelecimento do negócio é baixa em relação à faixa etária de 25 a 40 anos, por isso, decidimos selecionar empreendedores jovens com uma faixa etária superior aos 25 anos; (ii) o fato de o empreendedor já ter atuado em outra empresa como funcionário pode permitir apreender as dramáticas do uso de si (SCHWARTZ, 2010) num certo modelo de gestão que tende a não ser replicado no negócio que esse jovem abre e gerencia; (iii) os empreendedores seriais costumam abrir e gerenciar diversos negócios ao mesmo tempo, com o apoio de inúmeros colaboradores ou consultores terceirizados, ao passo que o empreendedor de um pequeno negócio ou de uma start-up atua na maior parte das atividades de trabalho (senão em todas).

Para apreender o discurso desses empreendedores sobre o trabalho, foram realizadas entrevistas roteirizadas, feitas presencialmente, em espaços de co-working e cafés frequentados por eles no dia a dia de trabalho. Cada uma teve duração de 30 minutos em média e foi gravada em áudio.

O objetivo de selecionar e analisar, neste trabalho, as produções discursivas de dois tipos de coenunciadores (dos jovens empreendedores e da instituição Endeavor) foi de apreender, mesmo que por meio de prescritos e de verbalizações – e não pela atividade laboral em si – como uma instituição destinada à capacitação de empreendedores concebe essa atividade laboral e como o empreendedor trata de sua atividade de trabalho, mobilizando o recurso da metáfora, tão presente em ambas produções discursivas.

⁵⁴ Os nomes mencionados neste trabalho são reais, pois todos os atores sociais autorizaram formalmente o uso de seus nomes e de suas verbalizações gravadas em áudio, para fins de pesquisa pela pesquisadora em suas publicações.

Conceitos de metáforas: dos dicionários às mais recentes teorias

A visão mais tradicional, presente inclusive em gramáticas e dicionários, é a de metáfora como figura de linguagem e com uma função estética. Para Palumbo (2013), isso pode ser explicado pela discussão sobre o sentido literal da linguagem em oposição ao figurado e por se considerar a metáfora um fenômeno especificamente linguístico, e a língua, independente das interações sociais e de seu componente cognitivo.

Estudos na área do discurso procuraram ampliar o conceito e as funções desse importante recurso. De acordo com o Dicionário de Análise do Discurso (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008: 239), considera-se a metáfora “uma intersecção analógica entre os domínios estranhos conectados, intersecção acompanhada de uma modificação no conteúdo semântico do termo metafórico. Nessa conceituação, as funções discursivas das metáfora foram ampliadas a três, a saber: estética, cognitiva e persuasiva.

Mas foram os estudos da Linguística Cognitiva que mais contribuíram para abarcar a complexidade do fenômeno, especificamente a partir da Teoria da Metáfora Conceptual (TMC) – desenvolvida pelo linguista Lakoff e pelo filósofo Johnson (1980) e advinda, principalmente, da noção de frame dos estudos de Reddy (1979)⁵⁵. De acordo com essa teoria, graças ao nosso sistema conceptual, metafórico por natureza, podemos nos relacionar com o mundo e com as situações diárias. A metáfora, portanto, faz parte de nossa percepção de realidades empíricas e está imbricada em nosso processo de interpretação.

Nessa teoria, uma outra noção importante é a de domínio, postulada por Langacker (1987) para tratar de estruturas armazenadas na memória semântica permanente. Destacam-se os dois domínios conceituais: o domínio-fonte, que consiste, geralmente, de um conhecimento oriundo de uma experiência empírica a partir do qual conceitualizamos metaforicamente algo pertencente a um domínio de outra natureza, e o domínio-alvo, aquele que construímos de maneira metafórica por meio do primeiro. Um domínio de natureza abstrata (como TEMPO, AMOR), por exemplo, pode ser construído a partir de experiências concretas já legitimadas socialmente, como VIAGEM. Cabe destacar que um domínio-fonte pode servir a vários domínios-alvo e a linguagem passa a ser observada como fonte empírica de evidência, isto é, nela, ocorrem pistas (expressões metafóricas).

⁵⁵ Para detalhes sobre a virada cognitiva e demais teorias relacionadas ao estudo de metáforas, ver Palumbo (2013).

Mais recentemente, pesquisadores filiados à vertente da TMC vêm enfatizando as seleções linguísticas metafóricas – as quais constroem discursivamente metáforas convencionais ou novas – em situações interacionais reais e específicas e têm procurado partir do pressuposto de que a metáfora consiste também de um fenômeno social. Como aponta Palumbo (2013), esses estudos de ocorrências reais da linguagem evidenciou a presença de metáforas conceptuais particulares, fortalecendo, consecutivamente, a Teoria da Metáfora Conceptual e demonstrando que a metáfora da língua em uso é motivada por metáforas subjacentes. Para a autora, essa hipótese baseada na cognição pode esclarecer várias ocorrências de metáfora na linguagem, as quais, anteriormente, pareciam ser, exclusivamente, produto da criatividade individual.

Nesse sentido, podemos afirmar que essa teoria dialoga com a abordagem discursiva, uma vez que há a necessidade de se considerar as características do contexto, o que desloca o lócus da metáfora para a linguagem, esta agora entendida como discurso. Como afirma Palumbo (2013), “o uso de expressões metafóricas é situado e estabelece relação dialética com as representações mentais oriundas de uma dada cultura (CHARTERIS-BLACK, 2006, 2007, 2008, 2009, 2011; KÖVECSES, 2005, 2009; VEREZA, 2010)”. Mais do que isso, a metáfora não pode ser definida por um simples critério, que a observa da mesma maneira em todas as circunstâncias da vida, uma vez que seu uso se altera conforme os objetivos dos participantes inseridos em um contexto situacional específico e, também, pelas experiências que eles possuem dessas situações.

Essa nova forma de conceber as metáforas e analisá-las a partir de produções discursivas contextualizadas vem pautando os trabalhos de base cognitiva e, principalmente, estudos ligados à Linguística Aplicada, que propõem uma abordagem sistemática das metáforas (CAMERON, 2003; SCHRÖDER, 2008; BERBER SARDINHA, 2007, dentre outros). Segundo essa perspectiva, a metáfora “emerge da dinâmica da linguagem e do pensamento, sendo, ao mesmo tempo, conceptual e linguística” e há uma “centralidade da materialidade textual para as investigações sobre o uso desse recurso, a fim de desenvolver padrões de uso metafórico ao longo da conversa e de eventos discursivos específicos (CAMERON E DEIGNAN, 2009: 147).

Na prática, assumir essa posição significa reconhecer que as metáforas novas podem emergir num dado contexto comunicativo e nunca mais serem repetidas. Há, no entanto, a possibilidade de que algumas dessas expressões se estabilizem e entrem no repertório linguístico e conceptual dos indivíduos, o que “revela flexibilidade suficiente a ponto de estar

aberta a negociações, à co-construção e ao desenvolvimento, à medida que os participantes do discurso constroem suas falas e empregam esforços para alcançar um maior entendimento” (CAMERON; DEIGNAN, 2009, p. 158).

Cabe destacar dois aspectos: o primeiro, é que as duas abordagens não são dicotômicas, especialmente quando se consideram os estudos cognitivos que concebem cognição como socialmente constituída; segundo, a grande parte das pesquisas desenvolvidas sobre metáforas (ver exemplos: SARDINHA, 2007a, 2007b, 2008; PALUMBO, 2010, 2013; SANT’ANNA, 2013; NASCIMENTO, 2015; MENDES E NASCIMENTO, 2010), mesmo as com ancoragem discursiva, se valem fortemente dos conceitos da Teoria Conceitual da Metáfora.

Diante do exposto, pode-se afirmar que não há, portanto, um construto linguístico e metafórico pronto, único, invariável e aplicável em qualquer circunstância social, é preciso sim considerar toda a dinâmica discursiva, pois ela influencia a seleção do material linguístico e de sua organização. Privilegiam-se olhares, enfatizam-se certos discursos (e não outros), orientam-se os sentidos conforme uma proposta de sentido, as especificidades do contexto imediato e o contexto sócio-histórico para construir os objetos de discurso.

A partir dessa mobilização teórica sobre metáforas e do embasamento discursivo-ergológico que apresentamos sobre o empreendedorismo, passaremos às análises de metáforas presentes em produções discursivas do portal Endeavor e de trechos de verbalizações de jovens empreendedores.

Análise das produções discursivas

Conforme descrito anteriormente, analisaremos nesta seção uma produção discursiva publicada no portal da Endeavor, uma das principais instituições de capacitação empreendedora do país, e quatro verbalizações de três jovens empreendedores entrevistados para fins de pesquisa de pós-doutorado da autora deste artigo. Selecionamos os trechos em que as metáforas ocorrem, para apreender como esse recurso é utilizado para constituir o discurso sobre empreendedorismo, e analisaremos tais trechos com base na abordagem discursivo-ergológica a que se filia nossa pesquisa.

Um dos principais conceitos da abordagem discursiva que nortearam nossas análises neste trabalho é o de cenas enunciativas, tal como define Maingueneau (2001, 2006). Dado o caráter interativo da atividade languageira, é durante a enunciação que um conjunto de elementos se compõem na própria situação comunicativa, como uma cena, composta pelo lugar

social assumido pelo destinador do discurso, pelo lugar social atribuído ao destinatário do discurso, pelo espaço e pelo momento, próprios a esses lugares socialmente reconhecidos.

Maingueneau (2001: 85) propõe que as cenas enunciativas se desdobram em três cenas – cena englobante, cena genérica e cenografia – que podem projetar distintos lugares sociais a serem ocupados pelos coenunciadores.

A cena englobante equivale ao tipo de discurso e sua categorização pode ser feita a partir da definição de sua função social. Comumente, as funções sociais estão ligadas aos setores da sociedade em que circulam as produções discursivas: político, literário, publicitário, etc. Por exemplo, para uma notícia, a cena englobante que é o discurso jornalístico. Entretanto, tanto para os co-enunciadores como para os analistas do discurso, é na cena genérica que os coenunciadores conseguirão assumir de fato os seus papéis. Isso porque a cena genérica equivale aos gêneros do discurso, os quais estabelecem os rituais, os papéis sociais que cada coenunciador assume, lugares e tempos que podem ser usados. Como exemplifica Maingueneau (2008), cada gênero ou subgênero de discurso define o papel de seus participantes: num panfleto de campanha eleitoral, teremos um “candidato” dirigindo-se a eleitores, num curso, teremos um professor dirigindo-se a alunos, etc. A cenografia coloca a cena genérica em segundo plano e é, ao mesmo tempo, origem e produto do discurso, pois “ela legitima um enunciado que, retroativamente, deve legitimá-la e fazer com que essa cenografia da qual se origina a palavra seja precisamente a cenografia requerida para contar uma história, para denunciar uma injustiça etc. (MAINGUENEAU, 2006: 114). Ao lermos uma notícia sobre política, por exemplo, a cena genérica “notícia” é colocada em segundo plano e somos enlaçados por uma “denúncia” que nos coloca num papel diferente do leitor de uma notícia e o enunciador, de jornalista passa a ser o denunciador, o que desencadeia uma rede de compreensão discursiva distinta daquela comum à notícia. É a própria cenografia que legitima a sua existência como enunciado.

Além dessa categorização da cena de enunciação, Maingueneau afirma que os enunciados recorrem a cenas validadas, que dão *status* de existência a eles, isto é, as cenografias apoiam-se em cenas estereotipadas, com as quais os coenunciadores têm contato, consolidadas na memória coletiva. As cenas validadas auxiliam, portanto, na legitimação da cenografia e são mobilizadas como recursos argumentativos que defendem um ponto de vista ou ilustram uma explicação.

A análise empreendida neste trabalho visa a articular o conceito de cena enunciativa, em especial as cenas validadas, para a análise de metáforas presentes e constituintes do discurso sobre empreendedorismo de dois tipos de coenunciadores.

Metáforas usadas pela Endeavor

A produção discursiva “Manifesto”⁵⁶, assim designada no portal da Endeavor e publicada na seção “Quem somos”, tem como objetivo definir para os coenunciadores quem é e qual a finalidade da instituição. Se considerarmos a cena enunciativa proposta por Maingueneau (2013), podemos afirmar que esse texto caracteriza-se como um discurso institucional (cena englobante). Esse quadro cênico do texto é completado com o gênero do discurso utilizado pela instituição, com papéis definidos: num manifesto, a Endeavor se dirige aos empreendedores, para legitimar a instituição como incentivadora do empreendedorismo e como fonte de informação, troca de experiência e capacitação dos empreendedores.

A seguir, consta a íntegra do “Manifesto”, com destaque em sublinhado aos trechos que analisamos adiante e em negrito para uma das principais metáforas que permeiam essa produção discursiva: empreender é ter um sonho/sonhar e o negócio é um sonho.

Acreditamos que o empreendedorismo pode transformar o país e o mundo. Por isso queremos cada vez que mais empreendedores deem certo e mais gente possa empreender. Provocamos o empreendedor para que descubra que pode mais do que imagina e que **seu sonho** tem potencial para ir muito além do seu campo de visão. Por isso botamos a mão na massa, gastamos a sola de sapato e colocamos a barriga no balcão. Celebramos nossas vitórias e imediatamente já buscamos novos desafios. Não temos medo de decisões difíceis: é melhor ficar no vermelho uma vez na vida do que no amarelo a vida toda. Acreditamos que a ferramenta não endurece o sonho. Pelo contrário! Nossas histórias inspiram porque misturam ousadia e pragmatismo. Os mesmos ingredientes que transformam sonhos grandes em negócios de alto impacto. Sabemos que o empreendedor de alto impacto não cresce sozinho. Cresce continuamente e faz crescer, gera empregos e riqueza, cria inovação e referência, ganha escala e revoluciona o jeito de pensar fazendo crescer pessoas, o mercado e as possibilidades de transformação da sociedade. É essa causa que nos motiva a trabalhar juntos no nosso propósito. Grandes empreendedores, líderes empresariais e especialistas juntos. Uma rede com as mentes mais brilhantes do nosso tempo que provoca, alimenta e instiga a pensar no novo o tempo todo e isso amplifica o sonho grande.

Como afirma Maingueneau (2013), todo discurso pretende convencer, instituindo a cena de enunciação que o legitima. Por isso, é a cenografia que confronta o leitor, não o quadro cênico em si, uma vez que é ela que se apoia em discursos validados, já instalados na memória coletiva e se fixa facilmente em representações arquetípicas. Essa metáfora “empreender é ter

⁵⁶ Disponível em <https://endeavor.org.br/institucional/manifesto/>

um sonho” permeia o Manifesto a fim de legitimar essa cena validada de que empreender não é ter um negócio ou lucrar, simplesmente, mas sim realizar algo maior, um sonho. Mais do que uma produção discursiva para apresentar a Endeavor ao empreendedor, o Manifesto funciona como uma interpelação e um estímulo para que o empreendedor invista em seu sonho, uma cenografia peculiar, a nosso ver.

Ao mesmo tempo em que a Endeavor aponta para o domínio do simbólico, do abstrato (sonho) e da idealização do empreendedorismo com essa metáfora, há também uso de domínios ligados ao concreto, ao cotidiano do empreendedor, como em “botamos a mão na massa, gastamos a sola de sapato e colocamos a barriga no balcão”. Essas expressões em destaque, que constituem as metáforas, apoiam-se também em cenas validadas, que fazem parte da memória coletiva do que seja ter um negócio: o empreendedor precisa fazer o trabalho (colocar a mão na massa) não apenas ordenar que alguém faça; ir atrás de clientes, fornecedores, matéria-prima, ou ter um cotidiano com diversos afazeres (gastar sola de sapato); atuar no cotidiano do negócio, acompanhar processos e funcionários de perto (colocar a barriga no balcão). Esses estereótipos do cotidiano do empreendedor permeiam diferentes discursos sobre o tema, desde revistas destinadas a esse público, como Exame PME, Você S/A (ambas da editora Abril) e Pequenas Empresas, Grandes Negócios (Editora Globo), até os próprios materiais orientativos e recomendações de livros publicados pela Endeavor em seu portal.

Nos trechos a seguir, destacamos a escolha do léxico para compor duas metáforas:

Acreditamos que a ferramenta não endurece o sonho
Nossas histórias inspiram porque misturam ousadia e pragmatismo. Os mesmos ingredientes que transformam sonhos grandes em negócios de alto impacto

O uso das palavras “ferramenta” e “ingredientes” para designar meios para a realização do sonho de empreender também merecem destaque por serem termos ligados à esfera de trabalhos manuais e que remetem a cenas validadas: o trabalhador que manuseia ferramentas ou ingredientes para realizar sua atividade laboral e produzir algo a ser comercializado.

Vale ressaltar, em especial, que a designação “ingredientes” é usada para retomar anaforicamente “ousadia” e “pragmatismo”, termos comumente associados às competências dos empreendedores. Essa associação metafórica entre o domínio da culinária para tratar de competências aparece, inclusive, na conceituação de Schwartz (2010: 207) sobre a atividade de trabalho. O autor afirma, em uma de suas explicações sobre o uso do termo:

daí a ideia – mesmo que forçosamente um pouco artificial – para avaliar essa dificuldade, de mostrar que a noção de competências, elementos heterogêneos que eu chamo de “ingredientes” se combinam: ingredientes, para melhor mostrar que, como em uma boa mistura, é preciso um pouco de cada um deles; mostrar que eles são diferentes uns dos outros, que a pimenta não é a noz moscada, ou o gengibre, que é diferente; contudo, em uma boa culinária se deve saber colocar uma pitada de cada um desses ingredientes

O foco do autor é explicar como caracterizar os diversos ingredientes que compõem o perfil de um trabalhador, de seu tipo de agir em competência em certa situação. De todo modo, essa recorrência do uso do domínio da culinária tanto no Manifesto elaborado pela Endeavor como por Schwartz pode revelar uma metáfora conceitual, estabilizada no discurso sobre o trabalho, seja em produções discursivas de instituições ou de pesquisadores, ambos responsáveis pela constituição dos saberes sobre a atividade laboral (os saberes instituídos, os prescritos).

Outra metáfora que vale analisar é a que recorre ao domínio das cores e seus significados:

Não temos medo de decisões difíceis: é melhor ficar no vermelho uma vez na vida do que no amarelo a vida toda.

A expressão “ficar no vermelho” é recorrente do discurso econômico, seja quando há referência a um negócio ou a uma pessoa que passa por situação financeira difícil, de escassez de recursos. Mas, nesse manifesto, a Endeavor parece querer incentivar a ousadia do empreendedor, o sonhar grande, por isso, cria, a partir dessa metáfora conceitual consolidada pelo uso, uma outra: ficar no amarelo, que alude a estar atento, preocupado, mas não em situação de perigo. Recorrer ao domínio das cores e seus significados reforça cenas validadas na memória coletiva para, neste caso, criar uma metáfora didatizante, com uma intenção enunciativa clara: incentivar o empreendedor a arriscar.

Essa mesma intenção pode ser percebida na metáfora presente em “seu sonho tem potencial para ir muito além do seu campo de visão”. No domínio dos sentidos, neste caso, da visão, essa metáfora recorre a uma cena validada e presente no discurso do empreendedorismo: ver o que ninguém está vendo, ver oportunidades onde todos veem problema. O intensificador “muito além” é usado para acentuar e, ao mesmo tempo, legitimar essa postura ousada que se espera (por parte da Endeavor) do empreendedor.

Por fim, destacamos o seguinte trecho:

Uma rede com as mentes mais brilhantes do nosso tempo que provoca, alimenta e instiga a pensar no novo o tempo todo e isso amplifica o sonho grande

Essa metáfora de que a Endeavor é “uma rede com as mentes mais brilhantes do nosso tempo” reforça o papel que a instituição pretende legitimar, por meio do gênero do discurso escolhido para veicular e legitimar seu discurso. Não se trata em si de uma cena validada, mas já há na memória coletiva de quem acessa os conteúdos da Endeavor um estereótipo ou uma expectativa sobre esse enunciador institucional. Essa expressão metafórica, portanto, visa legitimar essa cena e funciona, de certa forma, mais como um discurso publicitário-institucional do que institucional em si mesmo. Além disso, reforça um dos objetivos da instituição, o de “criar exemplos educativos de empreendedorismo ajudando a criar outras histórias de sucesso”, tal como descrito no portal.

Vale destacar que, no portal da Endeavor, há uma seção em que são publicados artigos de diversos autores, que atuam como colaboradores ou parceiros em programas da instituição. Em um deles, João Galvão, sócio-fundador da Soap (State of Art Presentation), ensina “como usar metáforas para se vender melhor”⁵⁷. Neste texto, o autor conceitua metáfora – ainda em uma vertente muito tradicional, como um recurso estilístico – e dá “*dicas para turbinar suas apresentações*”, dentre as quais estão: “*you can use a person as a metaphor. Ex.: Fulano é o Steve Jobs das apresentações*”; “*if you know your audience, use some metaphor that you like. Sports, animals, technology, travel, family, etc*”.

As metáforas parecem ter um efeito didático nas produções discursivas da Endeavor, tal como João Galvão a conceitua: “metáforas são usadas para simplificar ideias complexas”. Além disso, elas integram fortemente os enunciados produzidos em nome da instituição, sejam os textos que circulam no portal seja até mesmo em verbalizações de seus profissionais. Em uma entrevista realizada pela pesquisadora, um profissional de gestão de conteúdo e marketing afirmou:

Verbalização de profissional Endeavor

A grande questão do empreendedor é... a mesma coisa quando a gente vai ao médico e tal, é: olha eu estou com uma dor de estômago e tudo mais, mas na verdade a sua dor de estômago é fruto de um problema que você está tendo, sei lá, é no fígado. Então assim, quando o empreendedor vem com uma dor, a maioria das vezes essa dor é que ele está sofrendo...ah to problema em fluxo de caixa, mas você vai ver que foi falta de planejamento estratégico.

⁵⁷ Disponível em: <https://endeavor.org.br/como-usar-metaforas-para-se-vender-melhor/>

O profissional entrevistado, nesta metáfora destacada, recorre à cena validada do paciente se queixando diante do médico para ilustrar e explicar a situação do empreendedor se queixando de um problema enfrentado em seu negócio diante de um mentor Endeavor, por exemplo (afinal, esse é um dos serviços que a instituição oferece). Recorre-se ao domínio da relação médico-paciente para didatizar a explicação da relação empreendedor-instituição.

Metáforas usadas pelos jovens empreendedores

Como o discurso deve ser analisado em relação dialógica entre os discursos circulantes em diferentes contextos de enunciação, cabe questionar: mas será que o uso das metáforas também constitui o discurso dos empreendedores, que, muitas vezes, acessam conteúdos de instituições de capacitação como a Endeavor?

Embora nossa análise se restrinja a verbalizações de jovens empreendedores em situação de entrevista, há ocorrências desse recurso sim nos seus enunciados.

No trecho a seguir, Frederico Rizzo, da empresa Brootas, explica para a pesquisadora a origem do nome da empresa.

Verbalização 1 de jovem empreendedor – Frederico, da Brootas

Brotas, é um nome... é um discurso muito utilizado nesse no mercado pra determinar o financiamento de empresas iniciantes, então se usa muito o termo 'capital semente' ou 'seed money' em inglês... então é muito utilizado nessas fase quando a empresa é muito embrionária... e daí que vem a ideia de Broota de brotar, de possibilitar esse primeiro impulso na criação de um novo negócio que, muitas vezes, não existe ainda e precisa de uma energia muito grande pra fazer essa sementinha brotar... daí que vem a ideia do nome.

Essa metáfora de empresa embrionária, ligada a “capital semente” e “fazer essa sementinha brotar”, se constitui, portanto, a partir de discursos presentes e consolidados no universo financeiro e do empreendedorismo. Criar uma empresa cujo nome se associa a essa metáfora consolidada em outros contextos confirma o que Maingueneau (2013) afirma sobre o nome de uma marca: ele está associado a um conjunto variável de representações sedimentadas ao longo do tempo e a evolução dessa “imagem da marca” se deve aos discursos que a empresa emite sobre ela mesma e sobre seus produtos. Portanto, a cada explicação dada por Frederico sobre a origem do nome da empresa, a imagem da marca se reforça e a metáfora se consolida como recurso argumentativo dessa representação.

A metáfora é usada consistentemente pelos empreendedores entrevistados para ilustrar explicações como essa, sobre situações vividas por eles no dia a dia de trabalho ou sobre conceitos sobre empreendedorismo.

Quando evidencia um debate de valores que o preocupa como empreendedor, Frederico recorre a uma metáfora associada ao domínio da culinária para explicar sua situação:

Verbalização 2 de jovem empreendedor – Frederico, da Brootas

e eu fico me refletindo aqui toda noite se eu contratei muita gente né? nós estamos em cinco agora... porque tem que ter muito prato caindo pra fazer um investimento em alguma coisa... tem que realmente ser indispensável aquele gasto. Isso eu fui aprendendo com o tempo.

Assim como a Endeavor recorre a designações como “ingredientes” ou expressões como “colocar a mão na massa” em seu Manifesto, ambas ligadas à culinária, Frederico recorre a “pratos caindo” para ilustrar em que situação ele decide investir em algo na empresa. Parece haver uma consolidação de metáforas do campo da culinária no discurso sobre empreendedorismo, seja pela alusão ao fazer com as próprias mãos, pelo momento do mercado, em que muitos profissionais empreendem nesse tipo de segmento de negócio, ou por se tratar de uma cena validada na memória coletiva dos coenunciadores. Para concluir algo a esse respeito, seriam necessárias mais investigações e análises, mas não poderíamos deixar de pontuar esse aspecto nesta análise, ainda que feita de forma preliminar.

Uma outra recorrência de domínio na criação de metáforas entre Endeavor e jovens empreendedores entrevistados é o das cores. Marcos, da 42 Formas, ao explicar o que o incomoda no dia a dia ao lidar com interlocutores no contexto profissional.

Verbalização 3 de jovem empreendedor – Marcos, da 42 Formas

você é meu cliente e faz um apontamento que é completamente irrelevante ou vários apontamentos que são completamente irrelevantes pra qualidade final do projeto, é simplesmente porque você não gosta de rosa e gosta de azul, então você quer que as coisas sejam azuis, isso é extremamente chato porque isso não agrega valor nem pro que você está fazendo, nem pro que o cliente está fazendo, nem pra entrega final, enfim. Eu posso entender que o cliente gosta mais de azul e trabalhar com o azul, mas tem coisa que parece que é chatice mesmo. Eu percebo nesse tipo de trabalho que a gente faz com projetos para educação, desenho de cursos, tem muita coisa que vai pro gosto de quem tá fazendo e não da preocupação com o objetivo final daquilo pro aluno, pra quem ta recebendo aquilo no final das contas. Se for um negócio simples, que não vá afetar a qualidade da entrega, tipo trocar rosa por azul, eu tudo bem, respiro fundo, vamos pela solução pratica e vamos trocar tudo por azul porque não vou ficar me desgastando pra defender o rosa, se existe alguma implicação ali, tipo aquilo vai piorar a qualidade, eu argumento e tal, mas a palavra final é do cliente, então, se ele insiste não, não tem que ser do meu jeito, ai eu acabo acatando, afinal, a entrega é você que vai, você que ta comprando, então vou

te entregar o que você quer, mas eu vou me posicionar, eu acho que não vai funcionar, acho que não é bacana. Eu to colocando o lado ruim, mas muitas vezes acontece o contrario. Você expõe uma situação e o cliente super compra, a gente tem casos que o cliente acata suas ideias, afinal, fui contratado pra, de certa forma, ser consultivo naquilo que estou fazendo, não é pra bater prego, então, as vezes tem situações bacanas, eu procuro ser parceiro, tentar encarar com viés positivo.

Embora não sejam cores que remetam a risco financeiro, como na metáfora presente no Manifesto da Endeavor, Marcos elabora toda sua explicação ancorado por essa distinção entre o cliente querer trocar a cor rosa, definida pela 42 formas, pela cor azul, sem que isso realmente impacte o resultado final. Mais uma vez, a metáfora é usada para didatizar e ilustrar uma situação vivida pelo empreendedor diante de uma dificuldade.

Cabe salientar que, tanto na verbalização de Marcos quanto na anterior, de Frederico, fica claro o debate de valores por que passa o empreendedor em seu cotidiano profissional. Mais do que realizar um sonho grande, metáfora amplamente utilizada na Endeavor em seu manifesto, os jovens empreendedores relatam seus impasses, seus dilemas, algo que só é possível emergir em contextos em que se permite que o trabalhador fale sobre o trabalho, algo proposto pela Ergologia e pouco visível em prescritos sobre o trabalho. Usar metáforas, aliás, pode ser uma forma do empreendedor suavizar a intensidade do conflito e didatizar a explicação para um interlocutor de fora de seu contexto profissional.

Por fim, destacamos a maneira como Rony, outro jovem empreendedor entrevistado, define o conceito de empreendedorismo. Na sua verbalização, vemos a recorrência da metáfora de “estar atrás do balcão”, presente no Manifesto da Endeavor, o que demonstra a consolidação dessa cena validada na memória coletiva dos empreendedores.

Verbalização 4 de jovem empreendedor – Rony, da Box 1824

Isso pra mim é empreender... muito mais do que “ah eu vou abrir meu negócio que eu vou ficar trabalhando lá”-... é obvio que tu tem que estar atrás do balcão, isso é super importante, mas pra mim é muito mais a pessoa botar na cabeça dela que ela tem que criar um sistema, um ECOSistema e não um EGOsistema. E não uma coisa que ela fique totalmente dependente da imagem dela e da figura dela oportuna::des e acreditar no que tu tá fazendo e desenvolver alicerces praquele teu objetivo acontecer o mais rápido possível

Além disso, nesse trecho, chama a atenção o jogo de letras e palavras na designação Ecosistema em oposição a Egosistema, usado por Rony para definir o que ele entende por empreendedorismo. Como descrevemos na parte teórica, a metáfora não é fruto de criatividade individual, mas sim de conceitos, valores e crenças estabilizados ou compartilhados socialmente, que emergem em situações de enunciação. Nessa verbalização, portanto, Rony

traz à tona conceitos, valores e crenças sobre empreender que fazem parte de sua trajetória e que constituem seu discurso. O jogo de letras/palavras enfatiza a oposição de conceitos que ele pretende estabelecer, mas decorre de discursos que circulam socialmente. O que merece destaque é que esse conceito de ecossistema está alinhado com as novas concepções de empreendedorismo, circulantes no meio acadêmico, mais do que nas revistas do segmento: o caráter sistêmico, a integração entre capacitação empreendedora e instituições de diferentes esferas, a não dependência apenas de habilidades individuais do empreendedor, em suma, a desmistificação de que empreender é uma habilidade inata e dependente de quem sabe ou não exercer essa função.

Conclusão

Ao adotar uma abordagem ergológico-discursiva, as falas sobre as atividades de trabalho assumem o papel de protagonistas e tais produções discursivas passam a ser concebidas como o lugar onde se legitima a comunidade que produz e faz circular tais textos, os discursos que circulam no cotidiano, as falas, as normas, as renormalizações.

Dentre inúmeros recursos que constituem e legitimam o discurso sobre empreendedorismo, destacamos nesta análise a construção e a recorrência de metáforas usadas por dois tipos de coenunciadores, a saber, uma instituição de capacitação como a Endeavor ou jovens empreendedores entrevistados para fins de pesquisa. De forma geral, podemos afirmar que as metáforas são empregadas com fins argumentativos e didáticos e, especificamente, são construídas a partir de cenas validadas (MAINGUENEAU, 2001, 2006) que evidenciam estereótipos e concepções do que é empreender, de como é o cotidiano do empreendedor e de como ilustrar situações vividas por esses profissionais.

Com base no que foi apontado na análise da produção discursiva da Endeavor, denominada “Manifesto”, pode-se perceber uma interface entre o discurso institucional, educacional e publicitário que constitui a cena englobante desse “Manifesto”, uma vez que a produção discursiva ora recorre a metáforas com fins didatizantes (educacional), ora com fins de incentivo e motivação ao empreendedor, uma interpelação que pode transitar entre o papel de capacitação (institucional) e o objetivo da instituição Endeavor em reunir histórias de sucesso, incentivadoras de outros empreendedores (publicitário).

Nas verbalizações produzidas pelos empreendedores em situação de entrevista e analisadas neste trabalho, observa-se uma recorrência de cenas validadas utilizadas em

metáforas presentes também no “Manifesto”, o que reforça a concepção de que as metáforas fazem parte da nossa percepção da realidade, estão imbricadas em nosso processo de interpretação e estabelecem uma relação dialética com as representações e os discursos de uma comunidade discursiva. Seu uso, portanto, altera-se de acordo com os objetivos dos participantes inseridos em um certo contexto situacional e pela cena enunciativa em questão.

Por fim, destaca-se, a partir das metáforas construídas e/ou recorrentes nos discursos da Endeavor e dos jovens empreendedores, que o empreendedor não nasce pronto, trabalha dura e arduamente para alcançar seu “sonho grande”, tem dilemas para lidar com clientes, colaboradores e para consolidar seu negócio. Essas construções metafóricas, usadas por dois coenunciadores de uma comunidade discursiva muito mais abrangente (mídia segmentada, outras instituições de capacitação, outras produções discursivas da Endeavor, empreendedores de diferentes segmentos, pesquisadores sobre o tema), dão pistas de que discurso vem sendo construído sobre o empreendedorismo no Brasil. Há muito ainda a ser investigado, sob a perspectiva ergológico-discursiva e tantas outras existentes que se debruçam sobre esse tema.

Referências

CHARAUDEAU; P. MAINGUENEAU, D. Dicionário de Análise do Discurso. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

CHARTERIS-BLACK, J. (2006). Britain as a container: immigration metaphors in the 2005 election campaign. **Discourse & Society**, Londres, v.17, n. 05, p.563-581.

_____. (2007). **The communication of leadership**: the design of leadership style. New York: Routledge.

_____. (2008). **Metaphors as Models of Political Leadership**. University of Durham. Disponível em: <http://www.dur.ac.uk/resources/mlac/research/metaphors_as_models/Charteris2.pdf>. Acesso em: 28 de maio de 2009.

CHIAVENATO, I. **Empreendedorismo**: Dando asas ao espírito empreendedor. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

DOLABELA, F. **O Segredo de Luísa**. 30. ed. São Paulo: Editora de Cultura, 2006.

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo**: transformando ideias em negócios. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

GEM. **Empreendedorismo no Brasil: 2013**. Simara Maria de Souza Silveira Greco (Coord.). Curitiba: IBQP, 2013.

GEM. **Report on women and entrepreneurship**. Babson Park, MA/US; London, UK: Babson: Author, 2007.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors We Live By**. Chicago: Chicago University Press, 1980.

MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Pontes & Editora da Unicamp, 1989.

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

_____. **Cenas da enunciação**. Organização: Sírio Possenti, Maria Cecília Péres Souza-e- Silva. SP: Parábolas Editorial, 2008.

MENDES; P. H. A.; NASCIMENTO, M. Análise do processamento metafórico no discurso: metáforas da crise econômica e da corrupção política. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 26, p. 89-106, 1o sem. 2010.

NASCIMENTO; V. N. **Metáforas sistemáticas trabalhistas no discurso jornalístico**. Dissertação de Mestrado. UFPE, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/13840/Vin%C3%ADcius%20Nicéas%20do%20Nascimento.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 30.mar.2017

PALUMBO, R. **Referenciação, metáfora e argumentação no discurso presidencial**. Tese de doutorado, USP-SP, 2013.

_____. (2010). A metáfora da guerra nos discursos de Lula: um estudo sobre os processos referenciais e argumentativos. **Revista Intercâmbio**, v. 21. São Paulo: LAEL/PUC-SP, p.78- 97.

REDDY, M. (1979). **The Conduit Metaphor**: a Case of Frame Conflict in our Language about Language. in A. Ortony, ed., *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

SANT'ANNA, SIMONE. Metáforas no discurso político de Dilma Rousseff. **Revista Diadorim** / Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume 14, Dezembro 2013. [<http://www.revistadiadorim.letras.ufrj.br>]

SARDINHA, T. B. Metáforas de Lula e Alckmin nos debates de 2006 em uma perspectiva da Linguística de Corpus. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, São Paulo, v. 7, n. 2, p.139-164, 2007a.

_____. Lula e a metáfora da conquista. **Linguagem em (Dis)curso**. São Paulo, v. 8, n.1, p. 93-120, 2007b.

SEBRAE, Taxa de sobrevivência das empresas no Brasil. Relatório disponível em: https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/Sobrevivencia_das_empresas_no_Brasil_2011.pdf, acesso em 31.mar.2017.

SCHUMPETER, J. A. **A teoria do desenvolvimento econômico**. São Paulo, Nova Cultura, 1988.

SCHWARTZ, Y. Trabalho e Ergologia; Reflexão em torno de um exemplo de trabalho operário. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). **Trabalho e ergologia**: conversas sobre atividade humana. 2. ed. revista e ampliada. Niterói: EDUFF, 2010. p. 25-36, 37-46. [*Travail et ergologie*: entretiens sur l'activité humaine. Toulouse: Octarès, 2003].

_____. Manifesto por um ergoengajamento. In: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (Org.).

Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011. p. 132-166. [*L'activités en dialogues: entretiens sur l'activité humaine II*. Toulouse: Octarès, 2009].

VEREZA, S. C. **Literalmente Falando:** o Sentido Literal como Metáfora Cognitivo- Pragmática. Tese de doutorado. São Paulo: Pontífica Universidade Católica de São Paulo, 2007.

ZARPELLON, S.C. O empreendedorismo e a teoria econômica institucional. **Revista Iberoamericana de Ciências Empresariais y Economía**, 1(1), p. 47-55, 2010.

ENSAIO

LÁGRIMAS ABENÇOADAS: A ALMA HUMANA DESVELADA N'OS MISERÁVEIS DE HENRI FESCOURT (1925-1926)⁵⁸

Danielle Crepaldi CARVALHO⁵⁹

Resumo: O ensaio trata do “cineromance” *Os Miseráveis* (*Les Misérables*, Henri Fescourt, 1925-1926), adaptação cinematográfica da obra-prima de Victor Hugo. Rodada originalmente com o objetivo de ser exibida de maneira seriada, na *Giornate del Cinema Muto* (de Pordenone) de 2015 a obra de 397 minutos foi seccionada em duas partes. Enceta-se aqui um olhar ao objeto que considera quanto ele reflete a nossa “imaginação melodramática”. Ainda no âmbito do Melodrama, procura-se demonstrar que a catarse promovida pelo gênero ainda é eficaz hoje. Ademais, busca-se refletir sobre como as diferentes formas de veiculação de uma obra podem alterar os seus sentidos.

Palavras-chaves: Cinema silencioso. Cinema e literatura. Os Miseráveis. Henri Fescourt. Victor Hugo.

Abstract: *The essay deals with the cinéroman Les Misérables (Henri Fescourt, 1925-1926), adaptation to the screen of the homonymous Victor Hugo masterpiece. Shot aiming to be screened in a serial way, the 359-minute long work was sectioned in two parts when exhibited during Pordenone’s Giornate del Cinema Muto (in 2015). We seek to regard the film from several angles: as a work that masterfully reflects our “melodramatic imagination”; as proof that the catharsis promoted by the Melodrama is still effective today; as how the different forms of exhibition of the film can alter its senses.*

Keywords: *Silent cinema. Cinema and literature. Les Misérables. Henri Fescourt; Victor Hugo.*

⁵⁸ O presente ensaio recebeu, na 35ª *Giornate del Cinema Muto* de Pordenone (2016), o prêmio do “Collegium” (grupo integrado por jovens pesquisadores de cinema silencioso vindos do redor do mundo, que se reúnem anualmente durante a Jornada). Para mais informações a respeito do “Collegium”, cf. < http://www.cinetecadelfriuli.org/gcm/giornate/collegium/premio_friuladria.html >. Acesso em 12 dez. 2016.

⁵⁹ Formada em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com Mestrado sobre a produção teatral brasileira de fins do século XIX e Doutorado que investiga a relação que os cronistas brasileiros de 1894 a 1922 estabeleceram com o cinema. É Pós-Doutoranda na Escola de Comunicações e Artes de São Paulo (ECA-USP), com pesquisa que investiga os usos dos sons no cinema silencioso, com bolsa FAPESP. Coorganizadora de edições anotadas de seletas de contos de escritores brasileiros pré-modernistas e modernistas e cotradutora da tradução ao português e análise crítica do melodrama francês *L’Auberge des Adrets*, tem igualmente publicados artigos a respeito da literatura, teatro e cinema, suas áreas de interesse. E-mail: megchristie@gmail.com

O melodrama, o cinema e as lágrimas

Um dos indiscutíveis acontecimentos da 34ª edição da *Giornate Del Cinema Muto* de Pordenone foi a exibição da adaptação cinematográfica da obra-prima de Victor Hugo *Os Miseráveis*, rodada por Henri Fescourt entre 1925 e 1926. O *cinéroman* – espécie de filme-seriado cujo rótulo buscava salientar o valor literário de seu objeto, oriundo de clássicos da literatura francesa – de 397 minutos reproduz, em formato de película, o sopro monumental da narrativa de Hugo, dividida em cinco volumes, no original de 1862. As dimensões do filme, a densidade na apreensão dos caracteres e no emaranhamento das vidas de papel – e sua costura nos destinos da França pós-revolucionária – e o apuramento da técnica cinematográfica atestavam, incontornavelmente, que o cinema herdara do gênero romanesco a vocação para a contação de histórias. O cinema era o novo romance folhetinesco: pungente e popular. Seus influxos moldariam a sensibilidade do século XX, como o romance moldara a sensibilidade do XIX.

Somos herdeiros dessa tradição, e ficou especialmente claro na tarde e noite daquela quarta-feira de Festival, quando o Teatro Verdi, de cima a baixo, confrangeu-se diante dos percalços enfrentados por Jean Valjean, Fantine, Cosette, Eponine, Marius e Gavroche, na dura jornada da existência. O esquema convencional do gênero melodramático estava todo ali exacerbado: na moça pura obrigada a prostituir-se para dar de comer à filha, na pobre criança escravizada pela megera, no pecador arrependido, perseguido sem trégua por uma sociedade que julgava a partir das aparências. Nas fugas e salvamentos de última hora, nos disfarces, nas sequências de combate e perseguição, repletas de peripécias.

Sabíamos – nós conhecemos de que substância se faz um melodrama –, que Jean Valjean, uma vez que purgara os seus pecados, terminaria os seus dias em paz com a sociedade que lhe fora mãe e madrastra; que Fantine precisaria purgar as máculas de sua carne com a morte (e ela o faz, vencida pela tuberculose, tal e qual Marguerite Gautier); que Cosette se salvaria do jugo da Madame Thénadier; que, por fim, os maus sofreriam e os bons atingiriam a bem-aventurança – afinal, este gênero distribui punições e prêmios na medida dos crimes e das boas ações praticados pelas personagens. E, no entanto, todas as almas que encheram o Teatro Verdi por seis horas e meia choraram em uníssonos a sorte daquelas vidas de celuloide.



Imagem 1: Cena de *Os Miseráveis*. *A Manhã*, 1926a, p. 10.

Disponível em Hemeroteca Digital Brasileira.

Florence Fix dá ao seu livro sobre o gênero melodramático o subtítulo de *la tentation des larmes*, “a tentação das lágrimas” (FIX, 2011). Victor Hugo não é estritamente um melodramaturgo, mas sua obra está impregnada das características da prosa de homens como Pixérécourt – cuja produção teatral almejava realizar função análoga à das Igrejas, fechadas pelos revolucionários de 1789: servir à catarse coletiva por meio de momentos patéticos que levavam o público às lágrimas. Daí aos dramas acolherem a *mise-en-scène* cristã, distribuindo suas personagens entre o céu e o inferno. Embora sejamos herdeiros de séculos de descobertas científicas, a oferecerem modelos racionais de compreensão da realidade, não é raro sermos presas de uma devoção religiosa frente à literatura produzida por Hugo, ou do cinema de Henri Fescourt. Somos descendentes diretos daquela sociedade heterogênea – composta por indivíduos das mais variadas formações e profissões, dos *sans-culottes* à alta burguesia – que pôde finalmente se unir no concerto social como aos pés da arte, numa mesma sala de exibição.

A ruptura com o *status quo*, tornada possível pela Revolução Francesa, estendeu a aragem da democracia para o campo artístico. Como bem constata Thomasseau, tudo era possível ao melodrama, fruto da revolução: a aglutinação da História e da fantasia, do cotidiano e do maravilhoso, do cômico e do trágico, da aventura e da preleção, da dança, da música... (THOMASSEAU, 2009, p. 17) Mestiço como a sociedade, o gênero logo começou a sofrer

preconceito. Victor Hugo não quis assumir a – enorme – influência que tivera dele, assim como Balzac, ambos autores de *romans-fleuves* que nada deviam aos melodramas folhetinescos de Eugène Sue, ou ao melodrama teatral de Pixérécourt. Assim como eu duvido que Henri Fescourt, autor desta magistral adaptação de *Os Miseráveis*, quisesse ver sua obra “reduzida” à égide do melodrama, daí a sua opção por defini-la como *cinéroman* (cinema saído da alta-literatura, sublinhando-se o seu viés artístico) e não como *serial* (título dado à infinidade de digestivos filmes-seriados, rodados na América e na Europa, nos anos de 1910 e 1920).

O preconceito com relação ao melodrama, nutrido por intelectuais e romancistas ao longo do XIX, não impediu que este fosse o mais influente dos gêneros, amoldando-se à letra de forma como à luz da rampa, e metamorfoseando-se, no crepúsculo do século, nas luzes e nas sombras responsáveis por nos fornecerem as visões que até hoje nos fascinam. Perguntando-se se o cinema tem alma, afirma Edgar Morin que alma é tudo o que ele tem: “O cinema superabunda de alma; respinga alma (...). Amor, paixão, emoção, coração: o cinema, como o nosso mundo, é todo viscoso e lacrimajante com esses sentimentos. Tanta alma! Tanta alma!” (MORIN, 2005, p. 111). As lágrimas benfazejas do melodrama teatral e romanesco banham, finalmente, o cinema, novo e duradouro espaço de catarse coletiva.

Que *Os Miseráveis* foi exibido em Pordenone?

Um século e meio separam a já histórica sessão de *Os Miseráveis* em Pordenone – acompanhada pela penetrante música do incansável Neil Brand – e a publicação dos cinco tomos da obra de Victor Hugo. Noventa anos separam a *première* cinematográfica do *cinéroman* e a exibição de sua versão restaurada. Não obstante, as imagens que desfilam na tela branca dialogam diretamente com o público, como se houvessem sido rodadas recentemente. Olhando o passado em perspectiva, percebemos que somos crias daqueles artistas nascidos com a Revolução, aos quais a subjetividade humana se sobrepunha às distinções ou privilégios hereditários ou arbitrários. Fomos realistas, modernos, pós-modernos, mas continuamos incorrigivelmente românticos, nos confrangendo quando Fantine despe o colo diante de um possível cliente, debaixo da neve invernal, ou quando o rostinho supliciado de Cosette nos atinge em *close*, e ela silenciosamente reverbera: “Oh, Deus. Oh, Deus”.

Que caminhos e descaminhos percorreu o filme de Henri Fescourt, para que ele chegasse até nós com tão inescapável atualidade? Como Hugo, Fescourt opta por contar a história dos desprovidos da França – dos “miseráveis” em questão – a partir de alguns poucos seres cujos

destinos entrelaçam-se à História da nação. A subjetividade como chave de acesso à coletividade, ideário romântico por excelência. O cineasta glosa o romancista, tecendo cada episódio a partir de uma personagem específica, apoiando-se nos *flashbacks* para estabelecer a relação de tal personagem e suas ascendentes com as demais personagens da obra.



Este é um anúncio de cinema em português. No topo, há uma fotografia em preto e branco de dois homens em roupas escuras, provavelmente Jean Valjean e Javert. À direita da imagem, o texto anuncia o filme "OS MISERÁVEIS", adaptado da obra de Victor Hugo, com o elenco principal incluindo Gabriel Gabrio, Jean Toulout e Sandra Milovanoff. Abaixo, anuncia-se o filme "GROCK" estrelado por Jackie Coogan, com o subtítulo "O ORPHÃO E O JUIZ". O anúncio também menciona "AS GIRLS AMERICANAS" e indica que o programa será exibido apenas por três dias. Há uma nota no rodapé explicando a grandiosidade do programa e a necessidade de um anúncio mais explicativo.

Estes — FRENTE A FRENTE! — os dois irreductíveis
— inimigos —
JEAN VALJEAN E JAVERT!
Cena culminante do romance immortal
OS MISERÁVEIS
adaptação da obra de VICTOR HUGO
FILM INEDITO — edição de 1926 — da PATHE'
CONSORTIUM
com GABRIEL GABRIO — JEAN TOULOUT e
SANDRA MILOVANOFF
NO PROGRAMMA:
APENAS POR 3 DIAS!
AS GIRLS AMERICANAS

SEGUNDA-FEIRA — o artista mais caro do mundo inteiro!
GROCK
e ainda o esplendido — JACKIE COOGAN — em um 'film dos que obteve maiores triumphos
O ORPHÃO E O JUIZ
(Nota — a grandiosidade deste programma nos obriga a um annuncio mais explicativo — em outro local deste jornal).

Imagem 2: Anúncio de *Os Miseráveis*. *A Manhã*, 1926b, p. 8.

Disponível em Hemeroteca Digital Brasileira.

Hugo (2002) se debruçara em 1- Fantine⁶⁰ (jovem vítima de anos de meretrício exercido por amor à filha Cosette); 2- Cosette (dos padecimentos sofridos nas mãos da ambiciosa Madame Thénadier ao encontro da criança com o protetor Jean Valjean); 3- Marius (o enamoramento do rapaz liberal por Cosette, agora uma bela jovem, a quem Jean Valjean adotara como filha); 4- O idílio da rua Plumet e o épico da rua Saint-Denis (o colóquio amoroso de Cosette e Marius; e a sua brusca ruptura, quando o jovem é ferido numa barricada); 5- Jean

⁶⁰ Embora o primeiro volume igualmente narre a trajetória de Jean Valjean, de seu longo encarceramento como forçado devido a um crime menor – ele roubara o pão que alimentaria os sobrinhos famintos – à mudança de identidade que o havia permitido zelar pelos pobres da cidadezinha onde se estabelecera, entre eles Fantine.

Valjean (seu périplo para salvar o amado da filha, ferido em combate, até o seu discreto afastamento da vida de ambos – uma vez que Marius descobrira a sua condição de ex-forçado – e, enfim, a sua reconciliação com o genro e com a sociedade, em seu leito de morte).

Fescourt procurará seguir os passos do romancista, na segmentação dos episódios de seu *cinéroman*. No entanto, o estabelecimento da obra integral é tarefa mais difícil do que se supõe. Que *Os Miseráveis* foi exibido em Pordenone? O cinema silencioso oferece aos estudiosos percalços incomuns à nossa época, tão afeita aos registros detalhados de cada produção. Os filmes eram rodados para o consumo imediato, e, embora o cinema fosse um mercado emergente, não havia a preocupação com a preservação de seus produtos – o que levou poucas obras a resistirem em sua integralidade. A restauração fez uso de uma cópia em acetato do filme, disponível na Cinemateca de Toulouse; enquanto que as cores utilizadas em seu tingimento foram apreendidas de um rolo em nitrato da obra original. No entanto, a cópia não estava editada (os *flashbacks*, por exemplo, estavam num negativo duplicado da obra), tendo o trabalho de edição sido realizado no momento da restauração, a partir do roteiro de Fescourt. Ademais, *Os Miseráveis* foi rodado por várias câmeras, posicionadas lado a lado, gerando diferentes angulações – prática comum às grandes produções da época, que visavam ao preparo de múltiplos negativos que pudessem dar vazão à obra, no mercado exibidor mundial.⁶¹ Outra questão digna de nota: a menor extensão da cópia restaurada, em comparação com o original (6h30min, ao invés de 8 horas) deve-se à velocidade mais rápida da projeção atual, ou à perda de material original?

O resultado final esforça-se por mimetizar a exibição de *Os Miseráveis* às plateias de 1925, mas salienta de antemão a impossibilidade do projeto. É impossível termos acesso ao filme “real”, tal e qual ele foi exibido às plateias primordiais, já que várias cópias suas foram montadas em 1925, a partir de tomadas com diferentes angulações; e por mais fiel que possa ter sido a montagem exibida em Pordenone, não podemos nos esquecer de que ela foi realizada durante o processo de restauração, nos anos de 2010, obedecendo – ainda que inconscientemente – a nossa sensibilidade contemporânea. Uma última consideração: a segmentação da obra tendo em vista as peculiaridades de cada mercado exibidor engendra diferentes fruições, a depender do local ou da época.

⁶¹ A esse respeito, conferir o caso de *Metrópolis* (Fritz Lang, 1927), analisado na obra cuja referência segue: MORETTIN, 2014.

***Os Miseráveis* e as plateias primordiais brasileiras**

Fescourt segmenta seu *cinéroman* em quatro episódios: 1- Jean Valjean, 2- Fantine, 3- Marius e 4- A epopeia da rua Saint-Denis. Vendida ao mercado estrangeiro, a obra chegou ao Brasil em novembro de 1926, exibida primeiro no formato de longa-metragem, numa única sessão, no cinema carioca *Odeon*; e reeditado em seguida, no formato de filme-seriado, “em seis capítulos e 32 partes” (1- Fantine; 2- O julgamento de Jean Valjean; 3- A procura de Cosette; 4- Cosette; 5- Mário; 6- Amor, justiça e liberdade), exibidos semanalmente no cinema Império, entre janeiro e fevereiro de 1927 (A MANHÃ, 1926c, p. 16). As estratégias de divulgação das duas peças variaram. Se, em novembro, a exibição do filme foi antecedida apenas por um resumo da história, em janeiro e fevereiro o filme-seriado foi exibido concomitantemente à reedição brasileira do romance de Victor Hugo, em forma de folhetim, pelo diário carioca *Romance-Jornal* (A MANHÃ, 1927, p. 2). Como era costume nos tempos do cinema silencioso, a letra de forma ajudava a construir os sentidos das sombras moventes – não apenas nos intertítulos dos filmes como, fundamentalmente, nos textos sobre a obra (resumos, resenhas, romances folhetinescos) publicados na imprensa.



Imagem 3: Anúncio da publicação de *Os Miseráveis* no diário *Romance-jornal*. *A Manhã*, 1927, p. 2.

Disponível em Hemeroteca Digital Brasileira.

No Brasil, quando o filme foi exibido como longa-metragem, a crítica foi reticente. Uma de nossas revistas especializadas criticou a continuidade, assim como todos os principais atores e o pequeno aproveitamento das situações empolgantes, concluindo que filme era “cacete e desinteressante” (CINEARTE, 1926, p. 28), muito aquém da versão norte-americana da história

(Frank Lloyd, Fox, 1917). Fracionado em seis episódios curtos, a obra foi exibida ao longo de seis semanas⁶², no interior de programas que contavam com filmes cômicos e dramáticos (a exemplo de *Volcano*, de William K. Howard, e *Paris*, de Edmund Goulding, ambos de 1926), prática comum àquela sociedade à qual aprazia a variedade. O cine-romance parece, então, ter agradado, tanto que foi adquirido por outra sala de exibição, o teatro São José: exibindo-se então, na cidade, dois diferentes episódios da obra, concomitantemente.

A publicação do romance de Hugo em folhetim aparentemente contribuiu para o sucesso da exibição de *Os Miseráveis* no Brasil – observe-se que os títulos dos “capítulos” do filme-seriado exibido no Brasil apoiam-se mais nos volumes do romancista que nos títulos dos episódios de Fescout. Ao alinhar a série, seu diretor deixa de lado a continuidade – a explicitação convencional de causas e efeitos – para tecer episódios de grande concentração, nos quais o investimento na emoção superpõe-se ao esforço na construção dos liames narrativos ou do sensacional das peripécias (talvez seja por isso que o crítico brasileiro de 1926 tenha achado a obra arrastada ou elíptica demais). Apoiados no romance impresso, os espectadores dos seis capítulos da extração brasileira da série digeririam melhor a novidade, já que poderiam suprir as omissões da narrativa cinematográfica com o texto caudaloso da narrativa impressa.



Imagem 4: “Os Miseráveis”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 30 dez. 1926, p. 6.

Disponível em Hemeroteca Digital Brasileira.

⁶² A respeito das estratégias de exibição de filmes seriados nos contextos brasileiro, francês e norte-americano, conferir Carvalho (2015, p. 74-95).

***Os Miseráveis* e as plateias contemporâneas**

Curiosamente, é este pretendido “defeito” do filme que nos deleita tanto – a nós, distantes 90 anos dos espectadores primordiais da obra. Talvez porque tenhamos atrás de nós um século de imagens em movimento, tendo aprendido a compreender e a amar obras como *Aurora* (*Sunrise*, F. W. Murnau, 1927), filme recebido de forma controversa à época em que foi lançado por fazer uso da mesmíssima narrativa episódica de *Os Miseráveis*.⁶³ Ou porque fitamos *Os Miseráveis* com os corações repletos de nostalgia pelo cinema que amamos e que se foi. Porque, sobretudo, nossa sensibilidade ainda é moldada pela *Imaginação Melodramática* que dá nome à obra de Peter Brooks (1976). Continuamos a exaltar a virtude e a vituperar o vício, a acreditar na salvação do próximo, a torcer pela união dos casais apaixonados e pela resolução dos conflitos.

⁶³ Pesa sobre *Os Miseráveis* e *Aurora* crítica análoga no que toca à continuidade. Em 1926, a *Cinearte*, referindo-se à obra de Fescourt, é lacônica: “Má continuidade./Os franceses ainda não compreenderam que neste ponto é em que consiste o Cinema.”; “nota-se que o cenário [ou seja, o roteiro] é mau” (CINEARTE, 1926, p. 28). Já *Aurora* foi motivo de polêmica acirrada por parte dos membros do “Chaplin Club”, os quais fizeram imprimir, a partir de 1928, o jornal *O Fan*, compêndio de seus posicionamentos críticos – não raras vezes diametralmente opostos. O grande crítico da obra de Murnau foi Plínio Süssekind Rocha: “o roteiro de *Sunrise* é fraquíssimo – [...] é feito expressamente para realçar Murnau, mas realçar-lhe só a perfeição técnica, dando-lhe as tão desejadas situações ao invés de uma história.”, ele dirá na primeira de suas várias contribuições no jornal acerca do filme. Rocha conclui: “Se o filme não convence [...] é porque não se trata de uma história e sim das situações simples exigidas por Murnau.” (ROCHA, 1928, p. 2 e 3). Suas reservas no que tocam ao roteiro posicionam-se a respeito de uma questão corrente da crítica cinematográfica da década de 1920, que dizia respeito à utilização dos intertítulos no cinema. Desde *Klaxon* critica-se a intervenção do texto escrito na obra cinemática, já que se considerava que a palavra interrompia a fruição estética. A busca pela “simplicidade [‘vital e sugestiva da ação’] dentro da simultaneidade” (G. de N., 1922, p. 14), vislumbrada pela revista neste texto de 1922, seria conquistada anos depois, pelo abandono quase que completo do enredo por parte de Murnau, sobretudo numa obra como *A última gargalhada* (*Der letzte Mann*, 1924), mas também em *Aurora*, filmes que reduzem ao mínimo os intertítulos. Aí repousa a defesa do filme por parte de Almir Castro, publicada no primeiro número de *O Fan*: “Se as primeiras tentativas para esse ideal maior não são perfeitas, é inegável porém, que muito realizam, e isso se torna evidente em *Sunrise* e *Der Letzte Mann*, perfeitos sob o ponto de vista da vitória das situações sobre o enredo, em *Sunrise* com os seus 24 letreiros numa época em que *The Crowd*, a grande obra-prima do grande King Vidor nos apresenta a enormidade de 203 letreiros.” (CASTRO, 1928, p. 3 e 4). O predomínio dos episódios sobre o enredo leva Rocha a acusar Murnau de charlatanismo. O diretor de *Aurora*, o qual textualmente aproximava esta sua obra de uma sinfonia – “Um filme deve ser construído pelo mesmo processo que um compositor combina as notas musicais sobre as pautas. Uma história simples é melhor – uma dessas histórias que narram o drama real da gente comum” (O FAN, 1929, p. 1) – seria, segundo o crítico, como o músico de certa fábula, a tocar violino admiravelmente numa corda só, mas para o qual todas as músicas deveriam ser obrigatoriamente reduzidas a uma nota... (ROCHA, 1928b, p. 6). Não cabe ao escopo deste ensaio desdobrar minuciosamente a contenda, mas sim ressaltar a recepção controversa que tinham, à época, filmes voltados à exploração dos episódios, em detrimento de um enredo detido no esmiuçamento paulatino das causas e consequências das ações apresentadas.

Quando deixei a sessão de *Os Miseráveis* em Pordenone, ainda imersa na música de Neil Brand, o cérebro impregnado dos olhos brilhantes da pequena Cosette carregando a sua boneca nova, ou do rosto crispado de Jean Valjean a pacificar-se, finalmente, depois de ver a sua filha pela última vez, tive uma epifania: se o cinema silencioso pode ser tão contemporâneo e lancinante quanto a atual ficção seriada norte-americana – ou a nossa brasileiríssima “telenovela” –, por que ele permanece restrito a nichos, tão distante do grande público?

O modo como o *cinéroman* foi exibido – em duas partes, fomentando-se a concentração religiosa, mergulhado numa música que conduziu com eficiência as sombras pela tela, contribuindo no desenrolar de seus destinos – pode ser reproduzido em futuras apresentações desta obra (e, por que não, de outras obras), nos cinemas comerciais como na televisão. Cabe a nós retirarmos o passado brilhantemente empalhado n’*Os Miseráveis* das vitrines dos museus e promovermos seu encontro com o público contemporâneo, a quem a obra ainda tanto fala.

Referências

“Afirmações cinematográficas de F. W. Murnau e King Vidor”, *O Fan*, Rio de Janeiro, jan. 1929, n. 3, p. 1.

BROOKS, Peter. *The Melodramatic Imagination*. Connecticut: Yale University Press, 1976.

CARVALHO, Danielle Crepaldi. Os mistérios da cidade moderna: a propósito de *Os Mistérios de Nova York* (1914) e seus congêneres brasileiros. *Significação*, v. 42, n. 43, 2015, p. 74-95.

“Cinematográficas”. *A Manhã*, Rio de Janeiro, 21 nov. 1926 (1926a), p. 10.

CASTRO, Amir. “Aurora”. *O Fan*, Rio de Janeiro, ago. 1928, n. 1, p. 3 e 4.

FIX, Florence. *Le Mélodrame: la tentation des larmes*. Paris: Klincksieck, 2011.

G. de N. Cinema. *Klaxon*, São Paulo, 15 out. 1922, n. 6, p. 14.

HUGO, Victor. *Os Miseráveis* (2 vols.). São Paulo: Cosac & Naify, 2002 [1862].

“Os Miseráveis”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 30 dez. 1926, p. 6.

_____. *A Manhã*, Rio de Janeiro, 30 dez. 1926 (1926c), p. 16.

“Os Miseráveis”/ *Les Misérables*. *Cinearte*, Rio de Janeiro, 15 dez. 1926, p. 28.

Les Misérables, In: LE GIORNATE del Cinema Muto 34: Catalogo. Pordenone, 3-11 ottobre 2015, p. 37-42. Disponível em <http://www.cinetecadelfriuli.org/gcm/ed_precedenti/edizione2015/immagini_2015/2015_GC_M_catalogo.pdf>. Acesso em 12 dez. 2016.

MORETTIN, Eduardo. *Acervos cinematográficos e pesquisa histórica: questões de método*. Esboços. v. 21, n. 31, p. 50 – 67, ago. 2014. Disponível em < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/2175-7976.2014v21n31p50> >. Acesso em 12 dez. 2016.

MORIN, Edgar. *The cinema or the imaginary man*. Minnesota: University of Minnesota Press, 2005.

“Odeon: Os Miseráveis”. *A Manhã*, Rio de Janeiro, 26 nov. 1926 (1926b), p. 8.

“Romance-jornal”. *A Manhã*, Rio de Janeiro, 13 jan. 1927, p. 2.

ROCHA, Plínio Sússekind. “Crítica: Sunrise”. *O Fan*, Rio de Janeiro, ago. 1928, n. 1, p. 2 e 3.

_____. “Sunrise”. *O Fan*, Rio de Janeiro, out. 1928 (1928b), n. 2, p. 6.

THOMASSEAU, Jean-Marie. *Méiodramatiques*. Saint-Denis: Presses Universitaires de Vincennes, Université Paris 8, 2009.

Bases de dados

Internet Movie Database: < <http://www.imdb.com/> >

Hemeroteca Digital Brasileira: < <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx> >

Referências audiovisuais

LES MISÉRABLES (Os Miseráveis). Direção: Henri Fescourt. Produção: Films de France/Société des Cinéromans. Distribuição: Pathé Consortium Cinéma. Intérpretes: Gabriel Gabrio, Paul Jorge, Sandra Milovanoff e outros. França, 1925-1926. 4 capítulos (1) Jean Valjean; (2) Fantine; (3) Marius; (4) L'Épopée de la rue Saint-Denis, 359 min.

SUNRISE: a song of two humans (Aurora). Direção F. W. Murnau. Produção: Fox Film Corporation. Intérpretes: George O'Brien, Janet Gaynor, Margaret Livingston e outros. Estados Unidos, 1927, 94 min.