



DESENREDO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade
de Passo Fundo

DESENREDO



Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade
de Passo Fundo

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

CONSELHO EDITORIAL

José Carlos Carles de Souza

Reitor

Rosani Sgari

Vice-Reitora de Graduação

Leonardo José Gil Barcellos

Vice-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Bernadete Maria Dalmolin

Vice-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários

Agenor Dias de Meira Junior

Vice-Reitor Administrativo

Edison Alencar Casagrande

Diretor do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

UPF Editora

Glauco Ludwig Araújo

Ivan Penteado Dourado

Editores

Zacarias Martin Chamberlain Pravia

Editor das Revistas Institucionais

Corpo funcional

Daniela Cardoso

Coordenadora de revisão

Ana Paula Pertile

Revisora de textos

Cristina Azevedo da Silva

Revisora de textos

Sirlete Regina da Silva

Coordenadora de design

Rubia Bedin Rizzi

Designer gráfico

Carlos Gabriel Scheleder

Auxiliar administrativo

Jeferson Cunha Lorenz

Luís A. Hofmann Jr.

Produção da Capa

COMISSÃO EDITORIAL

Cláudia Toldo (UPF)

Ernani Cesar de Freitas (UPF)

Fabiane Verardi Burlamaque (UPF)

Márcia H. S. Barbosa (UPF)

Miguel Rettenmaier da Silva (UPF)

Tania M. K. Rösing (UPF)

Luciana Maria Crestani (UPF)

Marlete Sandra Diedrich (UPF)

Patrícia da Silva Valério (UPF)

Paulo Ricardo Becker (UPF)

Luís Francisco Fianco Dias (UPF)

Graciela Ormezzano (UPF)

Ana Zandwais (Ufrgs)

Antônio Dimas (USP)

Benjamin Abdala Júnior (USP)

Carla Viana Coscarelli (UFMG)

Cláudia Toldo (UPF)

Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran (Unesp/Assis/SP)

Cristina Mello (Universidade de Coimbra – Portugal)

Eloy Martos Nuñez (Universidade de Extremadura - Espanha)

Ernani Cesar de Freitas (UPF)

Fabiane Verardi Burlamaque (UPF)

Flávio Martins Carneiro (UERJ)

Hardarik Blühdorn (IDS – Mannheim - Alemanha)

José Luis Jobim (Uerj/UFF)

José Luís Fiorin (USP)

Leci Barbisan (PUCRS)

Márcia H. S. Barbosa (UPF)

Marisa Lajolo (Unicamp)

Max Bullen (Université de Cergy-Pontoise - França)

Michel Francard (Université de Louvain - Bélgica)

Miguel Rettenmaier da Silva (UPF)

Mônica Magalhães Cavalcante (UFC)

Regina Zilberman (Ufrgs)

Tania M. K. Rösing (UPF)

Valdir Flores (Ufrgs)

Organizadores do número

Marlete Sandra Diedrich

Patrícia da Silva Valério

Editor

Patrícia da Silva Valério

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Desenredo : Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras /
Universidade de Passo Fundo, Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras. – Vol. 1, n. 1
(2005). – Passo Fundo : Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.-

Semestral: 2005-2016. Quadrimestral: 2017-.

ISSN 1808-656X (on-line).

1. Linguística – Periódico. 2. Letras – Periódico. I. Universidade
de Passo Fundo. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa
de Pós-Graduação em Letras.

Bibliotecária responsável Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364

Desenredo - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo é uma publicação temática e de periodicidade semestral da Universidade de Passo Fundo (UPF)

© Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida desde que citada a fonte.



EDITORA

Campus I, BR 285 - Km 292,7
Bairro São José – Fone: (54) 3316-8374
CEP 99052-900
Passo Fundo - RS - Brasil
Home-page: www.upf.br/editora
E-mail: editora@upf.br

Sumário

Editorial.....	567
Osman Lins na televisão	571
Osman Lins in television	
<i>Ermelinda Maria Araújo Ferreira, Adriano Siqueira Ramalho Portela</i>	
Leitura em meio digital: o uso da ferramenta de anotações DLNotes2.....	595
Digital Reading: the use of the DLNotes2 annotation tool	
<i>Emanoel Cesar Pires de Assis</i>	
Harry Potter e a Linguística de <i>Corpus</i> em aulas de língua inglesa para o ensino fundamental II	609
Harry Potter and the Corpus Linguistics classes in English for Elementary Education II	
<i>Elaine Cristina Oliveira, Adriane Orenha Ottaiano</i>	
Marcas intertextuais na canção <i>Velha roupa colorida</i> , de Belchior	628
Intertextual markers in Belchior's song <i>Velha roupa colorida</i>	
<i>Antonia Sergiana Tavares de Oliveira, Maria Margarete Fernandes de Sousa, Francisco de Freitas Leite</i>	
Narrativas infantis como possibilidade de simbolizar os conflitos da infância: uma análise com base no conto <i>O Patinho Feio</i>	645
Children narratives as a possibility of symbolizing childhood conflicts: an analysis of <i>The Ugly Duckling</i> fairy tale	
<i>Andressa de Souza Ferreira, Maristela Piva, Patrícia da Silva Valério</i>	
A construção da significância na e pela voz	658
La construction de la signification dans et par la voix	
<i>Daiane Neumann</i>	
Sons nas nuvens: sobre o lugar do fônico no <i>Curso de Linguística Geral</i>	677
Sounds in the clouds: about the place of the phonic in the Course in General Linguistics	
<i>Alena Ciulla, Luiza Milano</i>	
A língua mobilizada na conversação: princípios metodológicos para um trabalho de investigação	694
The language mobilized in the conversation: methodological principles for a research effort	
<i>Marlete Sandra Diedrich, Karina de Almeida Rigo</i>	

Avaliação de textos acadêmicos escritos: uma perspectiva enunciativa.....	706
L'évaluation de textes universitaires écrits : une perspective énonciative	
<i>Carolina Knack, Giovane Fernandes Oliveira</i>	
A irrupção do ódio na internet: traços discursivos de sua manifestação no Facebook	733
The burst of hate on the Internet: discursive traits of its manifestation on Facebook	
<i>José Gaston Hilgert, Adalberto Bastos Neto</i>	
Diretrizes para autores	746

Editorial

Apresentamos o v. 13, n. 3 (2017) da *Revista Desenredo*, que inaugura sua primeira publicação de artigos recebidos em fluxo contínuo sem uma chamada temática específica.

Este número reúne dez trabalhos selecionados, os quais adotam diferentes teorias e metodologias relacionadas às temáticas de interesse da área de Letras.

O primeiro artigo, intitulado *Osman Lins na Televisão*, é de autoria de Ermelinda Maria Araújo Ferreira e Adriano Siqueira Ramalho Portela. Trata-se de um texto que discute a incursão do escritor pernambucano Osman Lins (1924-1978) no gênero policial, a partir da análise de um dos textos produzidos pelo pernambucano para a televisão: *Uma ilha no espaço*, publicado em 1978 pela Editora Summus.

Leitura em meio digital: o uso da ferramenta de anotações DLNotes2, de Emanuel Cesar Pires de Assis, é o segundo artigo deste volume. A partir dos pressupostos teóricos de autores de viés fenomenológico, como Roman Ingarden (1965) e Wolfgang Iser (1996;1999), o texto visa demonstrar a potencialidade do uso de ferramentas digitais de leitura para obras literárias digitalizadas a partir da análise de três leituras da obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas* realizadas a partir do uso de uma ferramenta de anotações em obras literárias em meio digital, o DLNotes2. O texto revela como o uso dessas ferramentas impacta a leitura de literatura em meio digital.

Elaine Cristina Oliveira e Adriane Orenha Ottaiano escreveram o terceiro artigo deste volume: *Harry Potter e a Linguística de Corpus em aulas de língua inglesa para o Ensino Fundamental II*. O artigo descreve a realização de aulas de língua inglesa baseadas no primeiro livro e respectivo filme da saga escrita por Joanne Kathleen Rowling *Harry Potter and the Sorcerer's Stone* em corpora. Ancoradas nos postulados da Linguística de *Corpus* e nas Diretrizes do Ensino de Língua Estrangeira, fazendo uso de informações coletadas pelo software WordSmith Tools, as autoras elaboraram um material didático para ensino da língua inglesa. É interessante destacar que parte do trabalho foi aplicado a alunos do Ensino Fundamental II oriundos da escola pública, por meio de um curso de extensão (English for Teens).

Marcas intertextuais na canção Velha roupa colorida, de Belchior, de autoria de Antonia Sergiana Tavares de Oliveira, Maria Margarete Fernandes de Sousa e

Francisco de Freitas Leite é o quarto artigo deste volume. O texto analisa as marcas intertextuais presentes na canção *Velha roupa colorida*, de Belchior, e demonstra como essa intertextualidade se manifesta por intermédio das relações de copresença e como o reconhecimento dessas ocorrências intertextuais contribui para a construção de sentidos do texto por parte do leitor/ouvinte. A análise revela que as ocorrências intertextuais, expressas por meio de recursos como citações, referências e alusão, contribuem sobremaneira para a construção do sentido do texto da canção em análise.

No quinto artigo, *Narrativas infantis como possibilidade de simbolizar os conflitos da infância: uma análise a partir do conto O patinho feio*, Andressa de Souza Ferreira, Maristela Piva e Patrícia da Silva Valério descrevem a importância da contação de histórias para o desenvolvimento psíquico emocional das crianças. As autoras buscam, a partir do resgate da versão original do conto *O patinho feio*, de Andersen, refletir sobre a possibilidade de as narrativas se tornarem importantes instrumentos para trazer à tona conflitos emergentes, especialmente na infância, vindo a contribuir para a identificação e a elaboração, de forma lúdica, de conteúdos que podem causar angústia ao indivíduo, permitindo-lhes a reorganização de seu estado psíquico emocional.

Em *A construção da significância na e pela voz*, sexto artigo deste volume, Daiane Neumann discute a construção do objeto voz, a partir da concepção de linguagem enquanto uma antropologia histórica, conforme proposta em Meschonnic (2009), a partir da consideração das reflexões de Saussure e Benveniste. Para tanto, a pesquisadora apresenta o texto em três blocos: no primeiro, discute sobre como se dá a relação entre voz e linguagem, a fim de constituir um ponto de vista teórico tanto para a reflexão acerca da linguagem quanto da voz; no segundo, aborda a relação possível de ser estabelecida entre som e sentido, a partir do ponto de vista adotado no trabalho; no terceiro, por fim, levanta questões referentes a como se dá a construção da significância na e pela voz, em textos e obras.

O sétimo artigo deste volume é *Sons nas nuvens: sobre o lugar do fônico no Curso de Linguística Geral*, de Luiza Milano e Alena Ciulla. O texto, bastante inovador do ponto de vista metodológico, busca, por meio de uma perspectiva computacional, simular uma leitura isenta, na medida do possível, da importante obra saussuriana, cujas interpretações, na maior parte das vezes, são vinculadas a tradições já estabelecidas pelos estudos clássicos. As pesquisadoras mostram, por meio dos resultados em nuvens, que a ferramenta proporciona, que os termos mais relevantes do CLG são relacionados a um tema minimizado pela maior parte dos estudos saussurianos: o sistema fônico das línguas.

Em *A língua mobilizada na conversação: princípios metodológicos para um trabalho de investigação*, o oitavo artigo deste volume, Marlete Sandra Diedrich e

Karina de Almeida Rigo tematizam o papel do pesquisador frente à particularidade da pesquisa na área da Linguística, cujo foco de interesse seja a língua mobilizada na conversação. As pesquisadoras apontam dois princípios básicos que, em geral, guiam trabalhos desta natureza: a escolha de domínios autênticos, ou seja, a língua observada em sua realidade interacional cotidiana; e a complexidade da análise do material signifiicante, que aponta para além do verbal. O texto objetiva refletir acerca do papel do pesquisador frente a esses dois princípios, com enfoque nos desafios e potencialidades de tal realidade, o que aponta para a necessidade de um trabalho de investigação que leve em conta o contexto de produção dos materiais, a complexidade dos dados a serem registrados e a mobilização de recursos paraverbais na constituição do verbal.

O nono artigo, *Avaliação de textos acadêmicos escritos: uma perspectiva enunciativa*, de Carolina Knack e Giovane Fernandes Oliveira, propõe uma perspectiva enunciativa de avaliação de textos acadêmicos escritos em contexto de ensino-aprendizagem de língua materna na Universidade. Para tanto, inicialmente, a partir dos pressupostos da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, apresenta: a) uma concepção de avaliação como ato de enunciação; b) o funcionamento enunciativo das instâncias de avaliação professor-aluno, aluno-aluno e autoavaliação; c) princípios teórico-metodológicos para a avaliação que consideram a cultura, a intersubjetividade, a situação criadora de referência, os instrumentos linguísticos de realização da enunciação e os planos global e analítico de análise enunciativa do texto. Em um segundo momento, os pesquisadores deslocam esses elementos para a composição de uma grade de avaliação do texto acadêmico escrito.

Por fim, o décimo artigo, de José Gaston Hilgert e Adalberto Bastos Neto, *A irrupção do ódio na internet: traços discursivos de sua manifestação no Facebook*, focaliza manifestações de internautas sobre o massacre de presos em Manaus, em janeiro de 2017. À luz de fundamentos da enunciação, o texto analisa a natureza enunciativo-interativa das intervenções dos internautas e, a seguir, revela os percursos figurativos e temáticos que estruturam tanto o discurso do ódio e do aniquilamento quanto as manifestações de oposição a esse discurso.

Os artigos deste número inauguram um novo espaço nesta Revista que, ao tempo em que amplia a edição com publicação quadrimestral, acolhe textos da grande área e possibilita divulgação de trabalhos de professores e pesquisadores.

Agradecemos aos colaboradores e parceiros que contribuíram para a publicação deste número e desejamos boa leitura.

Marlete Sandra Diedrich
Patrícia da Silva Valério

Osman Lins na televisão

Ermelinda Maria Araújo Ferreira*

Adriano Siqueira Ramalho Portela**

Resumo

O escritor pernambucano Osman Lins (1924-1978), romancista, contista e dramaturgo, foi um acirrado defensor da palavra e um crítico ferrenho da indústria cultural. Nos anos 1970, entretanto, a convite da Rede Globo, produziu três roteiros para o programa “Caso Especial”, que foram adaptados e exibidos no horário nobre da emissora. Infelizmente, esse foi um de seus últimos trabalhos, tendo o autor falecido vítima de um câncer, deixando para trás vários projetos inacabados, como o romance *A cabeça levada em triunfo* e o seu ingresso – como “sabotador”, segundo ele – no mercado do entretenimento “massificado” que crescia vertiginosamente no Brasil da ditadura militar. Neste artigo, comentamos sobre a incursão do autor no gênero policial, a partir da análise de um de seus textos escritos para a televisão: “Uma ilha no espaço”, publicado em 1978 pela Editora Summus.

Palavras-chave: Osman Lins. Casos Especiais da Rede Globo. Indústria Cultural. Uma ilha no espaço.

Osman Lins e a indústria cultural

Referindo-me às sugestões no sentido de o escritor utilizar meios da indústria cultural, declarei: poderá um romancista, um poeta, ocasionalmente, levar-lhes contribuições: não, porém, a eles aderir, abandonando o livro.
Osman Lins

* Professora doutora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, líder do Núcleo de Estudos em Literatura e Intersemiose (Neli/CNPq), colaboradora do Instituto de Estudos Modernistas da Universidade Nova de Lisboa. Autora, entre outros, de *Cabeças compostas*, a personagem feminina na narrativa de Osman Lins (São Paulo: Edusp, 2005) e organizadora, entre outros, de *Vitral ao sol*: ensaios sobre a obra de Osman Lins (Recife: Edusp, 2004), e *Osman Lins 85 anos*: a harmonia de imponderáveis (Recife: Edusp, 2007). E-mail: ermelandafereir@uol.com.br

** Formado em Jornalismo, Cineasta, Mestre em Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Pernambuco com a dissertação “Escritas em Movimento: os “Casos especiais” de Osman Lins para a televisão”, defendida em 2017. E-mail: reporterportela@gmail.com

Data de submissão: jun. 2017 – Data de aceite: set. 2017

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v13i3.6871>

É ponto pacífico entre os críticos que o escritor Osman Lins foi um arquiteto da palavra: sabia que o ato de escrever é fruto de um trabalho insistente para atingir a perfeição. Em seu livro *Guerra sem testemunhas* (1969), ele afirmou que só escrevendo era capaz de aferir conceitos, revisar valores, pesar o imponderável, desfilar o tecido das ideias e avançar na obscuridade das coisas. Entretanto, a crítica também concorda que o autor era um “homem do seu tempo”: um intelectual atuante e engajado nas questões prementes de sua história e de seu país, responsável por uma produção criativa e ensaística que não deixa dúvidas sobre a sua inserção na realidade.

A epígrafe é explícita: a lealdade do escritor é para com o seu meio, com o livro. Isso não significa, porém, que não possa incursionar noutras áreas, explorar outras possibilidades e conhecer outras formas de dizer. Sua ligação com as artes plásticas, com o teatro e com a música, por exemplo, já foram apontadas em inúmeros trabalhos acadêmicos. Seu vínculo com o cinema foi documentado em estudos sobre as influências do *nouveau roman* e da *nouvelle vague* nos seus experimentalismos narrativos. Existem estudos que abordam o caráter protohipertextual de sua escrita fragmentária, estruturada como um jogo; e até um *site* que transforma o romance *Avalovara* num produto multimídia e interativo na internet, mostrando como a sua linguagem antecipava o funcionamento

do texto digital da era do computador doméstico.

Entretanto, a sua breve passagem pela indústria cultural e pelos *mass media* parece ter sido esquecida, restando um silêncio sobre essa aventura que seria a derradeira em sua breve existência, tendo o escritor falecido aos 54 anos, em consequência de um câncer, deixando para trás vários projetos inacabados, como o romance *A cabeça levada em triunfo*, e o seu incipiente – e surpreendente – trabalho como roteirista de televisão.

Nascido em Vitória de Santo Antão, Pernambuco, Osman Lins é autor de contos, romances, narrativas, ensaios e peças de teatro. O romance *Avalovara* (1973) é considerado sua obra-prima. O livro intercala oito narrativas que permeiam tempos e espaços distintos, tendo como ponto de partida o modelo gráfico de uma espiral e um quadrado e é um exemplo acabado do impulso artístico experimentalista desse autor. As influências das artes plásticas e da música nesta obra já foram muito documentadas. Também há estudos sobre a presença da oralidade em seu último romance publicado, *A rainha dos cárceres da Grécia* (1976), jogo de encaixes abissais onde uma personagem é descrita como “locutora de rádio”.

Entretanto, a presença da mídia tecnológica na ambientação de suas narrativas é rara. Ouvimos o som de uma vitrola tocando em disco de vinil a ópera *Catulli Carmina*, de Carl Orff, na sala de um apartamento em São Paulo, disputando

com o ruído do tráfego e das britadeiras a audiência da música de *Avalovara*. Ainda nesse romance, vemos os protagonistas de um dos capítulos, pegos de surpresa no café de uma praça em frente à Catedral Notre-Dame de Paris, tentando escutar a orquestra e o coro de uma apresentação do salmo *In convertendo dominus*, de Campra, “triturados pelo barulho dos veículos”, sobretudo dos canos de escape das motocicletas. A tecnologia está presente, assim, como “invasora” do silêncio, do encontro, do diálogo e da meditação próprios da literatura. É quase sempre uma rival da escrita, e do trabalho árduo, lento e recompensador da criação artística.

Por outro lado, a indústria cultural sempre rondou o escritor e sua obra. Antes da produção das narrativas adaptadas, a TV Cultura produziu e exibiu uma telenovela baseada no premiado romance *O fiel e a pedra* (1961), de sua autoria, levada ao ar de agosto a setembro de 1981, às 21h, com adaptação de Jorge Andrade e direção de Edison Braga. Desse trabalho só restaram, arquivados no centro de documentação da emissora, alguns capítulos esparsos dentre os 30 originais. Mais recentemente, porém, assistimos à bem-sucedida investida do diretor Guel Arraes, que transformou uma peça teatral de Osman Lins, a comédia *Lisbela e o prisioneiro* (2003), numa minissérie exibida pela Rede Globo em 1994. Posteriormente, em 2003, o texto foi adaptado pelo mesmo diretor para o cinema, transformando-se num filme de grande bilheteria, com atores conhecidos do grande público, o que

incentivou à reedição da peça, bem como o recrudescimento do interesse dos leitores pela obra do pernambucano.

Infelizmente, essa publicidade parece ser esporádica e momentânea, retornando a obra ao reduto fechado dos estudos acadêmicos, e da admiração dos críticos e leitores mais especializados. A relação de Osman Lins com as massas não parece destinada a uma grande intimidade; embora essa, talvez, não fosse a vontade do autor. Apesar de ter dedicado sua vida ao trabalho burocrático no Banco do Brasil – o que consumiu grande parte do tempo que desejaria ter dedicado à sua obra –, não são raras as vezes em que ele se manifesta com indignação sobre a inexistência de financiamentos específicos na área cultural para a produção literária no país. Seu entendimento é que a produção de textos criativos é um trabalho, uma atividade como outra, e como tal deveria ser encampada, apoiada, valorizada e reconhecida. Para espanto geral, costumava identificar-se como “escritor” sempre que indagado sobre sua profissão.

Não surpreende, pois, que, ao constatar o vertiginoso avanço dos meios de comunicação na sociedade da segunda metade do século XX, com a penetração da “caixa de imagens”, substituindo rapidamente a “caixa dos sons” na decoração das salas e na intimidade das famílias brasileiras, Osman Lins tenha vislumbrado no veículo uma enorme potencialidade para a educação e para a inserção de conteúdos num país de tão vasta extensão, com tão grande carência

de escolas, mestres e bibliotecas, e tão alarmantes índices de analfabetismo – preocupação que não cessou de denunciar em seus artigos jornalísticos. Na introdução à edição de seus roteiros, ele afirmou que a chance de escrever para um veículo de massa representava até mesmo uma pausa no “angustiante isolamento” que padecia enquanto escritor:

O criador da literatura não se define, unicamente, por uma certa maneira de dizer; e sim, também, por uma certa maneira de ver. Inserido no mundo, ele pensa a sua condição e a dos seus semelhantes. Num país como o nosso, o escritor que lida com um material de fruição mais difícil, e, para muitos, inacessível, sofre na carne uma espécie de segregação. Há um abismo quase infranqueável entre ele e a imensa maioria do povo. Então, uma tentativa como esta, significa uma pausa em nosso angustiante isolamento. Uma realização que é, ao menos, mais sincera e mais honesta, vence a massa de produtos realizados com fins comerciais e sem qualquer respeito pelo público. E é possível que não só algumas preocupações temáticas do autor, mas também algo do seu envolvimento com as palavras, alcancem os espectadores. Os quais, em sua maioria, não havendo chegado ao estágio de leitores, nunca tiveram e dificilmente terão nas mãos uma obra literária (LINS, 1978, p. 8).

Mas também é possível que o autor tenha vislumbrado, no rápido avanço das tecnologias da informação midiática, a abertura de uma oportunidade concreta para a sua tão almejada profissionalização, com a sua inserção num meio onde pudesse propagar suas ideias e suas histórias, multiplicando sua ação no mundo para muito além do que o veículo do livro impresso lhe permitiria alcançar, no contexto cultural de seu país e de sua época.

Figura 1



Fonte: banco de imagens do Google

O lazer das famílias no alvorecer do século XX: as caixas tecnológicas de transmissão invadem as salas de estar, estabelecendo novos comportamentos e modificando a percepção dos indivíduos.

Inaugurada em 18 de setembro de 1950, por Assis Chateaubriand, fundador do primeiro canal do Brasil, a TV Tupi de São Paulo, a televisão cresceu no país como um símbolo de avanço e modernização – anunciada, mesmo, como “A máquina de ir à lua”, numa referência à transmissão mundial do dia 20 de julho de 1969 da viagem da Apollo 11, divulgada como a maior conquista técnica e científica da história da humanidade, que contou

com mais de 500 milhões de espectadores assistindo “ao vivo” ao acontecimento. Maior audiência conseguida até então em escala mundial, a televisão foi o ingrediente fundamental do primeiro marco verdadeiramente planetário de conquista do “espaço midiático”, talvez mais do que do “espaço sideral”.¹

Uma rede de vinte estações terrestres interconectadas com satélites sobre o Atlântico, o Pacífico e o Índico, permitiram levar o sinal gerado pela Nasa aos telespectadores dos Estados Unidos, América Latina, Europa, Norte da África, Ásia e Austrália. O distante Alasca recebeu a cobertura por meio de um satélite da força aérea e de uma antena do exército. A televisão se posicionou, assim, como um meio ideal, em plena Guerra Fria, de

formação da “opinião pública”. Os Estados Unidos, que disputavam com a União Soviética a liderança na Terra e, quiçá, fora dela, devem muito de sua hegemonia ao domínio da informação massiva. As empresas produtoras e revendedoras do aparelho transmissor também absorveram a mensagem da conquista desse novo e fundamental “espaço” de mobilização das “massas”. A verdadeira “viagem”, assim, não foi tanto a do foguete para a Lua, mas a do aparelho de televisão para o interior das mentes e das percepções humanas em escala mundial. As propagandas da Telefunken e da General Electric adquirem, assim, conotações divinatórias, proclamando a todos, ironicamente, a verdade a respeito das viagens espaciais tão em voga nos anos 1960.

Figura 2



Fonte: banco de imagens do Google.
Propagandas da Telefunken e da General Eletric, afirmando que “o televisor Apollo 23, irmão gêmeo das naves espaciais Apollo, trabalhou muito para ajudar a levar você até a Lua: obrigado, Neil, por tudo que você fez”.

O avanço da televisão no Brasil ocorreu durante os chamados “Anos de Chumbo”, numa atmosfera de rigorosa censura dos produtos culturais. No dia 31 de março de 1964, um golpe pôs fim à frágil democracia brasileira, dando início a uma ditadura militar. Temendo um golpe de esquerda do então presidente João Goulart, os militares tomaram o poder, com apoio de boa parte da população influenciada pela mídia. O início da censura no Brasil ocorreu durante o chamado “milagre econômico”, fase em que o país teve um crescimento significativo. A censura foi um dos acontecimentos mais marcantes, e mostrou a rigidez do regime autoritário. O controle governamental era intenso, com a proibição explícita da divulgação de notícias contra a ditadura militar, assim como eram violentas as formas de perseguição.

A partir da promulgação do Ato Institucional Número 5 (AI-5) em 1968 inaugurou-se a pior fase da repressão militar. O AI-5 foi decretado pelo presidente Costa e Silva e cancelava todos os dispositivos da Constituição de 1967 que pudessem ser usados pela oposição. O Conselho Superior de Censura foi criado para julgar os órgãos de comunicação que não cumprissem as leis, podendo ser fechados imediatamente. Após o AI-5, todos os veículos de comunicação deveriam ter suas pautas aprovadas pelos militares, antes de serem publicadas. As agências de notícias eram sujeitas à inspeção local por pessoas autorizadas. O regime militar usou de critérios polí-

ticos para censurar o jornalismo. Muitos materiais foram censurados. Algumas reportagens de publicações impressas eram vetadas e, nos trechos deixados em branco, eram publicadas receitas culinárias ou poemas. O órgão responsável pela censura dos meios de comunicação era o Contel, comandado pelo Serviço Nacional de Informações (SNI) e pelo Departamento de Ordem Pública e Social (DOPS).

A violência do regime era notada nos confrontos policiais e nos desaparecimentos de perseguidos políticos sem motivo aparente. Mas nem todos percebiam as proporções reais de tudo isso. Durante o AI-5, a censura vetou cerca de seiscientos filmes, peças de teatro, programas de rádio, novelas, músicas. Muitos artistas e compositores tiveram suas obras censuradas e foram perseguidos. A televisão funcionou como instrumento efetivo de controle social, favorecendo a propaganda política estatal e promovendo a difusão de uma história pré-fabricada, e a disseminação da versão dos fatos controlada pela censura.

Foi nesse ambiente hostil que Osman Lins enveredou na aventura televisiva, com a produção de três textos escritos, roteirizados e adaptados para o programa “Caso Especial” da Rede Globo: “A ilha no espaço”, “Quem era Shirley Temple?” e “Marcha fúnebre”, reunidos e publicados por Raul Wasserman, diretor da Editora Summus, em 1978. Foram produzidos, ao todo, 172 episódios, com cerca de uma hora de duração cada,

entre 10 de setembro de 1971 e 5 de dezembro de 1995, com periodicidade variada. Os “Casos Especiais” eram modernizações do antigo formato do teleteatro, com cenas em estúdio, apresentando uma história completa por episódio. Os textos podiam ser inéditos, mas, em geral, consistiam de adaptações literárias em segunda mão, de contos, romances e peças teatrais de autores consagrados, como Machado de Assis, Graciliano Ramos e Jorge Amado, inexistindo à época a profissão do roteirista de TV no país.

Fascinado pela proposta, Osman Lins não apenas cedeu seus originais para as adaptações: assumiu ele mesmo o desafio de aprender as técnicas de expressão do meio audiovisual, redigindo de próprio punho os seus episódios, e gabando-se, inclusive, de ter sido “o primeiro dos autores adaptados a produzir um texto diretamente pensado para a televisão”. O primeiro programa gravado e exibido totalmente em cores da televisão brasileira foi um “Caso Especial”: o episódio “Meu primeiro baile”, transmitido em 31 de março de 1972.² Em 1979, o programa abandonou a grade da Rede Globo, sendo substituído por “Aplauso”, que apresentava teleteatros. Nos dois anos seguintes foram exibidos apenas três episódios, até que, em 1983, a atração voltou a ser transmitida com regularidade. Entre 1984 e 1987, houve uma nova interrupção no programa, que só teve dois episódios exibidos. De 1988 até 1995, ano no qual o programa encerrou definitivamente, passou novamente a ser

emitido com período regular, integrando a “Quarta Nobre”.

A produção de textos curtos para o suporte televisivo do “Caso Especial” obrigou o autor a um novo desafio: abandonar a sofisticação estilística criada aos moldes da escrita oulipiana francesa, que teria inspirado a coletânea de narrativas *Nove, novena* (1966) e o romance *Avalovara* (1973). A compreensão de que o “hermetismo” desses procedimentos não corresponderia ao horizonte de expectativas da recepção massificada prevista para o incipiente teleteatro nacional teria levado o escritor a explorar outros caminhos; mais próximos, talvez, das soluções encontradas pelo mestre da literatura de mistério e suspense, Edgar Allan Poe. Como se sabe, os contos de Poe com o personagem C. Auguste Dupin forneceram a base para as futuras histórias de detetive da literatura, o gênero de massa por excelência da modernidade.

Tal empreitada teria levado o autor, também, a um maior aprofundamento nos problemas levantados pela incipiente indústria cultural no Brasil, motivando-o a produzir artigos inspirados pelos filósofos e sociólogos alemães da Escola de Frankfurt – à qual pertencia Walter Benjamin (1985), autor do famoso ensaio “A obra de arte na era da sua reproduzibilidade técnica”, que tantas luzes ainda trazem às reflexões sobre a autonomia e o poder crítico das obras artísticas na sociedade capitalista industrial e pós-industrial. O termo “indústria cultural” foi empregado pela primeira vez no capítulo

“O iluminismo como mistificação das massas”, no ensaio *Dialética do esclarecimento*, de Adorno e Horkheimer, escrito em 1942 e publicado em 1947.

Para esses pensadores, a autonomia e o poder crítico das obras artísticas derivam de sua oposição à sociedade de massa. No entanto, a fácil assimilação comercial dessas obras acabou corroendo seu valor contestatório. A máquina capitalista de reprodução e distribuição da cultura estaria apagando, aos poucos, a arte erudita e a arte popular, neutralizando o potencial crítico dessas duas formas artísticas ao impedir tanto a criação livre de seus produtores como a participação intelectual de seus consumidores. Como disse Osman Lins:

Desaparece, no seio da indústria cultural, a maior satisfação do artista, que é a de se identificar com a sua obra, isto é, de se justificar através da sua obra, de fundar nela sua própria transcendência. Margem, por assim dizer, inexistente, na *mass media*, de afirmação e desafio. Padronização inflexível, subserviência às expectativas, ou seja, fusão estática com o público, lisonjeado sem o mínimo pudor (LINS, 1969, p. 198).

Essa indústria encorajaria, portanto, uma visão passiva e acrítica do mundo, fomentando continuamente necessidades artificiais e superficiais a serem rapidamente satisfeitas, de modo a promover a formação de um público hedonista e pouco exigente, desestimulado para o esforço pessoal e para os desafios propostos por uma nova experiência estética. Como diria Guy Debord: “O espetáculo é o mau sonho da sociedade moderna acorrentada, que ao cabo não exprime senão

o seu desejo de dormir. O espetáculo é o guardião deste sono” (1997, p. 19).

O isolamento do escritor e a escrita como resistência

A indústria cultural tem boas saídas para repelir as objeções feitas contra ela como as contra o mundo que ela duplica sem teses preconcebidas. A única escolha é colaborar ou se marginalizar.

... A indústria oferece ao consumidor que viu culturalmente dias melhores o sucedâneo da profundidade há muito liquidada, e, ao espectador comum, a escória cultural de que deve dispor por motivos de prestígio. ... Aquele que resiste só pode sobreviver integrando-se.

(ADORNO, 2002, p. 25).

Que tem de fazer o escritor? Jamais colaborar com o outro lado, com os inimigos da literatura. Não colaborar em caráter permanente com rádio, TV, cinema industrial. Entrar nesses campos, mas como sabotador. Orientar-se pela censura e ludibriá-la. Bater-se, por todos os meios possíveis, como faço neste momento, pois estou aqui lutando por uma aproximação com possíveis leitores pela elucidação das suas posições e de sua tarefa.

Osman Lins (Arquivo IEB/USP, 1972)

Em seu ensaio *Guerra sem testemunhas*, Osman Lins reflete profundamente sobre a situação do escritor no mundo contemporâneo, num contexto geral que proclamava a morte do romance e numa realidade local dominada pela repressão política à criação e ao pensamento. Segundo Ana Luiza Andrade:

A ensaística de Lins distingue-se por sua preocupação cultural. *Guerra* expressa a missão cultural do escritor no mundo, descrita em termos de um combate sem tréguas e sem possibilidades de reconhecimento, pois, como ele mesmo diz, o “mundo necessita de seus escritores na exata medida em que tende a negá-los, pelo sacrifício ou pelo esquecimento” (GST, p. 251). Esta posição marginalizada do escritor em relação ao mundo é explicada por fatores condicionantes da produção literária no Brasil e na nossa época em geral: a indústria editorial (em “O escritor e o editor”), a censura e a crítica (em “O escritor e as várias formas de crítica”), o livro (em “O escritor e o livro”). No último capítulo, “O escritor e a sociedade”, Osman Lins resume estes problemas ou obstáculos exteriores que pressionam mais diretamente o escritor no Brasil expondo claramente a temática social (ANDRADE, 1987, p. 54).

Além de problematizar a indústria editorial interessada sobretudo nos lucros, Osman Lins ataca frontalmente a censura vigente na época, sobre a qual afirma: “Não temos força bastante para destruir a Besta, mas a inquietamos. Ela galoparia sobre o mundo com mais desembaraço – e talvez o devorasse – se não existíssemos” (LINS, 1974, p. 237). Para Lins, uma sociedade tolhida pelas imposições da censura, por maiores que sejam seus avanços noutros campos, sofrerá uma esclerose precisamente nas fontes em que pode renovar-se.

Entretanto, não é à censura que o autor atribui o maior problema da perda de espaço da literatura no mundo: é à indiferença dos leitores, considerada “o principal óbice à criação literária”. “Uma indiferença que é a nossa morte” – afirma ele, preso na solidão de sua trincheira, na sua guerra sem testemunhas, movida por

um incondicional amor à palavra. A instituição acadêmica, segundo ele, também concorre para o declínio da qualidade das produções culturais, encontrando-se os professores minados pelo tédio e pelo desencanto com o seu objeto. Apesar do quadro desanimador, Osman Lins defende veementemente o escritor que se recusa à conquista do êxito no sentido mundano e materialista. Nesse aspecto, alinha-se à tendência mais recentemente encabeçada pelo espanhol Enrique Vila-Matas, que vai buscar na pulsão negativa do personagem Bartleby, de Herman Melville – o copista que se recusa a copiar, causando uma reviravolta na vida de seu patrão, um advogado de Wall Street – inspiração para uma escrita em suspenso.

Como no texto de Jean de La Bruyère posto na epígrafe no seu livro *Bartleby e Companhia*, Vila-Matas defende que, enquanto “[...] a glória ou o mérito de certos homens consiste em escrever bem, a de outros consiste em não escrever” (2004, p. 7). Levada ao extremo noutra de suas obras, *Suicídios exemplares* (2009), a negação, dessa feita da própria vida, reitera a ideia da resistência:

[...] a possibilidade do suicídio, essa faísca de mistério regozijante com a qual o projeto de um morrer original, ou tortuoso, ou sofisticado, ou cruel, acende uma vida apagada e a faz reviver, tornando-a tensa de energia, excepcional, apaixonante, como a corda de aço de onde os equilibristas nos fazem perder o fôlego (PAULS apud VILA-MATAS, 2009, não paginado).

Os escritores desistentes ou suicidas elencados nessa obra são sempre fracassados, ou seja: não conseguem morrer. A

ideia de não conseguirem se matar sugere incapacidade, fraqueza, impotência. E, no entanto, é justamente essa impossibilidade que coloca os personagens em ação, que os enche de inspiração, humor, ansiedade, adrenalina. Como diz Alan Pauls no prefácio à obra:

Sofisticada ou impulsiva, ponderada ou captada no ar em um instante de tédio, a ideia do suicídio nunca é um signo de derrota. É um princípio de potência: algo na vida range, se abre e começa a ser possível – algo desconhecido, que até então não tinha rosto nem forma, e que agora, de repente, parece exercer uma sedução irresistível – quando alguma das criaturas que povoam estas páginas se deixam possuir pela ideia de se matar. Isto é o *bel morir*: a deliciosa, a absurda toxicidade estética que um sonho de morte bem sonhado inocula na vida que foi chamado a ceifar (PAULS apud VILA-MATAS, 2009, não paginado).

Esses suicídios simbólicos jamais são frutos de uma desistência, mas o seu oposto. A insistência na qual se encarna a grande vontade que anima toda a ficção: a vontade de viver uma vida diferente. Essa vontade – também ancorada a um suicídio simbólico – atravessa a história do personagem Cláudio Arantes Marinho, bancário, casado, com quarenta e um anos de idade, desaparecido em setembro de 1958 do seu apartamento no 18º andar de um prédio de luxo construído em Recife: o majestoso “Edifício Capibaribe”.

Escrito e reescrito por Osman Lins desde os anos 1960, o conto “A ilha no espaço” será o primeiro texto adaptado por ele para a televisão, num episódio da série “Caso Especial” da Rede Globo,

levado ao ar em 1975 e em 1978, quando foi também publicado, na versão conto, pela editora Summus, que reuniu os três textos do autor transformados em noveletas televisivas. Nesse conto, um dos poucos na sua carreira voltado para o gênero de massa por excelência – o policial –, a frustração do personagem ecoa também a do autor, que ganhou a vida como funcionário público, como confessa no seu ensaio *Guerra*:

Em vinte anos, segundo calcula, passou, lidando com fichas, memorandos, arquivos de madeira, cifras indicativas de fortunas alheias e quase sempre iníquas, máquinas de calcular, formulários, carimbos e protocolos borrados, 28.800 horas, não computando fins de semana e férias. Atribuindo-se ao dia dezesseis horas, descontadas as oito de repouso, passou exatamente, em vinte anos, sessenta meses encerrado num Banco, sessenta meses em que não escreveu, não aprendeu, não pôde locomover-se, nada colheu do que o mundo oferece, não viveu (LINS, 1974, p. 29).

Tal como o *Bartleby* de Melville, retratado em transe a olhar paralisado através da janela do escritório que se abre para um vão sombrio e uma parede de tijolos – sem esperança e sem futuro –, o escritor real e figurado neste conto é um personagem aprisionado a uma vida estéril e artificial, que não lhe diz respeito, mas da qual não consegue se desvencilhar. Sua escravidão se estende à vida privada, onde se sente explorado por uma família ambiciosa, mulher e filhas desejosas de habitar um imóvel muito acima de suas posses. Para agradá-las, contudo, endivida-se, adquire o apartamento cobiçado, cenário do enredo

de ação e suspense que se desenrolará a partir da mudança.

É bem verdade que o autor já visitara esse tipo de enredo em alguns momentos de sua carreira. Mas a sua escrita, nesses exercícios, deveria mais a um Jorge Luis Borges do que a um Edgar Allan Poe. Apesar de Borges ser devedor de Poe – como de resto o são todos os herdeiros do “Assassinatos na rua Morgue” – narrativa de ficção que deu origem ao gênero policial no século XIX, inaugurando a figura emblemática do detetive Dupin –, o caminho seguido pelo argentino desvia-se num sentido erudito e filosófico da história de enigma, enquanto o caminho aberto pelo norte-americano vai francamente no sentido da ficção massificada de mistério, com todos os ingredientes de apelo e vulgaridade que depois inflamariam a literatura de grande consumo e os enlatados em série produzidos para a televisão.

Poe, muito mais do que Borges, parecia pressentir o futuro da indústria cultural e não teve escrúpulos de incorporar a sua sistemática em seu próprio benefício. Segundo Adorno:

A indústria cultural pode se vangloriar de haver atuado com energia e de ter erigido em princípio a transposição – tantas vezes grosseira – da arte para a esfera do consumo, de haver liberado a diversão da sua ingenuidade mais desagradável e de haver melhorado a confecção das mercadorias. Quanto mais total ela se tornou, quanto mais impiedosamente obriga cada marginal à falência ou a entrar na corporação, tanto mais se fez astuciosa e respeitável (2002, p. 30).

A construção de “Dois caminhos que se bifurcam”, de Borges, por exemplo – com suas idas e vindas no labirinto de um crime anunciado e descrito com requintes especulativos e fantásticos –, difere completamente da estrutura dos contos do detetive Dupin. Como diz Lucas Antunes Oliveira (2016, p. 7), as narrativas policiais ditas metafísicas, como as de Borges e da maioria de seus herdeiros hispano-americanos, de Julio Cortázar a Roberto Bolaño, e até do brasileiro Osman Lins dos contos e narrativas anteriores à experiência do roteiro televisivo:

[...] subvertem o modelo formal da narrativa policial para tratar da ruína dos discursos ideológicos da modernidade, da experiência da vivência em um mundo no qual é impossível encontrar um sentido último e totalizante, e das diversas manifestações do Mal e do crime em nossa realidade, dando destaque à figura do intelectual como novo detetive (OLIVEIRA, 2016, p. 92).

Mas na sua vertente original, o gênero pretendia guiar-se para a indústria do entretenimento “fácil”. Ainda segundo Oliveira, o policial pretendia apresentar:

[...] um mistério aparentemente insolucionável que rompe com a ordem do cotidiano e instaura o desconhecido; a polícia oficial incapaz de desvendar o mistério; a figura do excêntrico detetive amador que resolve o enigma por meio do método dedutivo racional; a história narrada por um companheiro do detetive, menos sagaz do que este; o motivo do quarto fechado; o reestabelecimento da ordem ao final da narrativa; além de outras convenções. Alguns teóricos discordam dessa posição, alegando que, apesar de tudo isso, Poe não foi capaz de dar uma forma concreta ao gênero, cabendo esse papel a Arthur Conan Doyle, com seu Sherlock Hol-

mes. Contudo, se não é possível determinar com exatidão o ano em que surgiu o romance policial, ao menos se pode dizer com certeza a época e a mentalidade ao qual ele pertencia: o século XIX e a mentalidade burguesa e moderna (OLIVEIRA, 2016, p. 92).

Para Adorno, a arte “leve” como tal, a distração, não é uma forma mórbida e degenerada, apesar do seu formato fútil. A temática do crime está intimamente relacionada com as mudanças sociais e ideológicas que a derradeira ascensão da burguesia ao poder e o implemento da industrialização nos países desenvolvidos trouxeram ao século XIX. As novas relações sociais, fundamentadas na exploração massiva da classe trabalhadora pela burguesia, obrigada a trabalhar por encomenda em condições inumanas, insuficientemente remunerada, mal alimentada e condenada a viver na miséria e no amontoamento das grandes cidades, fomentaram o incremento do delito urbano e a consciência pública do mesmo, e, conseqüentemente, a insegurança dos cidadãos, despertando o interesse de grandes escritores como Dostoiévski, Stendhal, Balzac e Dickens.

Fugindo ao realismo crítico desses autores, porém, Poe estabelece as bases de uma narrativa de consumo mais descritiva e menos reflexiva, mais adequada a um público cansado e desmotivado, que busca na literatura um modo de alienação da sua realidade, segundo a visão dos ensaístas da Escola de Frankfurt:

A arte séria foi negada àqueles a quem a necessidade e a pressão da existência tornam a seriedade uma farsa e que, necessariamente, se sentem felizes nas horas em que folgam

da roda-viva. A arte “leve” acompanhou a arte autônoma como uma sombra. Ela representa a má-consciência social da arte séria. ... A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada pelos que querem se subtrair aos processos de trabalho mecanizado, para que estejam de novo em condições de enfrentá-lo. ... O prazer da violência contra o personagem transforma-se na violência contra o espectador, o divertimento converte-se em tensão (ADORNO, 2002, p. 30-35).

“O divertimento promove a resignação que nele procura se esquecer” – dizem os filósofos. O modelo da narrativa esquemática de Poe, com seus apelos sensoriais maiores do que as provocações intelectuais, já apontava para a estrutura das narrativas televisivas, cujo ritmo vertiginoso, cenas superpostas e espetaculosas, economia de diálogos, exibição indiscriminada de sexo e violência – a intervalos eivados pela agressividade da propaganda –, criariam um produto incapaz de viabilizar a serenidade e o tempo necessários à construção de uma ideia.

A comparação de três exemplos extraídos da produção osmaniana na categoria “conto” permite que se estabeleça como o autor dominava e manipulava a estrutura do gênero, e como revelava consciência de sua necessária adaptação para o novo suporte midiático. Seu primeiro livro, *Os gestos* (1957), reúne contos tradicionalmente concebidos, mostrando o conhecimento do autor das regras expostas para o gênero, de André Jolles (Formas simples) a Ricardo Piglia (Formas breves), que o italiano Ítalo Calvino (2015) subsume nas suas *Seis propostas para o próximo milênio*: “leveza”, “rapidez”, “exatidão”,

“visibilidade”, “multiplicidade” e “consistência”. Embora escritas para falar da literatura em geral na era pós-moderna, os títulos desses capítulos – que foram as conferências ministradas (à exceção da última) pelo escritor na Universidade de Harvard às portas do ano 2000 – resumem as características esperadas para a narrativa curta.

Em *Os gestos* encontramos uma amostra de um conto “policial”: “O perseguido ou conto enigmático”. Conciso – não mais que quatro páginas –, discorre com rapidez, acentuada pelo fato de a narrativa ocorrer no interior de um trem em movimento, sobre as percepções múltiplas de um narrador que observa um homem suspeito, sentado à sua frente. O recurso à visibilidade é intenso: imagens da morte se sobrepõem, desde o aspecto do próprio homem que dorme, cuja cabeça “oscila como a de um cadáver recente”, até as sugestões de um crime nunca revelado, que perpassa a memória do narrador: os sulcos na madeira que lembram os galhos onde “alguém enforcou uma criança”, e uma sucessão de “visões”: a de um ataúde pequeno estendido numa sala, a de uma corda sobre um lençol de criança, a de uma chave ou atizador “balançando sem cessar como um corpo de enforcado ao vento”, a silhueta de uma garota de pé sobre uma janela, vislumbrada na passagem do trem por um grupo de pequenas casas: “como um boneco de papel, seus braços pendem, seu corpo balouça, balouça no ar”, e um nome: “Luci”.

Entrecortadas pela velocidade do veículo, as cenas do passado, resgatadas da memória e reconstruídas a partir do choque com as impressões do presente na cabine do trem, fornecem apenas *flashes* de uma história não revelada. O relato sugere que alguma suspeita paira sobre o sujeito observado. Entretanto, o narrador descreve a presença fantasmagórica de um “velho magro e comprido”, que corre ao lado do trem, com ódio e imensa sede de vingança. Esse velho encarna uma culpa que se pressente no observador narrador: “Felizmente ele corre, corre sem cansar, mas não pode apanhar o trem em velocidade.”. Percebe-se que o próprio narrador, e não o homem observado, é que tem algo a esconder. O leitor infere que o observador e o observado talvez sejam a mesma pessoa, e que o “trem” talvez seja uma imagem da própria fuga do criminoso de sua consciência pesada. No final, o narrador é apanhado por três homens que vêm ao seu encontro na estação sombria.

Toda a atmosfera do conto resgata o clima do cinema *noir*, subgênero de filme policial que teve seu ápice nos Estados Unidos, entre os anos 1939 e 1950. A expressão foi aplicada pela primeira vez a um filme pelo crítico francês Nino Frank em 1946, por analogia com os romances policiais da *Série Noire*, uma coleção criada por Marcel Duhamel para a Gallimard em 1945, cujos livros tinham capa preta, e cujas histórias se constituíam, em sua maioria, em traduções de histórias produzidas por Dashiell Hammett, Raymond Chandler, James

M. Cain, Cornell Woolrich e outros especialistas anglo-saxões. A expressão era desconhecida dos diretores e atores à época em que foram produzidos esses clássicos, tendo sido introduzida posteriormente pelos críticos de cinema. Os filmes eram rodados em preto e branco, segundo a estética cinematográfica do expressionismo alemão, afeita à tensão e aos jogos de luz e sombra. Segundo A. C. Gomes de Matos:

Tomando emprestado do cinema expressionista alemão e o estilo visual *dark*, que oferece um correlativo preciso para suas narrativas pessimistas, inspiradas na tradição literária *hard boiled*, os filmes *noirs* revelam o avesso daquela versão *glamourizada* da vida nos Estados Unidos apresentada por Hollywood. Mostram a confusão, o medo, a ansiedade e a paranoia existentes em um momento específico da história americana. Sexo, ganância e poder tendem a ocupar o lugar do amor. Os filmes sondam as áreas mais sombrias da mente, pondo em foco as obsessões e as neuroses que geram a violência, o niilismo, a crueldade, a luxúria. As autoridades estabelecidas são corruptas e a metrópole habitada por pessoas viciadas e amorais (GOMES DE MATOS, 2001, p. 12).

Apreciador confesso da sétima arte, não é de duvidar que Osman Lins, em sua empreitada “sabotadora” da indústria cultural, também tenha recorrido a algumas técnicas do filme *noir* – que retrata uma sociedade na qual o sonho americano de sucesso é invertido e a alienação e o fracasso são os tons dominantes – para compor esse breve e tenso conto policial “enigmático”.

Já em *Nove, novena* (1966) – coletânea de textos que o autor faz questão de identificar como “narrativas”, fugindo

à estética do conto tradicional, Osman Lins reelabora muitas de suas histórias publicadas uma década antes. Segundo afirma Sandra Nitrini (1987), em *Poéticas em confronto*, enquanto bolsista da Aliança Francesa nos anos 1960, o autor não só teve a oportunidade de ler as obras do experimentalismo francês do *nouveau roman*, como de entrevistar os grandes expoentes do movimento, como Michel Butor e Alain Robbe-Grillet. É conhecida a parceria desse último com o diretor Alain Resnais e com a criação do movimento cinematográfico da *nouvelle vague*, não sendo improvável que Osman Lins tenha tido acesso, também, a essas produções.

Chama a atenção, nas narrativas de *Nove, novena*, a fuga ao critério da concisão aplicado ao conto. Tem-se, nessas peças literárias, um exercício de excesso, tanto na extensão do texto quanto no seu flagrante ornamentalismo decorativo. Consideremos brevemente, aqui, uma dessas narrativas: “Conto barroco ou unidade tripartita”. Das regras de Ítalo Calvino restam, neste texto, apenas a multiplicidade e a visibilidade, em detrimento da leveza, rapidez, exatidão e consistência. A palavra “barroco”, no título, não é casual. O enredo é o elemento menos importante, afundado numa escrita rebuscada, plástica e suntuosa, e fragmentado em três opções separadas pela conjunção “ou”, de modo a assinalar a indecisão do autor como uma característica determinante no processo da escritura. Não temos mais um demiurgo no controle da história, mas o agenciamento

de perspectivas múltiplas sobre um fato, ou vários; o que, ao contrário de conduzir à verdade e à solução do enigma, mais se distanciam dessa possibilidade.

Neste aspecto, a narrativa implode o esquema corrente do conto policial, que tende a resolver-se na solução do mistério, na revelação do criminoso e na sua merecida punição, restabelecendo, assim, a ordem social rompida. Numa franca, deliberada e calculada guerra contra o sistema nivelador da cultura e da liberdade de pensamento, Osman Lins ataca frontalmente as estratégias da indústria, produzindo em suas “narrativas” a desautomatização dos “gestos”. Conforme Adorno:

As massas desmoralizadas pela vida sob pressão do sistema e que se mostram civilizadas somente pelos comportamentos automáticos e forçados, das quais gotejam relutância e furor, devem ser disciplinadas pelo espetáculo da vida inexorável, e pela contenção exemplar das vítimas. A cultura sempre contribuiu para domar os instintos revolucionários bem como os costumes bárbaros. A cultura industrializada dá algo mais. Ela ensina e infunde a condição em que a vida desumana pode ser tolerada. O indivíduo deve utilizar o seu desgosto geral como impulso para abandonar-se ao poder coletivo do qual está cansado. As situações cronicamente desesperadas que afligem o espectador na vida cotidiana transformam-se na reprodução, na garantia de que se pode continuar a viver (2002, p. 57).

Frontalmente contrário a esse papel da “arte”, Osman Lins busca promover o oposto, o desconforto do público com a realidade infamante da vida que lhe é imposta. Apela, assim, para a surpresa do espectador na quebra da narrativa

linear, e para o uso da metalinguagem na desconstrução do ilusionismo mimético, responsável pela alienação do receptor de sua realidade, pela imersão no realismo fictício do livro/filme. A *nouvelle vague*, que não era considerada uma “escola” por seus idealizadores, fazia a construção cinematográfica tendo consciência do cinema enquanto aparato. A sátira sobre a própria linguagem cinematográfica (onde se firmam os clichês visuais) é percebida em filmes que se caracterizam como adeptos do gênero. As cenas focam o aspecto psicológico dos personagens, suas impressões cotidianas e banais, levando o sujeito a se sobrepor à lógica das cenas.

A leitura de “Conto barroco ou unidade tripartita” sugere uma influência desse estilo cinematográfico. A presença algo irônica da palavra “conto” chama a atenção, quando se considera o alerta de Osman Lins sobre a natureza exótica dos textos, exemplarmente definidos por João Alexandre Barbosa em seu prefácio à obra:

Quer fazendo transparecer estruturas pictóricas, quer desenvolvendo linhas de um verdadeiro atonalismo musical, as narrativas não são dadas ao leitor, mas, permitido o trocadilho, dados, conjuntos de sinais linguísticos ou tipográficos, por onde o leitor se sente escoar durante a leitura, como que fígado numa teia de construções superpostas. Novelos de significados (BARBOSA, apud LINS, 1987, p. 4).

Nessa história, o crime ainda está por acontecer, ao contrário do que se observa no conto policial clássico, que trata da investigação retrospectiva de um evento passado, pela análise das “provas” e “pistas”. Não há, ainda, um cadáver – o

que contraria mais profundamente a regra policialesca: “Não há crime sem cadáver”. Viva, a vítima se desdobra e se multiplica ao longo da narrativa: há os duplos José Gervásio e José Pascásio, primos de grande semelhança. Há o velho pai de José Gervásio, que se oferece para morrer em seu lugar. Há as testemunhas de acusação, como a negra amante de José Gervásio e mãe do seu filho, morto recentemente, a quem ele negou reconhecimento e assistência, gerando grande ressentimento na mulher. E há o assassino que não se oculta, antes, se impõe abertamente, designando-se como “matador profissional”, contratado a soldo, hábil na sua função e destituído de quaisquer pruridos íntimos morais ou de consciência. Extremamente jovem, não tem nome, mas deita-se com a negra a quem encomenda a traição da vítima, valendo-se de sua dor. Deita-se na mesma cama onde morreu o filho enjeitado de José Gervásio, que motiva a vingança doída da negra desprezada e humilhada, descrita com grande beleza plástica e exuberância de cores.

O assassino guarda semelhanças com a vítima: também tem um filho morto a quem abandonou. A vítima ora é descrita como um ser implacável, homem desprezível que deseja desfazer-se da amante para casar-se com outra; ora como um ser explorado por pais desprezíveis, que lhe impunham como ganha-pão a tarefa de representar o imolado pelo interior da Bahia, repetidamente, ludibriando os incautos. As causas do assassinato são desconhecidas, assim como os mandantes

do crime. O cenário principal é a cidade histórica de Ouro Preto, em Minas Gerais. Entretanto, há no enredo verdadeiras *ekphrasis* das obras do Aleijadinho dispostas no santuário do Bom Jesus de Matosinhos, em Congonhas, sugerindo que a temática cristã impera no bojo dessa história “policialesca” transplantada para a realidade moral, ética e estética do Brasil profundo, ignorante das leis e princípios urbanos, laicos e estrangeiros de outros territórios dominados pela ideologia maquínica do desenvolvimento industrial. Na realidade encenada, os aspectos psicológicos, afetivos, filosóficos e humanos é que estão em jogo, muito mais do que as considerações rasteiras e as intenções pedagogizantes do gênero policial, que versa sobre a natureza das regras de conduta social estabelecidas pelos homens, a investigação sobre os efeitos de sua eventual ruptura e a exemplaridade da condenação dos elementos desviantes.

Com sua riqueza ornamental e conteudística, o ilusionismo barroco confronta, nesta soberba narrativa erudita e popular, a indigência do ilusionismo produzido pela estandardização das técnicas de produção da cultura de massa. Tal preciosismo, posto em prática no “Conto barroco ou unidade tripartita”, sofre profunda guinada na realização do roteiro para a televisão por Osman Lins, como se pode perceber pela análise do conto “A ilha no espaço”, exemplo de sua percepção da adequabilidade da forma ao meio. Assim, encontramos no enredo

dessa obra um vínculo muito mais explícito ao conto policial de Edgar Allan Poe:

Quatro das testemunhas, tendo sido convocadas, depuseram que a porta do quarto em que foi encontrado o corpo de Mademoiselle L'Espanaye estava trancada por dentro quando o grupo chegou até lá. Ao forçarem a porta, não viram ninguém. As janelas, tanto da sala da frente como do quarto dos fundos, estavam com os postigos fechados e firmemente trancadas por dentro. A porta que dava da sala da frente para o corredor de acesso estava trancada, com a chave do lado de dentro (POE, 1997, p. 68).

O cenário do crime em “A ilha no espaço” é descrito de modo semelhante:

A princípio, acreditou-se que ele houvesse morrido: seu apartamento no 18º andar estava fechado por dentro, a trinco e chave. Repórteres vieram, gente da polícia, e arrombaram a porta: a janela da frente, que dava para o rio e para o mar, estava aberta, a cortina barata esvoaçando, mas não havia ninguém no apartamento. Supor que um homem com a sua idade e não afeito a exercícios físicos pudesse haver descido numa corda de tão grande altura, era absurdo. E depois, onde estava a corda? (LINS, 1978, p. 12).

Apesar da confessa intenção alegórica do texto – que confirmaria a história como uma melancólica alusão ao isolamento do escritor na cidade moderna –; e apesar do desejo confesso de Osman Lins de invadir o meio audiovisual na condição de “sabotador” do sistema; o que se observa é a criação de um texto mais raso que os anteriores, mais direto, sem a mesma elaboração estilística, de fácil e rápida leitura, e sem maiores exigências interpretativas. O recurso aos clichês do gênero de massa é evidente não só pela clássica cena do quarto

trancado por dentro, mas pelo tom investigativo adotado na narração, e pela explicação final do mistério. Apesar de não incluir um detetive – uma vez que o foragido precisava escapar, a fim de recomeçar uma vida mais verdadeira e feliz –, o esquema geral da narrativa atende aos princípios do gênero policial. Eventualmente, durante a narrativa, Osman Lins flerta com o fantástico, particularmente com a vertente identificada como o “estranho” na definição de Tzvetan Todorov:

Sabemos que Poe deu origem à novela policial contemporânea, e esta cercania não é fruto da casualidade; frequentemente se afirma, por outro lado, que os contos policiais substituíram os contos de fantasmas. Esclareçamos a natureza desta relação. A novela policial com enigmas, em que se trata de descobrir a identidade do culpado, está construída da seguinte maneira: por uma parte, propõem-se várias soluções fáceis, a primeira vista tentadoras, que, entretanto, resultam falsas; por outra parte, há uma solução absolutamente inverossímil, a qual só se chegará ao final, e que resultará ser a única verdadeira. Vimos já o que emparenta a novela policial com o conto fantástico. Recordemos as definições de Soloviev e de James: o relato fantástico tem também duas soluções, uma verossímil e sobrenatural, e a outra inverossímil e racional. Na novela policial, basta que a dificuldade desta segunda solução seja tão grande que chegue a “desafiar a razão”, para que estejamos dispostos a aceitar a existência do sobrenatural mais que a falta de toda explicação (TODOROV, 1981, p. 27).

Segundo o autor, a novela policial com enigmas se relaciona com o fantástico, mas é, ao mesmo tempo, seu oposto: nos textos fantásticos, inclinamo-nos, de todos os modos, pela explicação sobre-

natural; enquanto a novela policial, uma vez concluída, não deixa dúvida alguma quanto à ausência de acontecimentos sobrenaturais. Por outro viés, essa comparação só é válida para um certo tipo de novela policial com enigmas (o local fechado) e um certo tipo de relato estranho (o sobrenatural explicado). Tal é o que acontece com o enredo de “A ilha no espaço”: flerta-se com a dúvida crescente sobre as mortes que vão misteriosamente acometendo os moradores das torres gêmeas; depois, flerta-se com eventos inexplicáveis (toques de telefone, ruídos no elevador, lâmpadas acesas, canário que aparece morto) testemunhados pelo morador, o único que fica no prédio, atendendo à proposta dos proprietários que lhe oferecem o apartamento de graça caso lá permanecesse, atestando a improvável segurança do imóvel. Então, passa-se ao esclarecimento sobre a solução do enigma: o relato do procedimento de fuga do bancário, num plano mirabolante e inverossímil, fruto de um arriscado esquema para forjar o seu sumiço surreal; não dando margens, talvez, à vingança dos proprietários. Assegurava, assim, o patrimônio a uma família mesquinha e sem amor, da qual se desvencilhava com alívio e esperança de um recomeço.

Se a dúvida continua a persistir para os personagens do conto, ela absolutamente não existe para os leitores, que são plenamente esclarecidos. Sobre essa incursão num projeto tão distante de suas investidas anteriores e do seu

conhecido engajamento à literatura de qualidade, ele confessa, em prefácio à publicação do texto pela editora Summus:

Foi-me oferecida, como a outros autores, a possibilidade de experimentar a televisão através da série “Caso Especial”, que procura fugir à rotina dos enlatados e onde a terrível luta pela conquista de altos índices de audiência, se não desaparece, é atenuada. A oportunidade interessava-me, exatamente devido a este duplo aspecto: permitia-me a experiência e não gerava compromissos. ... Escrevi “A ilha no espaço” a intervalos mais ou menos amplos, vários desfechos, nenhum dos quais me satisfez. Por uma razão simples: a história, a meu ver, esgota-se o capítulo XI, beneficiando-se exatamente do que fica na sombra. Afinal, um mistério revelado é coisa morta. Entretanto, como este já foi divulgado em jornal, e como a adaptação para a TV em grande parte se apoiava nele, optei por conservá-lo na publicação (LINS, 1978, p. 6).

O que Osman Lins não confessa é a espécie de catarse que opera no âmbito dessa história, denunciando não só a aridez do trabalho burocrático imposto aos habitantes da cidade moderna, mas o esfacelamento das relações familiares, esgotadas nas questões financeiras; substituída a alegria de ser pela vaidade de ter, que é o verdadeiro “vírus” que se espalha nos corredores do espigão, envenenando a alma das pessoas. As figuras dos capitalistas frios e calculistas, com sua proposta cínica e indecorosa, perdem em crueldade na comparação com as figuras dos familiares mais próximos do protagonista, que celebram a decisão sacrificial do marido e pai de permanecer no prédio condenado, arriscando a

própria vida, apenas para garantir a propriedade do apartamento.

Assim, para além da pirotecnia de superfície, esse despretensioso conto não consegue ocultar a indiscutível marca da agudeza crítica osmaniana. Em sua simplicidade e absoluta falta de ornatos, em sua deliberada indigência, o texto é profundamente amargo e gravemente acusatório. Preferiria, como é do seu estilo, concluir na penumbra, com a discrição que lhe é peculiar. Os que optassem por acreditar nos falsetes das notícias inverídicas – que acusavam a presença de contaminações exóticas e outras histórias – que o fizessem. Mas aos bons entendedores, o verdadeiro lamento se faria ouvir: a doença que atingia os moradores do “Edifício Capi-baribe” – monumento de ostentação e poder incrustado na acanhada e humilde realidade recifense – era de ordem ética e anímica.

Assim, compreende-se que o capítulo XII parecesse não só desnecessário, mas até insultuoso ao autor, na medida em que transformava o seu personagem num inadvertido cúmplice do crime perpetrado pelos seus algozes. Supostamente, conferia-se a Claudio Arantes *Marinho* – não escapando, aqui, a clara alusão ao sobrenome da família detentora do império global que se instalava no Brasil – o “poder” de vingar-se, simbolicamente, do assassino confesso. Além de ser obrigado a ouvir a confissão do golpe perpetrado pelo capitalista – que envenenava envelopes enviando-os a

esmo para os moradores desavisados, provocando mortes seriadas até o esvaziamento dos prédios por ele cobiçados, os quais viria a adquirir pela metade do preço –, ainda o submetia ao ridículo de uma encenação vulgar, digna da arrogância dos poderosos convictos de que o público já não reage às provocações. É como o “riso ruim” de que fala Adorno: “o riso ruim é o eco do poder como força inelutável. Ele vence o medo enfileirando-se com as instâncias que teme” (2002, p. 38).

Osman Lins, no entanto, deixa bem estabelecido que “este final não lhe dizia respeito”. Referia-se ele ao trecho em que Marinho (transformado, aqui, não mais num alter ego do escritor “sabotador”, mas num agente do sistema, pago por ele e a ele submisso: daí, talvez, a partilha do sobrenome, incorporado que foi à “família”) pede ao rico assassino que sorria, e aperta um botão de uma câmera, estourando-lhe os miolos. O recurso, grosseiro demais para trazer a marca osmaniana, não passa de uma afirmação da impossibilidade de lutar. Talvez por isso, o rico assassino é cinicamente identificado, neste capítulo, como o “salvador” do ex-bancário: aquele que lhe permitiu evadir-se de uma vida monótona e triste, recomeçando em outro lugar. Ri-se, assim, mais uma vez, o rico assassino dos recursos fantasiosos e inúteis dos seus contraventores. Como afirma Adorno:

Na falsa sociedade, o riso golpeou a felicidade como uma doença, arrastando-a na sua totalidade insignificante. Rir de alguma coisa é sempre escarnecer; a vida que, segundo Bergson, rompe a crosta endurecida, passa a ser, na realidade, a irrupção da barbárie, a afirmação de si que, numa ocasião social, celebra a sua liberação de qualquer escrúpulo. A coletividade dos que riem é a paródia da humanidade (2002, p. 39).

Considerações finais

Em relação ao roteiro do episódio, não se sabe se o diretor, Cassiano Gabus Mendes, chegou a adaptar o texto original de Osman Lins, ou se apenas fez anotações de planos de filmagem. No arquivo da Rede Globo já não encontramos nem a cópia do episódio nem a do roteiro. Osman Lins comenta, no prefácio à publicação da obra, que o capítulo XII, embora a seu contragosto, teria norteadado a adaptação para a TV. O fato é que, modificada por Cassiano ou não, a narrativa precisou ser adaptada do formato conto para o formato roteiro, e é possível que o próprio Osman Lins tenha realizado esse trabalho, preferindo publicar a versão conto.

Figura 3 – Regina Viana e Cecil Thiré em “A ilha no espaço”



Fonte: Mendes (1975).

Figura 4 – Reportagem de Artur da Távola sobre o episódio



Fonte: Jornal *O Globo* (1975).

Em 1/8/1975, no dia seguinte à estreia do “Caso Especial” em questão, o colonista do jornal *O Globo*, Artur da Távola, publica uma resenha sobre o episódio. Apesar de analisar com mais afinho a direção de Cassiano Gabus Mendes, ele enaltece o nome de Osman Lins logo no segundo parágrafo:

Tenho grande dificuldade de escrever sobre o “Caso Especial” exibido anteontem. Muita coisa junta, importante. Vamos ver no que dá: bom ver a Globo voltando uma política definida nos “Casos Especiais”, principalmente trazendo escritores como Osman Lins. Digo voltar, porque em 1975 a política da emissora em relação a este programa foi muito inferior à de anos anteriores onde ele se constituiu numa de suas principais atrações (TÁVOLA, 1975, p. 130).

No decorrer do artigo, Távola ressalta que “A ilha no espaço” contou com a habilidade técnica e dramática do diretor: “um escultor de atores capaz de colocá-los no ponto máximo da tensão latente exigida pela obra”, pontuou o comunicador. Mais adiante, ele pondera críticas ao ritmo e aos excessos do episódio:

[...] excessivo ritmo inicial prejudicou o entendimento pleno da exposição: um corte errado da edição ao fim do primeiro quadro interrompeu abruptamente a fala de Regina Vianna: alguma indecisão estilística entre o tratamento realista dos atores e o do absurdo (o indicado) tornou sutil demais a simbologia buscada pelo autor como forma de expressar o esmagamento, o terrível esmagamento e solidão do homem de classe média enleado nas ilusões do sistema, hiperexcitado em seu nível de aspiração e sempre nas mãos de novos e mais hábeis portadores de promessas e bens (TÁVOLA, 1975, p. 130).

Artur da Távola percebe, na adaptação, a intenção de falar do isolamento, não só do escritor, mas do “homem de classe média enleado pela ilusão consumista”. O fato é que a alegoria da prisão nas alturas, por assim dizer – criada por Osman Lins através da imagem do sujeito enclausurado num arranha-céu – funciona de maneira eficaz para traduzir uma forte percepção de abandono, desamparo, segregação e ostracismo, aberta a múltiplas leituras. Os dois imensos monólitos de pedra impõem-se, como protagonistas, tanto no conto como no filme, reduzindo o humano a um índice irrisório a eles escravizado. A vaidade e a ambição levam o sujeito a alugar seu destino e sua história às apólices de um banco.

No decorrer de seu texto, o colonista elogia ainda a inclusão de algumas cenas, como a de Arantes falando ao papagaio; mas critica veementemente a retirada de outras, como aquela em que o protagonista conversa com a filha. Suas observações mostram o quanto essa análise, escrita para o jornal, foi criteriosamente construída a partir da leitura comparada do texto e do filme. Reconhece o crítico, em sua leitura, a superioridade do conto em face da adaptação, sobretudo pela supressão do discurso na cena gravada, onde deveria, na sua opinião, “ter imperado porque estava muito bem escrito”:

Em compensação, não passou a cena na qual Arantes começa a olhar os seus parentes e dizer-lhes verdades de vida, principalmente à filha de dezesseis anos com marcas de um envelhecimento interior do qual ela não tinha culpa mas lavrava, infernal. *E não passou porque toda a força do texto e do drama, sei lá, me pareceu aqui minimizada pela direção.* Era uma cena belíssima, onde o discurso tinha que imperar principalmente porque muito bem escrito (TÁVOLA, 1975, p. 130).

O desfecho do artigo dá a entender que o jornalista não só apreciou o valor literário dessa pequena e despretensiosa peça osmaniana, identificando a beleza das cenas e dos diálogos; mas também fez questão de registrar a sua percepção do papel que os textos de autores consagrados poderia exercer para uma (desejada!) reformulação qualitativa da programação levada ao grande público brasileiro:

Em síntese: fizeram uma televisão moderna, participante, fora dos esquemas arrumadinhos e certinhos, um espetáculo de estrutura aberta, deixando muito para o telespectador completar, como deve ser em se tratando de arte. Mas nem sempre conseguiram a clareza necessária. Uma nota final, indispensável: genial a música incidental de Julio Medaglia. Das melhores sonoplastias que tenho visto em tevê (TÁVOLA, 1975, p. 130).

Não há dúvidas sobre a natureza das expectativas de Artur da Távola, que consistiam numa efetiva cobrança por uma televisão “moderna”: isto significando, surpreendentemente, uma programação de entretenimento acessível, mas bem trabalhada, com roteiros esteticamente concebidos, boa direção

de arte, boa sonoplastia, e respeito pela inteligência do receptor, com a utilização de uma “obra aberta”.

Esse belo artigo deve ter enchido Osman Lins de esperanças, pois se alinhava com as suas próprias ambições de ingresso no meio audiovisual como “sabotador”, entre outras coisas, daquilo que Távola identifica com os “esquemas arrumadinhos e certinhos”. Tais esquemas são apontados, inclusive, como os responsáveis por uma guinada, para pior, na condução do próprio “Caso Especial” naquele mesmo ano de 1975 – depois do que se supõe ter sido uma época de grande investimento no formato e no nível da programação. A entrada de Osman Lins é, portanto, saudada como um marco de “retorno”, como a esperança de uma “volta” a um direcionamento que a emissora, infelizmente, já não considerava como prioritário ou desejável para os seus propósitos – como se verificaria a seguir.

Osman Lins in television

Abstract

Osman Lins (1924-1978), brazilian novelist, short story writer and playwright, was a keen advocate of the word and a staunch critic of the cultural industry. In the 1970s, however, at the invitation of Rede Globo, he produced three scripts for the “Caso Especial” television program, which were adapted and displayed in the prime time of the station. Unfortunately, this was one of his last works, the author having died as a cancer

victim, leaving behind several unfinished projects, such as the novel *Uma cabeça levada em triunfo*, and his entrance – as a “saboteur”, according to him – in the massive entertainment market that was growing fastly in Brazil during the military dictatorship. In this article, we comment on the author’s foray into the police genre, from the analysis of one of his written texts for TV: “Uma ilha no espaço”, published in 1978 by Summus.

Keywords: Osman Lins. Rede Globo’s “Casos Especiais”. Cultural Industry. “Uma ilha no espaço”.

Notas

- ¹ Uma experiência similar de alcance massificado, embora mais localizada, de uma notícia inverossímil já havia sido testada no âmbito do rádio, em 30 de outubro de 1938, no programa da Columbia Broadcasting System (CBS), na transmissão simulada de uma “edição extraordinária” com o aviso sobre uma suposta invasão de marcianos, coordenada pelo jovem escritor e diretor Orson Welles, desconhecido à época, que teria adaptado o livro de H. G. Wells, *A guerra dos mundos*, para uma radionovela. A “invasão” durou apenas uma hora – com todas as características do radiojornalismo às quais os ouvintes estavam acostumados –, mas marcou definitivamente a história do rádio, ajudando a CBS a bater a NBC, emissora concorrente, e levando pânico a incríveis dois milhões de pessoas em diversas cidades norte-americanas, que acreditaram piamente na veracidade da transmissão.
- ² Em 1971, o governo baixou uma lei determinando o corte da concessão das emissoras que não transmitiam uma porcentagem mínima de programas em cores. Foi um período de transição, de mudanças e inovações nas televisões brasileiras. Com a Copa do Mundo de 1974, a venda de receptores coloridos coloca definitivamente o Brasil no mundo da TV colorida. Com o Plano Real, em 1994, ocorreu a explosão das vendas de aparelhos de TV, agora com o con-

trole remoto. O consumo televisivo das classes mais baixas foi ampliado. Só em 1996, foram vendidos oito milhões de televisores no Brasil.

Referências

- ADORNO, Theodor. *Indústria cultural e sociedade*. Seleção de textos de José Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ANDRADE, Ana Luiza. *Osman Lins: crítica e criação*. São Paulo: Hucitec, 1987.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- GOMES DE MATOS, A. C. *O outro lado da noite*: filme noir. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- LINS, Osman. *Casos especiais de Osman Lins*. São Paulo: Summus, 1978.
- _____. *Guerra sem testemunhas*. São Paulo: Ática, 1974.
- _____. *O fiel e a pedra*. São Paulo: Summus, 1961.
- _____. *Os gestos*. São Paulo: Melhoramentos, 1957.
- _____. *Nove, novena*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1966.
- _____. *Avalovara*. São Paulo: Melhoramentos, 1973.
- _____. *A rainha dos cárceres da Grécia*. São Paulo: Melhoramentos, 1976.
- _____. *Lisbela e o prisioneiro*. São Paulo: Planeta, 1963.
- NITRINI, Sandra. *Poéticas em confronto: Nove, novena e o Novo Romance*. São Paulo: Brasília: Hucitec, 1987.

OLIVEIRA, Lucas Antunes. *Labirinto sem minotauro: Roberto Bolaño e a narrativa policial na contemporaneidade*. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

POE, Edgar Allan. *Ficção completa, poesia e ensaios*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997.

TÁVOLA, Artur da. A ilha no espaço. *Jornal O Globo*, Caderno de Cultura, Rio de Janeiro, 1º ago. 1975, p. 130.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 1981.

VILA-MATAS, Enrique. *Bartleby e companhia*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

_____. *Suicídios exemplares*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

Leitura em meio digital: o uso da ferramenta de anotações DLNotes2

Emanoel Cesar Pires de Assis*

Resumo

O trabalho, refletindo sobre a leitura de literatura em suportes assistidos pelas tecnologias digitais, procura analisar três leituras da obra *Memórias Póstuma de Brás Cubas* realizadas a partir do uso de uma ferramenta de anotações em obras literárias em meio digital, o DLNotes2. Buscando pressupostos nas teorias da leitura literária defendidas por autores de viés fenomenológico como Roman Ingarden (1965) e Wolfgang Iser (1996, 1999), pretendemos demonstrar como ferramentas digitais de leitura podem ser utilizadas com obras literárias digitalizadas e como essas ferramentas auxiliam/modificam/alteram a leitura de literatura em meio digital.

Palavras-chave: Leitura literária em meio digital. Literatura digitalizada. Ferramentas digitais. DLNotes2.

DLNotes2: uma ferramenta de leitura de obras literárias em meio digital

O DLnotes2¹ é uma ferramenta de anotação de obras literárias em meio digital, foi desenvolvido a partir de uma parceria entre o Núcleo de Pesquisas em Informática, Linguística e Literatura – NuPILL/UFSC e o Laboratório de Pesquisa em Sistemas Distribuídos – Lapesd/UFSC. Unindo o conhecimento literário e linguístico dos pesquisadores do NuPILL aos estudos e *know how* encontrados no Lapesd, foi possível desenvolver uma ferramenta digital que fosse suficientemente eficaz e que possibilitasse, além da leitura, a anotação de obras literárias em meio eletrônico. É importante mencionar que estamos falando aqui daquilo que a crítica e teoria

* Professor permanente do Mestrado em Letras da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. E-mail: emanoel.uema@gmail.com

denominam de literatura digitalizada, e não deve se confundir com literatura digital.

A utilização da ferramenta está atrelada a um cadastro prévio no endereço www.dlnotes2.ufsc.br e à criação de um usuário e login. Além disso, o leitor precisa estar cadastrado em uma atividade para poder ter acesso às obras. O cadastro de atividades, por enquanto, é

uma ação que só pode ser realizada por moderadores do sistema.

Para fazer as anotações é preciso, depois de estar conectado à plataforma do DLnotes2 e abrir um dos textos da disciplina selecionada, efetuar, com o botão direito do *mouse*, um clique no início do trecho a ser anotado e outro no final desse. De imediato, uma caixa abre-se na tela na qual a leitura está sendo realizada e o leitor pode escrever a sua anotação.

Figura 1 – Caixa na qual as anotações são feitas

Fonte: disponível em: <www.dlnotes2.ufsc.br>. Acesso em: 20 jan. 2017.

A análise empírica das leituras realizadas com a ferramenta de anotações permitiu verificar que muitas particularidades levantadas pelas teorias da leitura literária, defendidas por autores como Roman Ingarden (1965) e Wolfgang Iser (1996, 1999), podem nos ajudar a com-

preender o tipo de leitura que é realizado e quais os limites dessa compreensão, sem subjugar a experiência de leitura de literatura em meio digital à teoria.

A escolha por autores ligados à literatura pensada para o meio impresso reside no fato de que, a nosso ver, as

estratégias de leitura empregadas com a utilização da ferramenta DLNotes2 ainda estão muito relacionada ao modelo de leitura mais tradicional. Aquele em que, a maioria de nós, teve seu primeiro contato com obras literárias. Além disso, a própria natureza da obra, isenta de aglutinações multimídias, a aproxima ainda mais desse modelo. É preciso notar, contudo, que não estamos afirmando aqui que a leitura se realiza exatamente da mesma maneira, uma vez que sabemos, e pesquisadores como Katheryne Hayles (2009) há algum tempo nos comprovam, a mudança de suporte, por si só, já ocasiona uma mudança na forma como a obra é lida. O que queremos mostrar é que, à luz de certas teorias, a leitura de literatura digitalizada pode ganhar compreensões que ajudam a melhor entendê-la.

Assim, as anotações realizadas durante a leitura das obras, como uma espécie de trilha deixada pelo leitor, nos fornecem subsídios palpáveis para relacionar o discurso teórico com as práticas leitoras empregadas.

Mais do que auxiliar a complementar os espaços vazios da obra literária (ISER, 1996), a leitura anotada permite construir uma topografia da obra que, dentre outras coisas, revela os pontos nevrálgicos suscitados pela interação leitor/obra. Isso possibilita, por exemplo, o desenvolvimento de atividades que vão ao encontro de leituras realizadas. Outrossim, também nos revela possibilidades de análise da obra literária basea-

das, não somente em contextos teóricos, mas em experiências empíricas do leitor durante a leitura literária.

Anotações em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*

Tendo o seu uso acompanhado por nós desde 2011, a ferramenta de anotações DLNotes2 já possui em seu banco de dados 1.307 usuários cadastrados e 42.471 anotações realizadas em quase uma centena de obras. A título de demonstração, iremos expor as anotações que três leitores realizaram na obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, no primeiro semestre de 2015. A escolha reside no fato de, para nós, as anotações realizadas durante a leitura são paradigmáticas para a nosso modelo de compreensão de leitura de literatura em meio digital. Outrossim, uma quantidade maior de leitores extrapolaria os limites desse texto.

Pretendemos, com essa escolha, demonstrar, de forma mais abrangente, questões envolvendo a relação que se estabelece entre anotação, leitor e texto lido. Bem como, visualizar, de forma empírica, as estratégias de leitura empregadas e como elas refletem a proposta de leitura literária defendida pelos autores citados anteriormente.

Tabela 1 – Anotações e trechos anotados na obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas* – Leitor 1

(continua...)

	TRECHO ANOTADO	ANOTAÇÃO
1	“As Memórias Póstumas de Brás Cubas são um romance?”	Aqui, Machado parece falar do romance (gênero literário) como se, naturalmente, esse estivesse incumbido de expressar alguma espécie de amor (e até um otimismo), pois nota que na alma do texto vai um sentimento amargo e áspero, que está longe de vir de seus modelos. Noto que em Iaiá Garcia, por exemplo, o que Machado considerava um romance romântico, talvez fosse aquele primeiro devaneio de Jorge ao pensar na amada como uma donzela que esperasse seu retorno. Então ele já tem consciência da transição para o realismo, certamente.
2	– Nhonhô, não repares nesse grande manhoso que aí está; não quer falar para fazer crer que está à morte.	Não é, de fato, um comentário muito pertinente; mas me lembrei de uma cena dum filme galego chamado <i>Mar Adentro</i> , onde o protagonista tetraplégico faz que sente dor nas pernas enquanto um guri brinca com elas. O diretor, no entanto, é chileno. Será que não poderia ter havido alguma leitura de Machado, até pela proximidade da língua galega? Enfim, é um tiro no escuro. Comentário vago demais.
3	Não digo que já lhe coubesse a primazia da beleza, entre as mocinhas do tempo, porque isto não é romance, em que o autor sobredoura a realidade e fecha os olhos às sardas e espinhas; mas também não digo que lhe maculasse o rosto nenhuma sarda ou espinha, não.	Desde Iaiá Garcia, Machado parece travar uma luta contra a linguagem romântica, sempre afável e inexpressiva. Aqui podemos notar esse embate, mais uma vez, na descrição de Virgília.
4	Talvez essa circunstância lhe diminuía um pouco da graça virginal.	Interessante como, mesmo indo contra a corrente romântica, Machado parece admitir o tal da beleza virginal.
5	Ao cabo, era um lindo garção, lindo e audaz, que entrava na vida de botas e esporas, chicote na mão e sangue nas veias, cavalgando um corcel nervoso, rijo, veloz, como o corcel das antigas baladas, que o romantismo foi buscar ao castelo medieval, para dar com ele nas ruas do nosso século.	Dois pontos. Machado continua zombando da imagem de protagonista romântico, como já fazia em Iaiá Garcia, além de assumir, agora, que escreve como autor realista. Depois de Iaiá, não poderia vir nenhum outro tipo de romance.
6	O DELÍRIO	Me lembrou <i>O Sonho de um Homem Ridículo</i> . Não sobre o contexto de conhecimento da perversão, como faz o protagonista de Dostoievski, mas pela posição do sonho. Tanto em um, quanto em outro, o sonho, na narrativa, é um escape do fantástico, onde as revelações acontecem.

7	O MENINO É PAI DO HOMEM	Ainda sobre <i>O Sonho de um Homem Ridículo</i> , pensemos que Dostoievski assemelha sua visão dos moradores do paraíso às crianças no estado mais pueril, e não menor poder compele Machado. Esse pensamento compartilhado da infância como forma natural mais primitiva e mais coerente, o momento de grande aprendizagem e vida, não denuncia uma certa leitura dos princípios românticos daquele mito da infância? Me lembra Rousseau, em certa parte.
8	murmurou que o marido gostava muito dela.	Esse ponto é interessante. Virgília parece, ao decorrer do romance, ver Brás como uma paixão romântica, ardente, mas vê que seu marido é um ponto seguro e sempre o elogia. Parece que ama-o de verdade, não só pela aparência. Ou seria essa uma técnica de defesa?
9	Tive uma sensação esquisita.	É como se o amor estivesse se esvaindo? Arrisco a metáfora. O muro, ainda que pequeno, é um empecilho ao amor dos dois, esse muro que antes não havia, e se agora existe, tende a aumentar. É um antigo bilhete de quando Brás saltaria muros, e agora é um velho bilhete sem descendentes, revivido num tempo em que não faz mais sentido, e o protagonista não faz mais nenhum esforço.
10	Mas eu não quero descrevê-lo. Se falasse, por exemplo, no botão de ouro que trazia ao peito, e na qualidade do couro das botas, iniciaria uma descrição, que omito por brevidade.	Não só pela brevidade, que até onde sei, Machado é contra esse tipo de narrativa esdrúxula.
11	CAPÍTULO CIII / DISTRAÇÃO	É engraçado como Dona Plácida já simpatiza com o casal, aqui, diferente do que fazia antes. De onde vem essa simpatia?
12	Virgília dizia-me uma porção de coisas duras, ameaçava-me com a separação, enfim louvava o marido. Esse sim, era um homem digno, muito superior a mim, delicado, um primor de cortesia e afeição; é o que ela dizia, enquanto eu, sentado, com os braços fincados nos joelhos, olhava para o chão, onde uma mosca arrastava uma formiga que lhe mordida o pé. Pobre mosca! Pobre formiga!	Como sempre, Virgília parece amar verdadeiramente o marido e admirá-lo. Brás continua sendo essa diversão, ao que compreendo, mas ela não tem consciência disso.
13	Não se irrite o leitor com esta confissão. Eu bem sei que, para titilar-lhe os nervos da fantasia, devia padecer um grande desespero, derramar algumas lágrimas, e não almoçar. Seria romanesco; mas não seria biográfico.	Outro comentário de pouca utilidade prática: mais uma amostra da consciência de Machado!

Fonte: Núcleo de Pesquisas em Informática, Literatura e Linguística- NuPILL (2016).

A análise das anotações, bem como o conhecimento da obra e do trecho anotado, nos ajuda a perceber o modelo de leitura que foi empreendido pelo aluno. Aqui, podemos visualizar uma relação com o que a teoria multiestratificada de Ingarden (1965) chama de concretização dos aspectos esquematizados, ou seja, se é verdade que o estrato das objetividades apresentadas, aquele que nos mostra os objetos da obra e nos faz construir o seu mundo, se encarrega de projetar as intencionalidades da obra, um dado objeto que se apresenta numa multiplicidade finita e determinada de qualidades, a personagem Virgília, por exemplo, só pode se dar nessa multiplicidade determinada de aspectos que são esquematizados de forma a revelar o próprio objeto. Porém, o modo como processamos o preenchimento mais pormenorizado dos aspectos esquematizados “já não depende em parte do objeto e da seleção das suas qualidades mas de diversos factores de natureza subjectiva que variam de caso para caso” (INGARDEN, 1965, p. 288). É possível perceber nas anotações que as objetividades levantadas pela obra, ou seja, o conjunto das unidades de significação empregadas para dar forma ao mundo textual, são concretizadas de forma muito específica e indissociável das vivências anteriores do leitor. A síntese dos aspectos esquematizados operada pelo leitor nos revela que a leitura recupera e traz à tona experiências prévias que contribuem de forma significativa para a construção do sentido levantado.

Para Ingarden (1965), os aspectos, que são apenas coordenados pela obra, precisam de outros fatores externos para serem atualizados. Assim:

Alguns destes factores podem ser produzidos por várias particularidades da própria obra literária, outros, em contrapartida, residem no indivíduo psíquico com suas vivências, de modo que os aspectos esquematizados só podem ser concretizados e actualizados pelo leitor... (INGARDEN, 1965, p. 291).

É nessa medida que podemos perceber que as atualizações que o leitor 1 fez durante a leitura do romance estão intimamente ligadas com o seu histórico como indivíduo leitor. Outrossim, é interessante notar como o leitor vai muito além do preenchimento dos pontos de indeterminação. Ele aciona estratégias que ultrapassam o simples reconhecimento das objetividades levantadas. Há, a nosso ver, uma operação de síntese que correlaciona, em determinados momentos, a construção dos personagens, o enredo, intertextualidades, as artimanhas empregadas por Machado para fazer surgir determinados sentidos durante a leitura, bem como a obra vista como um todo.

É perceptível, também, que o leitor não atua de forma linear durante a leitura. A partir das anotações, podemos entrever uma série de suposições que são levantadas e que não estão dispostas na obra exatamente no trecho anotado ou em qualquer outro lugar de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Em um processo que, ao mesmo tempo, utiliza retenções e protensões, o leitor

relaciona trechos da obra com elementos que já foram lidos e com outros que ele imagina que virão. O recurso da intertextualidade é outro componente visível nas anotações.

Ainda sobre o que as anotações nos permitem ver, podemos destacar a ênfase que o leitor dá à linguagem empregada por Machado. Estabelecendo conexões com leituras anteriores, *Iaiá Garcia*, por

exemplo, o leitor aponta em suas anotações detalhes relacionados à forma como Machado utiliza a linguagem e como ela se modifica entre os romances, às vezes mais romântica e às vezes mais realista. O que nos permite, também, compreender o nível de leitura estabelecido e os vieses que ela destaca.

Vejamos agora as anotações feitas por um segundo leitor.

Tabela 2 – Anotações e trechos anotados na obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas* – Leitor 2

(continua...)

	TRECHO ANOTADO	ANOTAÇÃO
1	– Assim, pois, o sacristão da Sé, um dia, ajudando à missa, viu entrar a dama, que devia ser sua colaboradora na vida de D. Plácida. Viu-a outros dias, durante semanas inteiras, gostou, disse-lhe alguma graça, pisou-lhe o pé, ao acender os altares, nos dias de festa. Ela gostou dele, acercaram-se, amaram-se. Dessa conjunção de luxúrias vadias brotou D. Plácida.	Mesmo que muitos críticos apontem uma suposta alienação por parte de Machado de Assis no que se refere à sociedade e à política, acredito que essa passagem demonstra plena compreensão de como a vida das pessoas de classe mais baixa eram. Ao meu ver essa parte é sim uma espécie de crítica social. Essa passagem também parece quebrar um pouco o clima da obra, pois ela é repleta de nuances irônicos e cômicos, entretanto, nesse momento, ela adquire um clima mais pesado, mesmo que apenas momentaneamente.
2	Na outra sala estava Lobo Neves, que me fez muitos cumprimentos, acerca dos meus escritos políticos, acrescentando que nada dizia dos literários por não entender deles, mas os políticos eram excelentes, bem pensados e bem escritos.	Interessante como os escritos políticos parecem ter uma função simplesmente estética para o protagonista, dando a impressão de que ele os escreve apenas para saciar sua vaidade, ou então para cumprir certas metas sociais, no caso, como se fosse lugar comum um homem de sua camada social escrever tais escritos.
3	do fundo do meu sepulcro.	Interessante observar que mesmo sendo a obra machadiana repleta de alusões e referências à Bíblia - o que reflete os ideais religiosos do autor - o protagonista, ao morrer, não passa por nenhum tipo de julgamento, não vai a nenhum tipo de paraíso, assim como não é castigado pelo inferno. O personagem simplesmente morre, vai para sua sepultura e - em termos - acaba aí. Mas o que é mais curioso é o fato de que ele não parece achar ruim ou bom, ele apenas aceita e encara isso tudo com certa ironia e desapego, sem realmente se importar, ou se importando muito pouco, com o fato de estar selado em uma sepultura e de seu corpo estar se decompondo aos poucos. Minha teoria é que isso ocorre porque ele reconhece a vida miserável que teve e por isso nem chega a se importar com sua situação póstuma, não chega a se importar com ser devorado por vermes ou por estar trancafiado em uma sepultura.

4	Mas a alegria que se dá à alma dos doentes e dos pobres, é recompensa de algum valor; e não me digam que é negativa, por só recebê-la o obsequiado. Não; eu recebia-a de um modo reflexo, e ainda assim grande, tão grande que me dava excelente idéia de mim mesmo.	O início do capítulo parece induzir o leitor a uma suposta redenção por parte do protagonista, como se ele realmente passasse a ajudar as pessoas por algum motivo mais nobre, entretanto, essa última passagem desconstrói essa imagem ao apontar que ele fazia isso apenas porque assim desenvolvia uma ideia superior de si mesmo, vaidade essa que buscou por toda sua vida, mas que nunca chegou a alcançar verdadeiramente, afinal não foi ministro, não chegou a se casar e também não conseguiu alavancar o jornal que começou com o apoio de Quincas Borba.
5	A Universidade esperava-me com as suas matérias árduas; estudei-as muito mediocrementemente, e nem por isso perdi o grau de bacharel; deram-mo com a solenidade do estilo, após os anos da lei; uma bela festa que me encheu de orgulho e de saudades – principalmente de saudades.	Essa passagem parece ter uma certa dose de ironia crítica. Viajar à Europa em busca de um título de bacharel era algo recorrente na camada mais elevada da sociedade brasileira do século XIX, mas na grande maioria dos casos não passava disso, um título. A Academia, por muitos, não era vista como uma forma de adquirir conhecimento, mas sim como um caminho para inflar suas vaidades e de suas respectivas famílias.
6	Humanitismo	Ao meu ver, essa corrente filosófica criada pelo personagem Quincas Borba - possivelmente o personagem mais caricato da obra - é uma sátira às mais variadas tendências filosóficas do século XIX. Essa escola filosófica também parece fazer certa referência a Nietzsche ao falar sobre ao apontar falhas em várias religiões, dentre elas o próprio cristianismo e isso reforça a ideia de sátira.
7	D. PLÁCIDA	Essa personagem parece se contrapor a certos aspectos que são apresentados na obra Iaiá Garcia. Aqui mulher que representa a camada mais pobre da sociedade parece coberta por um manto de pessimismo, como se não tivesse esperança e nem maneiras de subir na escala social, já em Iaiá Garcia parece haver uma certa esperança ou então oportunidade de subir socialmente, que é através do casamento, aqui até mesmo o casamento é representado de uma forma negativa, pois D. Plácida vem a se casar novamente e o marido acaba fugindo com o dinheiro que possuía. Acredito que isso possa ser um reflexo tanto das características da escola realista, quanto de alguma mudança na ideologia do autor.
8	borboleta	A aparição de uma borboleta é muito recorrente nos capítulos que dizem respeito a Eugênia. Nessa parte em questão a borboleta preta parece metaforizar a deficiência física da personagem. O fato de ser uma borboleta preta gera repulsa nas duas mulheres, mas é tratado com descaso por Brás, assim como acontece com Eugênia, que mesmo sendo uma jovem bonita, acaba repelindo o protagonista devido ao fato de ser coxa, ao mesmo tempo em que sente certo descaso pelo mesmo.
9	Bons joalheiros, que seria do amor se não fossem os vossos dices e fiados? Um terço ou um quinto do universal comércio dos corações.	Outro exemplo da ironia machadiana aplicada à sociedade brasileira da época, sendo que essa sentença deixa claro que o amor seria um comércio e portanto pode ser obtido através de transações, nesse caso, as joias. Isso se confirma por sua relação com Marcela, que é gerada e desenvolvida quase que totalmente através da compra de joias para presentear.

10	Memórias Póstumas de Brás Cubas	A obra me lembrou do filme norte-americano <i>Cidadão Kane</i> , dirigido por Orson Welles, ao menos na estrutura narrativa. Ambos começam com a morte do protagonista e depois remontam sua história desde a infância, seguindo uma trajetória não-linear. Os protagonistas também se assemelham de certa forma, ambos ricos, envolvem-se com duas mulheres (Eugênia não conta, foi só um beijo) e terminam suas vidas sozinhos. Muito provavelmente é só uma coincidência, mas achei curioso.
11	nossa miséria.	Depois de uma obra repleta de ironia, sátira e óbvio descontentamento com muitas dos elementos que compõe a sociedade, o autor encerra a obra com uma frase marcante. Nossa miséria e não minha miséria, ele fala de si, mas inclui outros nisso. Acredito que esses outros podem ser Quincas Borba (onde poderíamos ver a miséria como o próprio Humanitismo), Virgília, sua família... mas acima de tudo, creio que ele se refere a toda a humanidade. Ao fim de tudo, apenas miséria.

Fonte: Núcleo de Pesquisas em Informática, Literatura e Linguística – NuPILL (2016).

Processos semelhantes aos empregados pelo primeiro leitor acontecem aqui também. Novamente, conseguimos perceber que tipo de aspectos chamaram mais a atenção do leitor e de que forma eles foram atualizados. Um fato importante diz respeito ao destaque que segmentos diversos ganharam nas duas leituras. É visível a variedade de elementos que são levantados nas anotações de ambas as leituras e como eles, ao mesmo tempo, se diferenciam e se complementam.

A teoria perseguida por Ingarden (1965) e, subsequentemente, por Iser (1996, 1999), mesmo com suas limitações, nos ajuda a compreender como uma mesma obra pode gerar leituras tão diversas entre si. Por um lado, a multiplicidade de leituras que uma mesma obra pode receber, devido à forma como os aspectos esquematizados são atualizados, reforça a visão de leitura literária defendida por Ingarden (1965). Por outro, nos faz, também, concordar com o

que propõe Iser (1996, 1999) ao afirmar que a atualização dos repertórios textuais vai de encontro com a familiaridade do leitor com o sistema de referências selecionado pela obra.

As individualidades inerentes a cada leitor condicionam a atualização dos aspectos esquematizados (INGARDEN, 1965) ou do repertório textual (ISER, 1999) de forma muito particular. Se, como é sabido, é impossível que um leitor dê conta de todas as possibilidades interpretativas da obra, pois em cada leitura a combinação dos esquemas textuais se dá de forma diferente, cada conjunto de anotações nos permitiria observar, entre outras coisas, que contextos chamam mais a atenção do leitor e que diferentes interpretações são dadas a tais contextos.

Como o repertório de uma obra ficcional tem graus de complexidade e atualização bastante distintos, a relação que se estabelece entre obra e leitor, apesar do seu caráter individual, não pode ser

considerada completamente arbitrária, uma vez que, fruto de “decisões de seleção”, o repertório textual traz consigo não só “modelos de realidade”, mas, também, sistemas de sentido próprios de cada época e contexto (ISER, 1996, 1999). Ademais, para que o processo de comunicação entre leitor e obra literária se efetue, ela precisa trazer em seu cerne elementos familiares ao leitor que vão desde referências a obras de outras épocas, normas sociais e históricas até, em um sentido mais amplo, ao contexto sociocultural do qual ela emergiu.

Para Iser:

O grau de definição do repertório é um pressuposto elementar para que texto e leitor tenham algo em comum. Pois uma comunicação só pode realizar-se ali onde esse traço comum é dado; ao mesmo tempo, porém, o repertório é apenas o material da comunicação, o que vale dizer que a comunicação vem a se realizar se os elementos comuns não coincidem plenamente (1996, p. 131).

Vista como comunicação, a relação entre leitor e obra literária só se concretiza quando há um fundo comum entre as partes. Contudo, tal fundo não deve ser visto como cópia de uma realidade extra-textual, pois, porque se situam em outro ambiente, as convenções e tradições que formam esse fundo são separadas de seus contextos originais e assumem outras relações na obra literária. Assim, o familiar na obra literária interessa menos por ser familiar e mais porque o que é intencionado por ele resulta de um uso ainda desconhecido.

Ao evocarem uma série de referências que constituem o repertório textual, as anotações trazem à tona relações particulares entre leitor e sistemas de sentido que não são dados sob as condições conhecidas, ou seja, o deslocamento, ou desfamiliarização das realidades conhecidas pelo leitor motiva, na obra, um processo comunicativo ao requerer uma nova estruturação e correção entre os elementos empregados.

Ao transcodificar “as normas dos sistemas de referência” (ISER, 1996, p. 145), mesmo que historicamente distantes do leitor, a obra literária evidencia, quer por carência, quer por exagero, o horizonte original ao qual o texto reage. As anotações, por sua vez, nos permitem verificar de que forma o horizonte original foi atualizado. Podemos verificar isso, quando, por exemplo, as anotações relatam as críticas que Machado faz à sociedade da época ou quando mencionam as transformações na linguagem utilizada tanto em *Iaiá Garcia* quanto em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*.

Vejamos o que as anotações do terceiro leitor nos revelam sobre a leitura feita e como ela se relaciona com as outras.

Tabela 3 – Anotações e trechos anotados na obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas* – Leitor 3

1	Ao verme que primeiro roeu as frias carnes do meu cadáver dedico como saudosa lembrança estas Memórias Póstumas.	Pode-se imaginar o efeito que tal dedicatória causou nos leitores que ainda estavam acostumados com o eufemismo presente no romantismo
2	Às vezes, esqueço-me a escrever, e a pena vai comendo papel, com grave prejuízo meu, que sou autor.	Por que é que o Machado fica se explicando??? O livro é seu, meu bem, faça como achar melhor! Acho graça.
3	Epicuro. [Explicação]	Filósofo grego. Mais um, aliás.
4	Não chorei, lembra-me que não chorei durante o espetáculo: tinha os olhos estúpidos, a garganta presa; a consciência boquiaberta. Quê? uma criatura tão dócil, tão meiga, tão santa, que nunca jamais fizera verter uma lágrima de desgosto, mãe carinhosa, esposa imaculada, era força que morresse assim, tratada, mordida pelo dente tenaz de uma doença sem misericórdia? Confesso que tudo aquilo me pareceu obscuro, incongruente, insano...	É uma bela passagem. Está aí um ponto que o ser humano nunca vai entender: como pode um ser humano tão bondoso, tão amável, ser tirado da gente assim, do nada? Mãe da gente deveria ser eterna.
5	Eugênia, a flor da moita	"Nisto recordei-me do episódio de 1814; ela (D. Eusébia), o Vilaça, a moita, o beijo, o meu grito..." Ironia muito boa!
6	Não descí, e acrescentei um versículo ao Evangelho: – Bem-aventurados os que não descem, porque deles é o primeiro beijo das moças.	Adoro essa parte. Machado de Assis não tinha vergonha na cara mesmo, né? Nem a Bíblia escapa!
7	Diabrete [Dúvida]	Diabrete: diabo pequeno. Diabrete angélico???
8	Amava-me uma mulher, tinha a confiança do marido, ia por secretário de ambos, reconciliava-me com os meus. Que podia desejar mais, em vinte e quatro horas?	Quem sabe querer que a mulher não tivesse o marido??? Não digo...
9	Era o caso de Hamlet: ou dobrar-me à fortuna, ou lutar com ela e subjugar-la. Por outros termos: embarcar ou não embarcar. Esta era a questão.	Intertextualidade com Hamlet. Ser ou não ser, eis a questão.
10	Leitor pacato.	Arrogância, denunciando novamente o narrador.
11	– Vieram os que deveras se interessam por você e por nós. Os oitenta viriam por formalidade, falariam da inércia do governo, das panacéias dos boticários, do preço das casas, ou uns dos outros... Damasceno ouviu calado, abanou outra vez a cabeça, e suspirou: – Mas viessem!	De fato, o ser humano é assim. Se importa mais com a quantidade do que com qualquer outra coisa. Precisa de números e não de sentimentos. É uma bela crítica.
12	A obra em si mesma é tudo: se te agradar, fino leitor, pago-me da tarefa; se te não agradar, pago-te com um piparote, e adeus.	Se você for um bom leitor, você vai gostar. Arrogância presente desde o princípio.

Fonte: Núcleo de Pesquisas em Informática, Literatura e Linguística – NuPILL (2016).

As anotações dessa terceira leitura destoam, de certo modo, das feitas nas duas leituras anteriores. Se, por um lado, as anotações das duas primeiras leituras demonstram um maior alinhamento com as práticas acadêmicas mais tradicionais; por outro, as feitas na terceira leitura demonstram claramente um nível de entrosamento pessoal com a obra muito além daquele que, normalmente, se estabelece em uma atividade de sala de aula.

Como uma espécie de transcrição do pensamento do leitor, as anotações nos evidenciam, além das estratégias expostas anteriormente, particularidades da leitura realizada que não são facilmente associadas com as teorias defendidas por Ingarden (1965) e Iser (1996, 1999). Não se trata apenas, como podemos ver nas últimas anotações, do reconhecimento das estratégias textuais ou da concretização dos aspectos esquematizados (INGARDEN, 1965), ou do preenchimento ou complementação dos espaços vazios (ISER, 1999). A leitura literária, quer seja com o DLnotes2 ou não, é, para nós, vista como uma experiência, no sentido estético mesmo do termo. Um acontecimento que se dá entre leitor e obra e que o faz pensar, agir e sentir.

As anotações: “Por que é que o Machado fica se explicando??? O livro é seu, meu bem, faça como achar melhor! Acho graça” e “Adoro essa parte. Machado de Assis não tinha vergonha na cara mesmo, né? Nem a bíblia escapa!” são exemplos de como, durante a leitura, um agenciamento entre leitor e obra é

articulado. Algo acontece com o leitor que faz com que ele se sinta impulsionado a questionar as ações do narrador ou dos protagonistas. Mas, para quem essas questões são feitas? E por que elas têm esse tom descaradamente subjetivo? Ora, arriscamos dizer que os questionamentos não são direcionados ao escritor, autor,² narrador ou aos personagens. O leitor pergunta a ele mesmo. Ele deixa escapar, aqui, não somente as impressões que a obra faz surgir, mas, também, como ela o afeta intimamente e como ele se posiciona diante disso.

Conclusão

O DLnotes2, possibilitando ao leitor, a partir das anotações, ocupar e se inserir no todo da obra, amplifica consideravelmente a interação que se estabelece entre as partes envolvidas. A partir das anotações é possível perceber os níveis em que essa interação se dá e como um elemento, que até então não fora abordado pelas teorias anteriores, passa a ser associado ao processo de leitura e a ser percebido como intrinsecamente relacionado ao ato de ler e àquilo que chamamos de experiência. A saber: o corpo.

É, pois, ao compreender a leitura literária como uma experiência que ocorre entre leitor e obra e, também, observando que não pode haver tal experiência sem que o corpo do leitor esteja imbricado no processo de leitura, que cremos que a leitura realizada com a ferramenta de anotações aproxima o leitor da obra, agora em meio digital, e habitua, no

sentido mesmo de tornar hábito, suas práticas frente ao objeto digital.

Talvez o problema do uso de ferramentas digitais ou da leitura de literatura em meio digital esteja mais relacionado com a forma como as ferramentas digitais são trabalhadas do que especificamente com elas mesmas. Ou não é verdade que práticas tradicionais de ensino também podem se mostrar ineficientes em contextos diversos? Toda generalização, bem sabemos, corre riscos efetivos de não verificação. Pois deixa de dar ênfase ao processo como um todo e passa a pontuar apenas aspectos isolados.

Se, por um lado, há uma crescente e bem sucedida iniciativa de criar e aparelhar bibliotecas digitais, em todo o mundo, há, por outro, uma resistência, mais por parte de professores do que de alunos, em trabalhar com obras que, hoje, são de acesso bem mais fácil, mas que estão em formato digital.

A experiência do uso do DLnotes2 em sala de aula, algo perto de sete anos, em instituições de ensino como a UFSC, a UFMG, a Unicamp, a Universidade Complutense de Madrid, a Univille e outras, tem nos mostrado que longe de ser apenas mais um recurso digital, a ferramenta de anotações tem impacto decisivo na forma como a obra digitalizada é lida e compreendida.

Mas isso não quer dizer que a leitura em meio impresso deva ser substituída pela leitura com o DLnotes2, não é isso que estamos defendendo. São propostas diferentes e que trabalham com objetos com especificidades próprias. As duas

formas podem, ainda assim, ser trabalhadas conjuntamente para melhorar a compreensão, não só de obras literárias, mas das próprias pesquisas realizadas em nossa área.

Se muito se fala sobre a superficialidade da leitura em meio digital, a pesquisa realizada por nós vem justamente comprovar que a leitura em meio digital tem muito a nos oferecer. Algumas das anotações destacadas por nós estão muito mais atreladas a uma leitura com bons níveis de compreensão do que a leituras sem profundidade. É claro que nem todas as leituras demonstram um bom nível de maturidade, mas isso, também, não é exclusividade da leitura em meio digital.

Digital Reading: the use of the DLNotes2 annotation tool

Abstract

The paper intends to demonstrate three readings of *Memórias Póstuma de Brás Cubas* made from the use of an annotation tool in literary works in digital media, DLNotes2. In order to find assumptions in the theories of literary reading defended by authors of phenomenological bias, Roman Ingarden (1965) and Wolfgang Iser (1996, 1999), we intend to show how digital reading tools can be used with digital literary works and how these tools help/modify reading of literature in digital media.

Keywords: Literary reading in digital media. Digitalized literature. Digital tools. DLNotes2.

Notas

- ¹ A sigla DL refere-se às palavras inglesas *digital* e *library*, respectivamente, e *notes* pode ser traduzido por anotações.
- ² Autor, aqui, está entendido como uma instância interna da obra e não se confunde com a pessoa física e empiricamente alcançada, o escritor.

Referências

HAYLES, N. Katherine. *Literatura eletrônica: novos horizontes para o literário*. Trad. Luciana Lhullier e Ricardo Moura Buchweitz. São Paulo: UPF Editora, 2009.

INGARDEN, Roman. *A obra de arte literária*. Trad. Albin E. Beau, et al. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1965.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. v. I.

_____. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999. v. II.

Harry Potter e a Linguística de *Corpus* em aulas de língua inglesa para o ensino fundamental II

Elaine Cristina Oliveira*
Adriane Orenha Ottaiano**

Resumo

O artigo descreve a realização de aulas de língua inglesa baseadas no primeiro livro e filme da saga escrita por Joanne Kathleen Rowling “Harry Potter and the Sorcerer’s Stone” em corpora. A investigação utiliza postulados da Linguística de *Corpus* e Diretrizes do Ensino de Língua Estrangeira. O software WordSmith Tools, versão 6.0, foi utilizado para corroborar as informações dos dois corpora comparáveis (livro digitalizado e legendas do filme em formato eletrônico). Com base nas informações coletadas, elaborou-se um material composto por atividades que buscam o aprendizado da língua inglesa. Algumas dessas atividades foram aplicadas no curso de extensão (English for Teens), de uma universidade pública, cujo público alvo são alunos oriundos da escola pública, do Ensino Fundamental II.

Palavras-chave: Corpora. Língua Estrangeira. Metodologia. Harry Potter.

Introdução

A proposta apresentada neste artigo oferece uma metodologia diferenciada no ensino de inglês, a partir de textos e vídeos da própria língua alvo, notadamente o primeiro livro da série escrita por Joanne Kathleen Rowling (1997): *Harry Potter and the Sorcerer’s Stone*.

O tema é justificado pela necessidade, cada vez mais atual, do educador utilizar novas estratégias para se aproximar da

* Mestranda em Estudos Linguísticos pela UNESP/IBILCE – Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto – Brasil. E-mail: elaininha.hta@hotmail.com

** Doutora em Estudos Linguísticos, Professora Universitária da UNESP – Universidade Estadual Paulista (IBILCE/UNESP). São José do Rio Preto – Brasil. E-mail: adrianeoreinha@gmail.com

realidade do aluno em aulas de idiomas. Com o uso de temas interessantes e dinâmicos como mote, aproxima o estudante da língua estrangeira (doravante LE), notadamente na realização de propostas que se aproximam do seu cotidiano, conforme se verifica nos anexos deste trabalho.

Embora a Linguística de *Corpus* (LC) seja uma área do conhecimento em expansão no Brasil e no exterior (principalmente na Europa), várias faculdades nacionais não possuem, infelizmente, disciplinas e atividades de extensão com enfoque nesse conteúdo. Alegamos ainda, a utilidade em divulgar uma das pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa “Pedagogia do Léxico e da Tradução e Linguística de Corpus”, já registrado no Diretório de Grupo de Pesquisas do CNPq. De cunho didático pedagógico, este texto pode oferecer de suporte para docentes de qualquer LE, que queira utilizar algumas das propostas apresentadas, ou então, adaptá-las à sua realidade e contexto adjacentes.

Inicialmente, este trabalho apresenta uma fundamentação teórica baseada em estudos já realizados na LC e sua contribuição para o ensino de línguas. Em seguida, encontram-se os procedimentos metodológicos para a realização da atividade, bem como introduzir e apresentar aos alunos os conceitos e finalidades da LC, além da análise dos dados baseados nos *corpora* coletados, bem como o desenvolvimento das atividades propostas e ministradas no curso

de Extensão *English for Teens*, oferecido na Unesp (Câmpus de São José do Rio Preto – Ibilce) para a comunidade externa, sob coordenação da Profa. Dra. Adriane Orenha Ottaiano.

Por meio das atividades elaboradas, objetiva-se que o aluno possa: compreender o léxico formal da língua inglesa utilizado em cartas formais, ampliar o conhecimento vocabular, otimizando sua capacidade auditiva e escrita. Também esperamos transmitir algumas informações sobre a LC voltada ao ensino, mostrando aos discentes uma nova forma de aprender inglês. Dessa maneira, traçar comparações e paralelos da vida do adolescente protagonista (mostrada na ficção) com a sua própria, tecendo reflexões sobre o idioma alvo enquanto amplia o seu conhecimento cultural e linguístico.

Fundamentação teórica

Visto que o artigo versa sobre a aplicação da Linguística de *Corpus* (LC) em aulas de língua inglesa tendo como destaque o primeiro livro e filme da saga Harry Potter, os tópicos teóricos versam sobre a LC voltada ao ensino e produção de materiais didáticos para o ensino de LE, além de uma contextualização ao tema das práticas realizadas no curso de idiomas *English for Teens*, conforme segue.

Assim, torna-se pertinente discutir a definição de LC (apontando a sua importância como recurso teórico-metodológico

para o ensino de línguas estrangeiras), e justificar a escolha do livro *Harry Potter and the Sorcerer's Stone* no desenvolvimento das atividades sugeridas neste artigo.

Dessa maneira, visamos descrever a motivação temática das aulas, oferecendo um panorama da teoria e do objeto de estudo que escolhemos para este trabalho.

LC e LE, uma parceria profícua na elaboração de materiais de ensino

A LC se destaca na Linguística Aplicada por analisar a linguagem a partir da compilação de dados reais de comunicação. Aliadas à informática e amparadas pelos *softwares*, são realizadas pesquisas quantitativas e qualitativas relevantes para a comunidade acadêmica, que também aplica suas descobertas ao público em geral.

Consequentemente, tal vertente possibilitou infinitos campos de estudos e pesquisa de dados reais, oferecendo outros olhares sobre a linguagem¹. Terceremos no corrente texto, algumas considerações do uso de corpora no ensino de idiomas e na formulação de materiais de ensino.

Apesar de possuir legislações que regulamentam o ensino de LE no Brasil, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo, o próprio documento aponta para alguns problemas existentes na prática docente:

falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente (1998, p. 24).

É no cenário de emprego de novas tecnologias que a LC surge como ferramenta interessante. O professor de línguas tem, então, um suporte pedagógico que pode suprir algumas das necessidades abordadas, já que possibilita ao aluno ter acesso ao uso real da língua, em vez de somente recorrer aos exemplos das gramáticas que são, de modo geral, construídos a partir de um paradigma gerativista.

Nesse sentido, Costa e Miranda pontuam como

[...] vantajosa a utilização de corpora na investigação da linguagem, não só por oferecer acesso a informações inacessíveis a introspecção do pesquisador, mas também por permitir descrições mais precisas, e reais, de um determinado objeto, já que as informações emergem naturalmente dos dados (2011, p. 168).

Outro aspecto a ser destacado é o ensino do léxico. A aprendizagem desse conteúdo é de extrema importância para os alunos, já que a partir do conhecimento desse, o discente consegue se comunicar com maior eficácia, do que se dominar somente as habilidades gramaticais.

Adquirir um segundo idioma também exige a compreensão das “combinações de palavras”, responsáveis por oferecer um entendimento mais complexo da linguagem dos falantes nativos. Captar o significado de expressões idiomáticas,

colocações, provérbios, entre outros fraseologismos faz com que o aluno, efetivamente, amplie o conhecimento cultural e linguístico.

Segundo Venturi (2006), é importante alternar entre itens lexicais e gramaticais, pois, paulatinamente, os estudantes apreendem os tópicos mais densos das duas vertentes. Por isso, destaco abaixo algumas pesquisas que utilizam corpora para tratar do ensino de LE:

- Oliveira, Orenha-Ottaiano e Alves (2017) aplicaram uma atividade de tradução aos alunos de uma escola particular de idiomas. Com as versões produzidas por estudantes de uma das histórias em quadrinhos digitalizadas, os autores investigaram as escolhas lexicais para a realização da tarefa, analisando itens lexicais e expressões idiomáticas traduzidos da língua portuguesa para a inglesa.
- Dutra e Silero (2010) trazem a ocorrência da palavra *for* em textos argumentativos, redigidos por universitários brasileiros. Ainda traz em seu bojo sugestões de atividades pedagógicas a partir dos dados coletados.
- Souza, Orenha-Ottaiano e Oliveira (em avaliação) também utilizam os estudos da LC aliado a corpora eletrônico para demonstrar como elaborar uma sequência didática em língua inglesa. Contudo, o mote das atividades ocorre a partir da utilização de dois corpora online de falantes nativos, usados para tratar da estrutura gramatical *I'm going to* e *I'm going to*.

Esses trabalhos demonstram a importância de trazer para o debate textos autênticos, responsáveis por motivar os alunos a perceber os padrões léxico-gramaticais presentes nos vernáculos. Além disso, são inovadores por proporem materiais autênticos de ensino, já que de um modo geral, os alunos possuem dificuldade de interagir em LE sem o uso do material didático impresso ou audiovisual fornecido pelas escolas.

Deve-se considerar a relevância dessa área na articulação de materiais que ofereçam subsídio para o ensino de idiomas. Nesse contexto, de acordo com o direcionamento dos corpora analisado, têm-se abordagens distintas, como o *Data Driven Learning* - DDL (JOHNS, 1991), *Lexical Syllabus* (WILLIS, 1990) e o *Lexical Approach* (LEWIS, 2000).

Além disso, o docente deve atuar de forma efetiva na elaboração de atividades que desenvolvam a reflexão e criticidade esperadas para a faixa etária dos alunos.

Para ilustrar uma pesquisa brasileira sobre este tópico cito Orenha-Ottaiano (2012, 2016), que por sua vez, versa sobre exercícios de LE dispostos no *Online English Collocations Workbook*², enfocando diversas atividades elaboradas por meio da compilação de corpora de aprendizes, que são textos de universitários coletados para fins didáticos. A proposta é inovadora por explorar colocações de língua geral e também especializada, além de divulgar os resultados a alcance global, por meio da plataforma.

A magia de Harry Potter na sala de aula

A série de livros sobre a saga de Harry Potter iniciou-se em 1997 com a publicação do livro *Harry Potter and the Sorcerer's Stone* na Inglaterra. Durante dez anos, a autora J. K. Rowling escreveria mais seis livros acerca da vida do personagem.

A história inicial mostra um garoto criado pelos tios. Ao completar 11 anos, ele recebe uma carta-convite da Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts e toma conhecimento de um mundo totalmente diferente, com a presença de seres fantásticos e a existência de magia, algo que ele desconhecia existir.

Cada livro representa um ano de vida do personagem principal. Dessa forma, o tempo ocorre de forma cronológica, mostrando os conflitos psicológicos, sociais e escolares típicos de um adolescente (dos 11 aos 17 anos de idade).

De acordo com a reportagem da *Veja*,

A saga impressa de Harry Potter vendeu mais de 400 milhões exemplares em todo o mundo, 3 milhões deles no Brasil e foi traduzida para 69 idiomas. O livro mais vendido da série foi o primeiro, com cerca de 120 milhões de vendas (2010, não paginado).

O sucesso editorial ocasionou as versões dos livros para o cinema e uma série de produtos licenciados sobre o tema. O interesse pela história atraiu tanto crianças quanto adultos, o que torna a saga um fenômeno mundialmente conhecido.

Nesse trabalho, optou-se por utilizar o primeiro livro em inglês, concomitante as imagens do respectivo filme no idioma original. Essa escolha justifica-se devido à apresentação do mundo mágico aos leitores e ou expectadores, além do próprio personagem da história.

Além disso, o fato do protagonista sair da infância e adentrar a adolescência, concomitantemente ao momento em que entra no ambiente mágico, escola de magia e bruxaria de Hogwarts, onde conhece pessoas e seres fantásticos intriga e cativa a atenção dos alunos.

Por isso, as atividades mostram temas voltados a escola de Magia Hogwarts, como a Carta de Aceite, lista de materiais, esportes praticados pelos bruxos e outros itens com os quais os alunos podem se identificar ou apreciar desse universo.

Contudo, a fim de atingir os objetivos propostos com o uso da tecnologia, o professor necessita oferecer elementos suficientes para que o aluno compreenda o uso das ferramentas computacionais e consiga realizar as conexões adequadas entre o *corpus* de pesquisa e as inferências cognitivas desejadas. Esse assunto será tratado com mais detalhes no próximo tópico, denominado Metodologia.

Metodologia

Esta etapa do texto visa a descrever os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, bem como a maneira pela qual apresentamos a LC ao grupo de estudantes do curso *English for teens*.

A aula completa foi aplicada em dois dias (7 e 9 de julho de 2016) em uma das salas do Unesp/Ibilce (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/ Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – São José do Rio Preto). Atendemos os alunos do curso *English for Teens*, adolescentes estudantes de escola pública de São José do Rio Preto, na faixa etária aproximada de 11 a 13 anos de idade. As aulas são monitoradas por uma aluna do curso de graduação de Letras, orientadas pela professora Dra. Adriane Orenha Ottaiano.

Análise dos dados compilados: livro e legenda do filme

O presente tópico descreve a análise realizada pelas pesquisadoras a fim de proceder a busca e o desenvolvimento de atividades relacionadas ao tema Harry Potter. Ao privilegiar as unidades padrões de léxico-gramática nas aulas de

idiomas, pode-se quantificá-las e aferir reflexões sobre esses dados graças às análises com corpora.

Salientamos a utilização de contextos da língua em uso, haja vista que facilita o entendimento do aluno, concomitantemente ao aumento do seu léxico e as hipóteses que elabora sobre o idioma-alvo. Dessa forma, apresentamos alguns estudos comparativos entre o livro *Harry Potter and the Sorcerer’s Stone* e as legendas do filme.

Tanto o livro quanto as legendas foram compilados em formato eletrônico de texto, extensão txt, para que o software *WordSmith Tools* (SCOTT, 2012) gerasse listas de palavras e concordâncias, a fim de que as analisássemos de forma rápida e precisa.

A partir dos dados observados, elaboramos dois esquemas gráficos para facilitar a leitura das informações encontradas. A Tabela 1 informa sobre os dados dos corpora de estudo e de referência utilizados na pesquisa:

Tabela 1 – Dados de corpora e de referência

CORPUS	COMPOSIÇÃO	PALAVRAS	FORMAS	TYPE/TOKEN RATIO
Estudo	Livro	80.635	5.718	7.09
Estudo	Legendas do filme	8.753	1.648	18.83
Referência	<i>Wordlist British National Corpus</i>	97.860.872	512.588	0.52

Fonte: dados estatísticos gerados pela ferramenta *Wordlist* do programa *WordSmith Tools*.

Baseado na *Wordlist* do *British National Corpus*, a análise iniciou-se com a observação da densidade lexical do número global de palavras (nomeado *tokens*) e também do número de palavras diferentes (designada *types*).

É digna de nota a diferença entre as palavras do livro e do filme: 71.882 vocábulos. Apesar desta diferenciação, a obra escrita apresenta menor variação léxica do que o filme, indicado no item *Type / Token Ratio* (livro: 7.09 / legendas: 18.83).

A explicação para esse fato linguístico reside nas diferenças entre as mídias analisadas. Ao contrário do material escrito (que descreve com minúcias de detalhes cada item existente no mundo mágico, as ações ocorridas e os pensamentos dos personagens), a película

apresenta estes mesmos aspectos visualmente (com o uso de efeitos especiais, por exemplo). Dessa maneira, torna-se desnecessária a repetição de nomes, lugares e expressões ocorridas no texto; e retomados por imagens no filme.

Em relação à lista de palavras-chave (*KeyWords*), os resultados são:

Tabela 2 – KeyWords das 20 primeiras palavras

Livro 01				Legendas do filme 01			
N	Word	Freq.	%	N	Word	Freq.	%
1	HARRY	1,327	1.65	1	1	11,697	57.20
2	S	1,015	1.26	2	L	203	0.99
3	T	841	1.04	3	LT'S	45	0.22
4	HAGRID	370	0.46	4	L'M	42	0.21
5	RON	429	0.53	5	HARRY	70	0.34
6	HERMIONE	271	0.34	6	HAGRID	24	0.12
7	DIDN	199	0.25	7	DUMBLEDORE	21	0.10
8	DUMBLEDORE	160	0.20	8	POTTER	37	0.18
9	SNAPE	171	0.21	9	HOGWARTS	20	0.10
10	HE	1,759	2.18	10	L'VE	17	0.08
11	LL	161	0.20	11	GRYFFINDOR	16	0.08
12	MALFOY	128	0.16	12	SLYTHERIN	14	0.07
13	VE	180	0.22	13	YOU	321	1.57
14	QUIRRELL	113	0.14	14	HERMIONE	17	0.08
15	YEH	122	0.15	15	SNAPE	17	0.08
16	COULDN	106	0.13	16	FLAMEL	11	0.05
17	MCGONAGALL	100	0.12	17	VOLDEMORT	10	0.05
18	DUDLEY	140	0.17	18	QUIDDITCH	9	0.04
19	DON	175	0.22	19	MALFOY	8	0.04
20	SAID	794	0.98	20	L'LL	8	0.04

Fonte: lista de dados gerada pelo software WordSmith Tools.

Novamente, o que justifica a alteração dos dados é a natureza das fontes pesquisadas. Como exemplo da diferença, tome-se o nome do protagonista: a palavra Harry é citada 1.327 vezes no texto escrito, porém a ocorrência nas legendas do filme é quase nula (se comparada à primeira lista) – apenas 70 vezes. Visto que só a imagem do personagem mos-

trada na tela já retoma o protagonista sem que esse precise ser mencionado verbalmente. A obra escrita, ao contrário, necessita utilizar constantemente recursos anafóricos para conseguir este efeito, como: *he* (1759 ocorrências); *his* (936 vezes) e *Potter* (104 repetições), por exemplo.

Torna-se oportuno efetuar alguns apontamentos sobre as escolhas lexicais efetuadas nas atividades, conforme indicam as linhas de concordância a seguir:

Figura 1 – Algumas linhas de concordância do vocábulo *school*



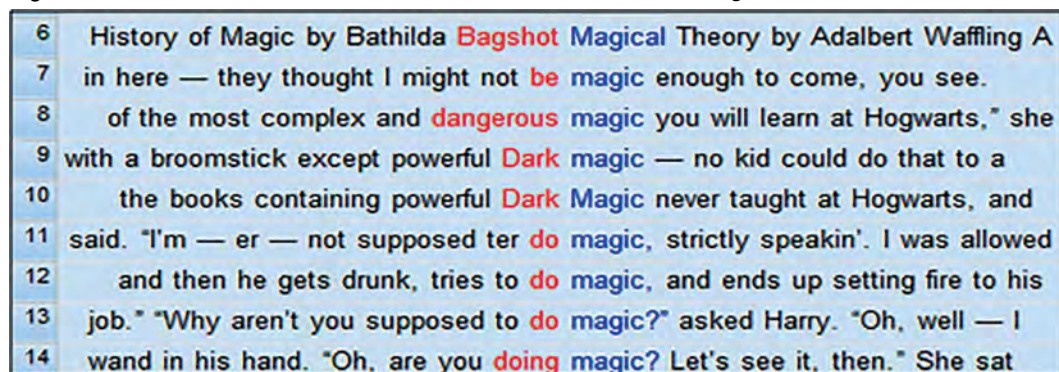
Fonte: Print da ferramenta *Corcondance*, tela do software *WordSmith Tools*.

A palavra *school* aparece 63 vezes na obra textual, ora retratada como um local de ensino, ora destacando os elementos mágicos existentes no contexto. É válido lembrar que o nome da escola *Hogwarts* possui 79 entradas e pode ser considerada uma metonímia para escola. Portanto, sua importância dentro do

contexto do livro é bastante representativa, visto que todas as ações principais ocorrem dentro do castelo.

Outra palavra relacionada a esse universo é *magic*, com 59 repetições. A palavra mais utilizada com *magic* é o verbo *do* (e variações):

Figura 2 – Recorte de itens lexicais recorrentes com o vocábulo *magic*



Fonte: Print da ferramenta *Corcondance*, tela do software *WordSmith Tools*.

Logo, observa-se que o estudo das linhas de concordância auxilia muito o aluno observar a língua-alvo em

uso. A partir do exposto, nota-se que o professor possui um arsenal imenso a explorar.

Após a análise dos dados baseados nos corpora coletados, explanaremos neste tópico, as atividades preliminares para o entendimento sobre corpora transmitido aos discentes, e ainda a descrição sucinta das duas aulas, bem como os exercícios propostos e ministrados no curso de Extensão *English for Teens*.

Introdução ao tema e apresentação da LC aos estudantes

Como já citado na fundamentação teórica, o trabalho com corpora exige um cuidado redobrado do docente, não só em planejar aulas de acordo com a faixa etária e que esteja no nível dos estudantes, mas, também, um preparo especial em abordar o tema de forma clara e funcional.

Visto que todos já conheciam a história de Harry Potter, incluindo livros, filmes e jogos de videogame sobre o tema – e considerando a extensão do filme (159 minutos), não assistimos a película mencionada.

A ambientação para a aula ocorreu, por sua vez, a partir da exposição de alguns objetos de nossa coleção pessoal presentes no ambiente mágico de Harry Potter, como: varinha do mágico com imã (que atrai objetos de metal), vira-tempo (um dos motes da trama do terceiro livro), peças de xadrez bruxo desmontáveis ao toque, abóboras de plástico e doces distribuídos ao longo da aula.

Os alunos gostaram bastante de interagir com os objetos sempre citados

em inglês durante os minutos iniciais. Em seguida, começamos a tratar de LC propriamente dita.

Nesse âmbito, trazemos as contribuições de Sripicharn (2010), ao sugerir atividades introdutórias de LC antes de iniciar qualquer análise em sala de aula:

Uma vasta gama de técnicas de pesquisa pode ser usada para obter informações sobre o que os alunos já conhecem sobre o tema (diagnóstico inicial). O professor pode começar a aula com uma discussão em classe pedindo aos alunos para relatar o que eles sabem sobre a linguagem corpora e sua experiência de usá-los. Além de uma discussão oral, questionários, listas de verificação ou testes podem ser administrados para dar ao professor algumas ideias sobre o conhecimento prévio dos alunos em relação com o corpus (2010, p. 371).³

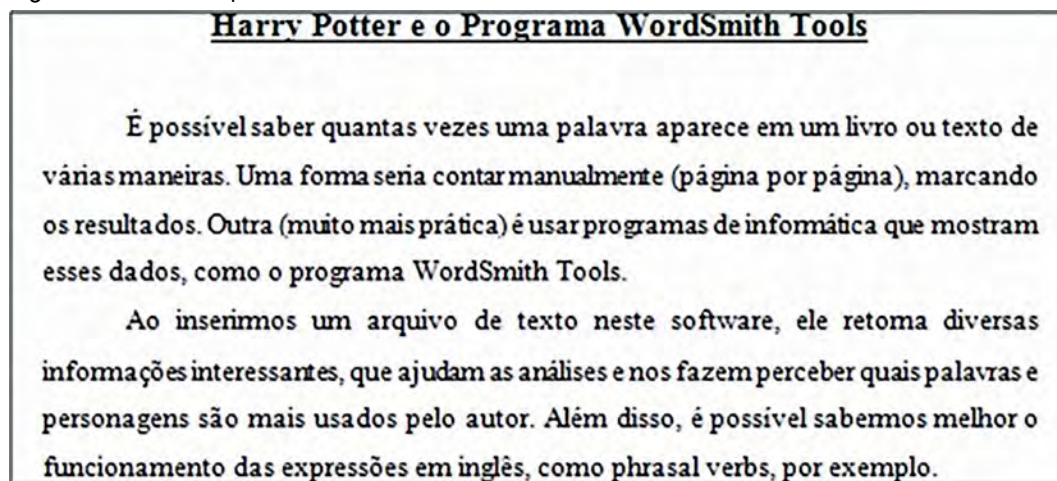
Para esse fim, foram elaborados dois textos: o primeiro, de ordem introdutória:

- conceitos de fácil entendimento sobre a LC e o *software WordSmith Tools*;
- alguns testes para observar a probabilidade linguística dos alunos.

O segundo, de cunho avaliativo, foi aplicado ao final do segundo encontro, teve o objetivo de incitar a opinião do aluno acerca da aula realizada e solicita sugestões de outras mídias a serem usadas nas aulas de inglês.

O texto introdutório foi responsável por iniciarmos o diálogo acerca dos objetivos da LC com os estudantes no começo do primeiro encontro. A partir da leitura desse, questionamos oralmente se já haviam ouvido falar dessa vertente linguística.

Figura 3 – Atividade preliminar – Texto introdutório



Fonte: das autoras.

Todos os alunos desconheciam LC e tudo o que estava relacionado a esse universo. Contudo, a surpresa em saber que existem programas que fazem a contabilização dos dados deixou os jovens entusiasmados com o que exatamente poderíamos realizar nos dois encontros.

Assim, passamos ao segundo tópico, a administração de um questionário. Esse foi importante para verificarmos o que os alunos entendem por probabilidade linguística e léxico-gramatical, encontradas no primeiro livro da saga de Harry Potter.

Discutiremos o desempenho dos estudantes acerca do questionário no tópico analítico, denominado “Resultados e discussão do desempenho dos alunos”.

Prosseguindo com o relato das aulas, após a introdução do assunto, iniciamos a execução das tarefas, conforme segue no próximo subitem.

Harry Potter na sala de aula: descrição dos exercícios

Na primeira atividade, os estudantes preencheram um envelope, tal como o recebido pelo protagonista no início da história, ou seja, com informações de si próprio. Além disso, o propósito da atividade é instigar o grupo a utilizar a preposição correta (*on, in, under, in front of, behind*) ao descrever a localização em que se encontram dentro da casa (a partir da referência de Harry na casa dos tios: *The cupboard under the stairs*). Essa tarefa atua como uma introdução ao tema, pois possibilita que o estudante se coloque no lugar do personagem, se sentindo parte da narrativa.

A segunda página é uma cópia da carta recebida por Potter convidando-o a

frequentar a escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts. Há várias lacunas a serem preenchidas, e para tal, o discente deve escolher entre duas opções. O desafio é diferenciar a linguagem informal da formal, já que a carta foi escrita pelo diretor da escola, Albus Dumbledore. A título de exemplificação, seguem alguns trechos: “(Director / Headmaster): _____ ALBUS DUMBLEDORE”; “We are (happy/pleased) _____ to inform you that you have been accepted at Hogwarts School of Witchcraft and Wizardry.” e “Yours (carefully/sincerely) _____”.

Na terceira folha, é apresentada a lista de materiais escolares, conforme segue:

Figura 4 – Atividade 03



Fonte: das autoras.

Solicita-se a relação entre a escrita dos itens e a figura representativa desses. A exploração lexical é interessante por dar a oportunidade ao aluno de entrar em contato com um vocabulário específico de um texto fantasioso, embora possua itens que podem ser utilizados em uma lista do mundo real, como *set of plain work robes*, *one pair of protective gloves*, por exemplo.

A quarta atividade traz um trecho do filme citado. Após assisti-los, o educando deve pautar a ordem dos acontecimentos, além de responder um pequeno teste com questões sobre a cena. Dentre essas, destaca-se a de ordem colocacional, como a raça de gato que a professora *McGonagall* se transfigura: *tabby*, *siamese* ou *persian*.

A quinta e sexta atividades estão interligadas, já que a primeira apresenta um *Word Find*, com dezoito palavras, a maioria delas referentes ao campo semântico de aniversário – visto que o filme inicia-se no dia do nascimento do protagonista. A próxima, por sua vez, mostra alguns lexemas da lista anterior embaralhadas.

A página seguinte é uma cruzadinha, com perguntas acerca dos títulos e personagens dos livros. É uma atividade simples, porém visa a aguçar a curiosidade dos alunos sobre a sequência da história apresentada nesse primeiro livro.

As duas últimas folhas remetem à escrita: a penúltima pede uma descrição sobre as características físicas e aspectos psicológicos de quatro personagens, enquanto a última solicita um

parágrafo acerca do que o aluno espera encontrar em uma escola de magia sobre o intervalo, aulas, professores, dentre outros aspectos. Ao término, sugerimos a socialização do relato escrito para os colegas de sala.

Desse modo, as atividades relatadas possuem estratégias diferentes, a fim de instigar o estudante a otimizar diferentes habilidades: ler, escrever, ouvir e falar. Nesse sentido, as tarefas mostram a capacidade de utilização de corpora a fim de trabalhar as capacidades comunicativas em língua inglesa de forma lúdica e interessante, conforme atestam os resultados das atividades, explicitadas na sequência.

Análise dos resultados e discussão do desempenho dos alunos

Este item trata sobre como os discentes se relacionaram com os exercícios,

tanto os de cunho diagnósticos quanto aqueles versados ao conteúdo da temática Harry Potter.

Conforme dito na metodologia, iniciamos a análise com um texto introdutório sobre LC e o *software WordSmith Tools*, além da aplicação de um questionário cujo objetivo é fomentar a curiosidade dos alunos frente a LC, enquanto examinamos de que maneira os jovens percebem os padrões léxico-gramaticais da língua inglesa.

Durante todas as aulas, os discentes se mostraram bastante atentos às explicações, interagindo conosco a leitura e discussão do texto inicial. Esse fato nos indica que os jovens se verdadeiramente se interessam quando o assunto envolve tecnologia. Ainda mais por desconhecerem a LC e suas implicações para o ensino, consideramos a interação positiva e profícua no intento de introduzir o tema.

Já o conteúdo das cinco perguntas pertencentes ao questionário segue na próxima página:

Figura 5 – Atividade preliminar – Questionário

Responda ao teste abaixo e verifique como estão as suas noções de probabilidade.

1. Aproximadamente, há quantas palavras no livro "Harry Potter and the Sorcerer's Stone"? Observação: o livro possui 320 páginas.
A) 5.300 B) 47.000 C) 80.600
2. Qual é a palavra mais escrita no livro "Harry Potter and the Sorcerer's Stone"?
A) Harry B) The C) Professor
3. Quantas vezes a palavra Wizard (Bruxo) aparece neste livro?
A) 539 B) 122 C) 48
4. Qual é o professor mais citado na obra?
A) McGonagall B) Snape C) Madam Hooch
5. Qual frase mostra o uso correto da palavra "Make"?
A. (...) and Make a cup of tea.
B. Make it again, Dudley ordered.
C. Make you want to stop Snape or not?

Fonte: das autoras.

Os discentes tiveram mais facilidade em responder as questões 1 e 4; e dificuldades para identificar as respostas das perguntas 2, 3 e 5. Após as indagações orais sobre as justificativas para as escolhas dos alunos, fizemos a correção mostrando as telas do programa informatizado supracitado aos alunos, comprovando empiricamente as resoluções.

Seguem abaixo algumas imagens das telas do programa utilizado nesta pesquisa, justificando as soluções corretas e também algumas hipóteses que levamos dessa interessante experiência:

Figura 6 – Resolução da questão #01

tokens (running words) in	tokens used for word list	types (distinct words)
80,658	80,635	5,718

Fonte: Print da ferramenta *Wordlist*, tela do software *WordSmith Tools*.

O fato de o livro ter 320 páginas, fez com que todos os discentes acertadamente supusessem que o total de palavras seria o maior número dentre as opções apresentadas, levando-os a escolherem a letra C.

Nesse caso, a intuição linguística estava intrinsecamente relacionada a fatores de dedução e lógica. Um dado adicional que apresentamos aos alunos é a respeito dos *tokens* e *types*, já citados neste texto anteriormente (o primeiro é o número global de palavras, enquanto o segundo diz respeito às formas, ou seja, os vocábulos sem repetição). Os discentes se mostraram surpresos com o número de palavras inéditas, pois acreditavam que seria muito

maior do que o exposto pelo programa, conforme apontado na Figura 6.

Sobre a segunda pergunta, segue o *print* da tela do *software*, na sequência:

Figura 7 – Resolução da questão #02

Rank	Word	Freq	% Total	% Lemmas	Set
1	THE	3,628	4.50	1	100.00
2	AND	1,925	2.39	1	100.00
3	TO	1,860	2.31	1	100.00
4	HE	1,759	2.18	1	100.00
5	A	1,092	1.36	1	100.00
6	HARRY	1,207	1.50	1	100.00
7	OF	1,269	1.57	1	100.00
8	IT	1,186	1.47	1	100.00
9	WAS	1,186	1.47	1	100.00
10	YOU	1,037	1.29	1	100.00

Fonte: Print da ferramenta *Wordlist*, tela do software *WordSmith Tools*.

Já na segunda questão, observamos que houve discrepância entre as respostas apresentadas, já que enquanto alguns afirmavam que a palavra mais redigida no livro era Harry (letra A), outros consideravam o artigo definido *the* (Letra B) a alternativa ideal.

Temos aqui, especificadamente, a aplicação de uma das circunstâncias apontadas pelo acessório do *WordSmith Tools*, *Wordlist*: visto que indica os vocábulos mais reiterados, os primeiros itens da lista serão predominantemente gramaticais, representados por pronomes, artigos e preposições.

Figura 8 – Resolução da questão #03

MAGIC	48	0.06
WEASLEY	48	0.06
WIZARD	48	0.06
AIR	47	0.06

Fonte: Print da ferramenta *Wordlist*, tela do software *WordSmith Tools*.

Outra divergência ocorreu na terceira etapa, sobre quantas vezes a palavra *Wizard* aparece no livro (a probabilidade apontada foi superior a real). Isso demonstra que os discentes não consideraram os sinônimos para o vocábulo bruxo, como *sorcerer*, *magician*, *wizardry*, por exemplo, ou ainda que os personagens podem ser referenciados pelo nome próprio, além dos pronomes pessoais *you*, *he*, *she*, *we*, *they*.

A quarta questão também foi solucionada com facilidade, sobre o professor mais citado – por unanimidade, o mago *Snape*, demonstrando que os estudantes conhecem (de fato) a história de Harry Potter e sua relação particularmente difícil com o professor de Poções.

Por fim, na pergunta gramatical, os discentes apresentaram dificuldades em respondê-la, pois a alternativa A não foi apontada como a correta. Para corrigi-la, foi necessário mostrar que, de acordo com o uso do verbo *make*, a frase *Make it again*, *Dudley ordered* não poderia ocorrer; já que esta forma é mais adequada com o verbo *do*.

No momento da aferição das respostas, tivemos a oportunidade de conversar a respeito da importância em conhecer as ferramentas proporcionadas pela LC, visto que todas as respostas eram plausíveis de ser encontradas neste *software*.

Outra observação digna de nota diz respeito à reação dos estudantes. Esses ficaram impressionados com essa “nova” possibilidade de estudar inglês, até então desconhecida por eles.

Sobre o desempenho dos alunos nas atividades

Observou-se que os alunos não tiveram dificuldades com o uso das preposições na atividade 1, ao contrário do que foi previamente imaginado na elaboração do material, denotando que este tópico foi bem apreendido pelos discentes.

Na Folha 2, da escolha lexical para o preenchimento de carta formal, os discentes apresentaram algumas dúvidas tangente ao vocabulário: *headmaster*, *pleased*, *surrogate* e *deputy* as quais foram palavras consideradas difíceis para a classe.

No próximo exercício, a maioria das palavras foi relacionada com êxito, exceto a locução *brass set of scales*, apontada por dedução ou pela exclusão de outras imagens. O quarto exercício proposto, *Listening and Comprehension* foi outro que surpreendeu pela parcial facilidade em identificar a ordem dos acontecimentos. Ao questionar o critério para a anotação dos números, os alunos foram unânimes em afirmar que observaram o nome dos personagens nas frases e alguns verbos, como *begins*, *fly*, *transfigures* e *fall*.

Foi necessário, entretanto, apresentar o vídeo uma segunda vez, para que fossem sanados os questionamentos sobre: o momento em que Malfoy rouba o *Remembrall*; o tipo de gato em que a professora *McGonagall* se transforma; verificar a fala da professora *Madam*

Hooch acerca da parte do corpo que *Neville* quebrou ao cair da vassoura.

As próximas atividades relacionadas tiveram um resultado interessante: enquanto a *Word Find* (Atividade 5) fora realizada com êxito; na Folha 6 *Scrambled Word Game* os estudantes não conseguiram desembaralhar as palavras 8, 11 e 12 (respectivamente *SNACKS*, *STREAMERS* e *DECORATIONS*) – não relacionadas na página anterior.

A página 7 Crossword Puzzle foi considerada difícil, pois traz em seu bojo informações sobre outros filmes da saga Harry Potter.

Com a proximidade do término da aula, infelizmente a página 8 e 9 não foi trabalhada na íntegra durante a segunda aula. Observamos, contudo, que a possibilidade de imaginar uma escola de magia na realidade ocasionou momentos de riso na aula, na escrita do relato, com alunos voando pelo pátio ou professores explodindo na sala.

Devido ao número de páginas ser extenso, as páginas 8 e 9 foram deixadas como tarefa, a serem finalizadas pelos alunos em casa e, posteriormente, trabalhadas em aula, com a leitura em grupo dos itens redigidos, além da correção realizada pela professora da turma.

A aplicação do Questionário 2: pesquisa de opinião

Um segundo questionário foi aplicado ao final do último dia com cinco questões dissertativas. O objetivo dessa última

atividade é possibilitar um *feedback* escrito da aula apresentada. A primeira pergunta questiona se os alunos gostaram das atividades do livro/filme de Harry Potter e quais páginas baseadas em *corpora* mais lhes agradaram. A aprovação foi universal, com destaque para as folhas sobre *Supply List*, *Word Find*, *Crossword Puzzle* e *Writing*.

Na sequência, é solicitado que escrevam ao menos cinco palavras ou expressões que aprenderam durante as aulas. As mais indicadas foram: *wand*; *toad*; *brass set of scales*; *streamers* e *headmaster*.

A terceira indagação é sobre o uso do programa *WordSmith Tools*. As respostas indicam o que os estudantes acharam “poder saber cada detalhe de um texto”; “interessante sobre as estatísticas”; “é uma ferramenta incrível e pode ajudar muito”.

O quarto ponto questiona se o uso de livros ou filmes nas aulas de inglês facilita a aprendizagem. Novamente as réplicas foram positivas, conforme atestam os trechos: “Sim, torna a aula mais divertida e gostando das aulas a aprendizagem é bem mais produtiva.”; “Pois é uma maneira diferente de aprender novos vocabulários, além de ser interativo”; “Sim, nos livros e filmes em inglês pode existir o conteúdo da matéria”.

Na última parte, pede-se sugestões de mídias que poderiam ser temas de aulas em inglês. Dentre as ideias apresentadas, estão: *Final Fantasy*, *Adventure Quest World*, *Dark Souls II* (jogos de videogame no estilo RPG); *Friends*, *The*

Conclusão

A aceitação dos alunos ao conteúdo proposto foi incontestável desde o início do trabalho. Conforme já exposto em diversos pontos desta pesquisa, o professor necessita saber como conduzir sua aula, de forma a deixar os seus estudantes seguros, interessados e motivados em aprender.

Nas atividades avaliativas, os discentes lamentaram o fato de seus colegas e professores da sala regular desconhecerem as ferramentas vistas no Ibilce. Infelizmente, ainda são poucos os docentes de LE que têm conhecimento do universo da LC e das vantagens em explorar o *corpus* eletrônico em sala.

Em trabalhos posteriores, seria interessante pesquisar quais formas pode-se expandir a divulgação desse tema de forma profícua e global. Dessa maneira, outras investigações sobre a aprendizagem movida por dados poderiam ser realizadas. Com a divulgação de novos trabalhos, quem sabe, possivelmente poderíamos atingir melhores resultados no ensino de segunda língua, possibilitando, dessa maneira, um novo patamar na aprendizagem desse segmento tão importante no mundo globalizado em que vivemos.

Harry Potter and the Corpus Linguistics classes in English for Elementary Education II

Abstract

The article describes the performance of classes of English based on the first book and movie of the saga written by Joanne Kathleen Rowling's "Harry Potter and the Sorcerer's Stone" in corpora. The research uses postulates of Corpus Linguistics and the use of methodologies in the teaching of foreign language. The software WordSmith Tools, version 6.0 was used to corroborate the information of two comparable corpora (book scanned and legends of film in electronic format). From the information collected, developed a material composed for activities to teach English. Some of these activities were implemented in the extension course (English for Teens), a public university, whose target audience are students from public schools, from Elementary Education II.

Keywords: Corpora. Foreign Language. Methodology. Harry Potter.

Notas

- ¹ As aplicações de LC são realizadas com maior ênfase na Aprendizagem de LE, Estudos da Tradução, Corpora de Aprendizes, Fraseologia de língua geral e especializada, dentre outras vertentes. Para os interessados em se aprofundar nestes tópicos, segue um pequeno rol de autores especializados nas temáticas citadas: Sinclair (1997); Granger; Hung; Petch-Tyson (2002); McEnery; Xiao; Tono (2006); Orenha-Ottaiano (2004; 2009); Viana (2010); O'Keeffe; McCarthy (2010); Tagnin (2015).

² Para acessar a website, o link é: <<http://www.institucional.grupogbd.com/workbook/index>>. Acesso em: 4 jul. 2017.

³ No original: “A wide range of survey techniques can be used to elicit information about learners’ backgrounds. The teacher may begin a lesson with a class discussion asking the students to report what they know about language corpora and their experience of using them. Apart from an oral discussion, a written survey in the form of questionnaires, checklists or quizzes can be administered to give the teacher some ideas about learners’ prior knowledge of corpus-related issues”. As traduções são de responsabilidade das autoras.

Referências

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2017.

BRASS_SCALES, PNG. Altura: 160 pixels. Largura 200 pixels. Formato PNG. Disponível em: <http://harrypotter.wikia.com/wiki/Brass_scales?file=Brass-scales.png>. Acesso em: 4 mar. 2016.

CAULDRON, JPEG. Altura: 302 pixels. Largura 360 pixels. Formato JPEG. Disponível em: <<http://fatoefarsa.blogspot.com.br/2013/06/caldeirao-consideracoes-sobre-peca.html>>. Acesso em: 5 mar. 2016.

COSTA, I. O.; MIRANDA, N. S. A construção superlativa de expressão corporal: uma análise baseada em corpora. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. (Org.). *Anais do X Encontro de Linguística de Corpus: aspectos metodológicos dos estudos de corpora*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2011. p. 158-171.

CURIOSIDADES numéricas da saga Harry Potter. *Veja*, 2010. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/celebridades/curiosidades-numericas-da-saga-harry-potter>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

DUTRA, D. P.; SILERO, R. P. Descobertas linguísticas para pesquisadores e aprendizes: a Linguística de Corpus e o ensino de gramática. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 909-930, 2010.

ENVELOPE, JPEG. Altura: 425 pixels. Largura 368 pixels. Formato JPEG. Disponível em: <<http://www.originalprop.com/blog/2009/02/05/les-hemstock-movie-used-harry-potter-envelope-warner-bros-coa/>>. Acesso em: 6 mar. 2016.

FLAG Hogwarts, GIF. Altura: 256 pixels. Largura 289 pixels. Formato GIF. Disponível em: <<http://jesus6409.wix.com/hpzcom>>. Acesso em: 5 mar. 2016.

GLOVES, JPEG. Altura: 601 pixels. Largura 601 pixels. Formato JPEG. Disponível em: <http://gamingbolt.com/wp-content/uploads/2012/09/21132Dragon_Hide_Gloves_Render.jpg>. Acesso em: 6 mar. 2016.

GRANGER, S.; HUNG, J.; PETCH-TYSON, S. (Ed.). *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Benjamins: Amsterdam, 2002.

HARRY Potter and the Sorcerer’s Stone. Produção: David Heyman. Direção: Chris Columbus. Intérpretes: Daniel Radcliffe; Rupert Grint; Emma Watson. Reino Unido: Warner Bros. Pictures, 2001. DVD (159 min), son, color.

HARRY-Potter-costume, JPEG. Altura: 500 pixels. Largura 500 pixels. Formato JPEG. Disponível em: <<http://gabtort.files.wordpress.com/2010/11/harry-potter-school-robe.jpg>>. Acesso em: 6 mar. 2016.

HAT-hogwarts, JPEG. Altura: 370 pixels. Largura 370 pixels. Formato JPEG. Disponível em: <http://www.wbshop.com/category/wbshop_brands/harry+potter/hats.do?nType=2>. Acesso em: 4 mar. 2016.

HPM_1, JPEG. Altura: 490 pixels. Largura 369 pixels. Formato JPEG. Disponível em: <<http://www.gorilapolar.com.br/wp-content/>>

- uploads/2012/04/hpm_1.jpg>. Acesso em: 4 mar. 2016.
- HPM_2, JPEG. Altura: 490 pixels. Largura 340 pixels. Formato JPEG. Disponível em: <http://www.gorilapolar.com.br/wp-content/uploads/2012/04/hpm_2.jpg>. Acesso em: 5 mar. 2016.
- HPM_6, JPEG. Altura: 490 pixels. Largura 340 pixels. Formato JPEG. Disponível em: <http://www.gorilapolar.com.br/wp-content/uploads/2012/04/hpm_6.jpg>. Acesso em: 5 mar. 2017.
- JOHNS, T. Data-driven learning: the perpetual challenge. In: KETTEMANN, B.; MARKO, G. (Ed.). *Teaching and Learning by Doing Corpus Analysis*. Amsterdam: Rodopi, 1991. p. 107-117.
- LEWIS, M. *Teaching Collocation: Further developments in the Lexical Approach*. Hove, England: Language Teaching Publications, 2000.
- MCENERY, T.; XIAO, R.; TONO, Y. *Corpus-based language studies: an advanced resource book*. London: Routledge, 2006.
- MINERVA-professor-mcgonagall, JPEG. Altura: 894 pixels. Largura 894 pixels. Formato JPEG. Disponível em: <<http://images5.fanpop.com/image/photos/30000000/Minerva-professor-mcgonagall-30099491-894-894.jpg>>. Acesso em: 6 mar. 2017.
- O'KEEFFE, A.; MCCARTHY, M. J. (Ed.). *The Routledge handbook of corpus linguistics*. London: Routledge, 2010.
- OLIVEIRA, Elaine Cristina; OTTAIANO, Adriane Orenha; ALVES, Vinícius Cineli. O léxico nas traduções de história em quadri-nhos: uma experiência baseada em corpus. *Entrepalavras*, v. 7, n. 1, p. 141-159, set. 2017. Disponível em: <<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/846>>. Acesso em: 15 nov. 2017.
- ORENHA-OTTAIANO, A. *A compilação de um glossário bilingüe de colocações, na área de jornalismo de Negócios, baseado em corpus comparável*. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários) – FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- _____. Compilação de um corpus de aprendizes de tradução e análise de aspectos colocacionais. In: ABRALIN EM CENA, 2012. *Anais...* Cuiabá: Abralín, 2012.
- _____. Learning and teaching collocations through an Online English Collocations Workbook. In: *Vocab@Tokyo*, 2016, Tóquio. *Vocab@Tokyo conference Handbook*, 2016. p. 59-60.
- _____. *Unidades fraseológicas especializadas: colocações e colocações estendidas em contratos sociais e estatutos sociais traduzidos no modo juramentado e não-juramentado*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Ibilce/Unesp, São José do Rio Preto, 2009.
- OWL, JPEG. Altura: 646 pixels. Largura 929 pixels. Formato JPEG. Disponível em: <http://fc01.deviantart.net/fs70/f/2013/224/e/1/449_by_drud_studio-d6hw5w5.jpg>. Acesso em: 4 mar. 2017.
- ROWLING, J. K. *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*. London: Bloomsbury Children's, 1997.
- SAPO, JPEG. Altura: 480 pixels. Largura 360 pixels. Formato JPEG. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0JkSpPZJDkE>>. Acesso em: 5 mar. 2017.
- SCOTT, M. *WordSmith Tools*. Versão 6.0. Oxford: Oxford University Press, 2012.
- SINCLAIR, J. Corpus evidence in language description. In: WICHMANN, A. et al. (Ed.). *Teaching and language corpora*. London: Longman, 1997. p. 27-39.
- SOUZA, G. A.; ORENHA-OTTAIANO, A.; OLIVEIRA, E.C.F. Uma proposta de aula baseada em corpora online para nível básico. *Diálogo das Letras*. Em avaliação.
- SRIPICHARN, P. How can we prepare learners for using language corpora? In: O'KEEFFE, A.; MCCARTHY, M. (Ed.). *The Routledge*

Handbook of Corpus Linguistics. London; New York: Routledge, 2010. p. 371-384.

TAGNIN, S. E. O. A linguística de Corpus na e para a tradução. In: VIANA, V.; TAGNIN, S. E. O. *Corpora na tradução*. São Paulo: Hub, 2015. p. 19-56.

VENTURI, M. A. *Aquisição de língua estrangeira numa perspectiva de estudos aplicados*. São Paulo: Contexto, 2006.

VIANA, V. Linguística de Corpus: conceitos, técnicas & análises. In: VIANA, V.; TAGNIN, S. E. O. (Org.). *Corpora no ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Hub, 2010. p. 25-96.

WAND, JPEG. Altura: 393 pixels. Largura 393 pixels. Formato JPEG. Disponível em: <http://www.wbshop.com/category/wbshop_brands/harry+potter/wands.do>. Acesso em: 4 mar. 2017.

WILLIS, D. *The Lexical Syllabus*. London: Collins, 1990.

Marcas intertextuais na canção *Velha roupa colorida*, de Belchior

Antonia Sergiana Tavares de Oliveira*

Maria Margarete Fernandes de Sousa**

Francisco de Freitas Leite***

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar as marcas intertextuais na canção *Velha roupa colorida*, de Belchior, e demonstrar como essa intertextualidade se manifesta por meio das relações de copresença e como o reconhecimento dessas ocorrências intertextuais contribui para a construção de sentidos do texto por parte do leitor/ouvinte. A abordagem teórica é fundamentada na proposta de Genette (2010), Piè-gay-Gros (2010) e Cavalcante e Brito (2011) e apoia-se também na perspectiva de Koch; Bentes e Cavalcante (2012), Koch (2014) e Costa (2012). A intertextualidade se faz presente na maioria das composições musicais de Belchior, chegando a ser uma das características de sua obra; no entanto, dado o escopo deste artigo, a análise foca apenas uma canção que atende satisfatoriamente ao propósito deste trabalho. A conclusão destaca que as ocorrências intertextuais, como citações, referências e alusão, contribuem sobremaneira para a construção do sentido do texto da canção em análise.

Palavras-chave: Intertextualidade. Construção de sentidos. Canção. Belchior.

* Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística – DINTER UFC/URCA. Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Portugal (2014), com especialização em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas pela Faculdade Nossa Senhora de Lourdes (2011), especialização em Literatura Brasileira (2001) e graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Regional do Cariri (1999). Atualmente, é professora assistente V da Universidade Regional do Cariri. E-mail:serginha.to@bol.com.br

** Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (1983), em Pedagogia pela Universidade de Fortaleza (1989), Mestra em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (1998) e Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2005). É professora Associada, nível II, da Universidade Federal do Ceará e Coordenadora do Grupo de Pesquisa Gêneros: Estudos Teóricos e Metodológicos - GETEME/UFC. E-mail:margarete.ufc@gmail.com

*** Doutor em Linguística (Proling/UFPB - 2014), mestre em Linguística (Proling/UFPB - 2009), especialista em Ensino de Língua Portuguesa (Urc - 1999) e graduado em Letras (Urc - 1998). Concluiu estágio pós-doutoral junto ao PPGL-UFC (2015) na linha de pesquisa de Linguística Aplicada. Atualmente é professor adjunto J da Universidade Regional do Cariri-Urc, coordenador operacional do Dinter em Linguística (UFC/Urc), pesquisador do Núcleo de Estudos de Teoria Linguística e Literária - Netlli, pesquisador do Grupo de Pesquisas em Estudos Clássicos e Linguísticos - Grec, editor-geral da *Miguilim* - Revista Eletrônica do Netlli (Qualis/Capes B2) e editor-adjunto da *Macabéa* - Revista Eletrônica do Netlli (Qualis/Capes B2). E-mail: freitas_leite@hotmail.com

Data de submissão: jul. 2017 – Data de aceite: set. 2017

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v13i3.7272>

Introdução

Com o desenvolvimento e a expansão das novas mídias, o interesse dos pesquisadores pelo tema da intertextualidade tem se alargado cada vez mais, diante das infinitas possibilidades de uso dos textos e da interação entre as suas diferentes modalidades. É um tema que pode ser estudado pelas mais diferentes áreas da Linguística e da Literatura, portanto, assume as mais diferentes perspectivas dependendo da abordagem teórica empregada.

Neste trabalho, adotamos a perspectiva teórica da Linguística Textual e a concepção de texto do Dialogismo bakhtiniano, segundo a qual o discurso é essencialmente dialógico, já que todo enunciado se constitui como réplica de outros, numa relação de aliança ou confronto (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004). Assim, para Koch,

[...] todo texto é um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior; e, desse exterior, fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que retoma, a que alude ou a que se opõe (2014, p. 59).

O fenômeno da intertextualidade será estudado a partir dessa concepção de texto, entendida, portanto, como a relação que um texto estabelece com outros textos e que pode manifestar-se de diferentes maneiras.

Concordamos com Van Dijk (2008) acerca de que a intertextualidade pode representar uma importante condição

para a compreensão e também para a apropriação do discurso; e, utilizando a metáfora de Bazerman (2011), de que criamos os nossos textos a partir do “oceano de textos” anteriores que estão a nossa volta e que compreendemos os textos dos outros dentro desse mesmo oceano, podemos entender melhor a afirmação de Ingedore Koch:

Todo texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área subjacente. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso a vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais (KOCH, 2014, p. 30).

Iremos trabalhar com o gênero canção, considerando a perspectiva de gêneros de discurso proposta por Bakhtin (2003), para quem gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados que se elaboram no interior de cada esfera da atividade humana e que são atualizados a cada nova enunciação.

A canção é considerada um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, porque, segundo Costa (2012), é o resultado da conjugação de dois tipos de linguagens: a materialidade verbal (o texto) e a materialidade musical (rítmica e melódica). Para este artigo, selecionamos a canção *Velha roupa colorida*, devido à constatação da presença de significativas ocorrências intertextuais em seus versos.

A presença do intertexto é identificável na maioria das canções de Belchior, chegando a ser uma característica marcante de sua produção musical. No

entanto, dado o escopo deste artigo, optamos por analisar apenas a canção *Velha roupa colorida*, que, aqui, representará as demais e na qual demonstraremos as marcas de intertextualidade, categoria linguística que se configura foco deste estudo, a partir das relações de copresença: citação, referência e alusão.

A seguir, explicitaremos o referencial teórico, para melhor entendimento da nossa proposta de estudo e suporte teórico de análise.

Intertextualidade

Questões como cópia, influência e imitação são temas debatidos desde a antiguidade clássica. Podemos ver referência a essa temática já nos *Diálogos* de Platão (1993); de forma que isso nos leva a pensar que essa é uma questão que acompanha a evolução da escrita e, consequentemente, da literatura.

A noção de comparação entre obras surge inicialmente nos estudos literários a partir da identificação numa obra ou num autor de ressonâncias de outras obras e autores, sugerindo parentescos, afinidades ou inter-relações. No entanto, o termo intertextualidade será utilizado pela primeira vez pela crítica literária Julia Kristeva, só na década de 1960, embora a abordagem teórica sobre a ideia expressa pela intertextualidade tenha se iniciado com os estudos de Bakhtin sobre o dialogismo, segundo o qual todo “enunciado é um elo na corrente completamente organizada de outros discursos” (2003, p. 272).

De acordo com essa ideia expressa pelo dialogismo bakhtiniano, todo texto estabelece uma relação com outros, à medida que o discurso materializado por um texto será sempre permeado pelo discurso de outrem.

Na esteira de Bakhtin (2003), Júlia Kristeva, portanto, propõe que um texto é um conjunto de enunciados, tomados de outros textos, que se cruzam e se relacionam ou, em outras palavras, diz Kristeva que “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um em outro texto” (1974, p. 64).

Nessa perspectiva, a intertextualidade seria inerente ao texto, ou nas palavras de Koch, Bentes e Cavalcante (2012), constitutiva de todo e qualquer discurso. Nesse caso, a relação entre dois textos, pode se tornar um objeto de difícil identificação ou percepção, por estar diluído por todo o texto, ou ainda, a partir dele. Segundo Cavalcante e Brito, “esta concepção elastece de tal modo a visão de intertextualidade que, sendo constitutiva, ela não precisa ser evidenciada” (2011, p. 261). Por outro viés, em alguns casos, essa relação entre textos fica bastante evidente. Sendo assim, Koch, Bentes e Cavalcante (2012) estabeleceram duas grandes categorias de intertextualidade: a intertextualidade em sentido amplo (*lato sensu*) e a intertextualidade em sentido restrito (*stricto sensu*).

A intertextualidade em sentido amplo aproxima-se da ideia de intertextualidade proposta por Kristeva (1974), considerada como necessária para a existência

de qualquer discurso. Para Koch, Bentes e Cavalcante, as ligações que podem ser estabelecidas entre os textos não ocorrem apenas por meio de enunciados isolados, mas por intermédio de “modelos gerais e/ou abstratos de produção e recepção de textos/discursos” (BAUMAN; BRIGGS, 1995 apud KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012, p. 85). A intertextualidade em sentido restrito, segundo as mesmas autoras, ocorre quando um texto está inserido em outro texto ou, em outras palavras, quando é necessário que o texto remeta a outros textos ou fragmentos de textos, efetivamente produzidos, com os quais se estabelece alguma forma de relação e pode ser de quatro tipos: intertextualidade temática, estilística, explícita e implícita.

Interessa-nos para o nosso objeto de estudo, nesse caso, a intertextualidade em sentido restrito (*stricto sensu*), por apontar o tipo de inter-relação de sentido que entendemos existir no material que analisamos. No entanto, as subcategorias propostas pelas autoras (intertextualidade temática, estilística, explícita e implícita) não serão consideradas, já que optamos pela abordagem teórica apresentada por Genette (2010), Piègay-Gros (2010) e Cavalcante e Brito (2011).

Partiremos do conceito genettiano de transtextualidade. Depois situaremos as abordagens teóricas de Piègay-Gros e Cavalcante e Brito para, assim, aprofundar e direcionar para o nosso propósito que é o estudo das marcas intertextuais por meio da copresença.

Para Genette os diálogos entre os textos configuram-se como relações de transtextualidade, definida como “tudo que coloca um texto em relação, manifesta ou secreta, com outros textos” (2010, p. 07). Essas relações transtextuais subdividem-se em cinco tipos:

- **Intertextualidade** – presença efetiva de um texto em outro, com ou sem referência (citação, plágio, alusão etc.).
- **Paratextualidade** – constituída pela relação, geralmente menos explícita e mais distante, entre dois textos (título, subtítulo, intertítulos, prefácios, posfácios, etc.).
- **Metatextualidade** – a relação que une um texto a outro texto do qual ele fala, sem necessariamente citá-lo (convocá-lo), até mesmo, em último caso, sem nomeá-lo (crítica literária).
- **Hipertextualidade** – toda relação que une um texto B (chamado de *hipertexto*) a um texto anterior A (*hipotexto*) do qual ele *se origina* de uma forma que não seja a do comentário.
- **Arquitextualidade** – conjunto de categorias gerais ou transcendentais ao texto (tipos de discurso, gêneros literários) de caráter taxionômico.

Embora não nos alonguemos na discussão desses itens, é conveniente destacar que consideramos o conjunto deles responsáveis pela composição/tessitura da materialidade textual, em consonância, óbvio, com as demais estratégias de constituição dos sentidos do texto¹.

Dos cinco tipos de transtextualidade reconhecidos pelo autor, iremos nos centrar no primeiro tipo: a intertextualidade, que Genette (2010) caracterizou de forma bem restritiva, como a presença de um texto em outro, ou seja, pela inserção efetiva de um texto em outro. O autor dividiu essa relação em três subtipos: a citação, forma mais explícita e mais literal de intertextualidade; o plágio, forma menos explícita e menos canônica, mas ainda literal, e a alusão, a forma menos explícita e menos literal, um enunciado cuja compreensão plena supõe a percepção de uma relação entre ele e um outro, ao qual necessariamente uma de suas inflexões remete.

Como já dito, os estudos de Genette (2010) foram retomados e rediscutidos por Piègay-Gros (2010). A autora incorporou o que Genette (2010) havia chamado de hipertextualidade (toda relação que une um texto B a um texto anterior A), ao conceito de intertextualidade, com uma nova nomenclatura: relações por derivação.

Quanto à relação por copresença, além dos três subtipos proposto por Genette e já mencionados, a autora acrescenta um: a referência, caracterizada como a remissão que o autor faz a um texto sem, no entanto, citá-lo diretamente. Dessa forma, de acordo com a classificação proposta por Piègay-Gros (2010) temos o Quadro 1.

Quadro 1 – Relações intertextuais



Fonte: adaptado de Piègay-Gros (2010).

Como o que nos interessa são as relações intertextuais por copresença, são nelas que centraremos nossa atenção. Como visto, a autora propõe quatro tipos de relações de intertextualidade por copresença: *citação*, *referência*, *plágio* e *alusão*, considerando as duas primeiras explícitas e as outras duas implícitas.

Segundo a autora, a intertextualidade explícita se caracteriza pela menção ao texto-fonte ou marcação do intertexto por meio de um código tipográfico (aspas, grifo, negrito, itálico). Nesse caso, o texto seria claramente demarcado. Já a intertextualidade implícita se caracteriza pela não assinalação do intertexto, cabendo ao leitor/ouvinte identificar a sua presença pela ativação de seu conhecimento prévio.

De acordo com Cavalcante e Brito (2011) a intertextualidade por copresença apresenta-se numa escalaridade que varia do mais alto grau de explicitude, quando é indicada por um código tipográfico (a citação), passando por graus medianos, como nas menções a títulos de obras, a autores, a trechos não aspeados nem italicizados (referência), até chegar àquilo que os autores consideram como o mais completo grau de implicitude, quando apenas se alude a outro texto (alusão).

Quanto ao plágio, Cavalcante e Brito (2011) questionam se esse deveria figurar entre as relações de copresença, já que, para elas, ele deriva um novo texto, imitado em maior ou menor extensão. Além disso, o próprio autor do texto tem o propósito de dissimular a autoria do trecho plagiado. Concordamos com o questionamento das autoras, já que no nosso entendimento, o texto plagiado não se caracteriza pela presença de um texto em outro, mas na formação de um novo texto; de forma que, para nossa análise, seguimos a ideia de Cavalcante e Brito (2011) e não consideramos o plágio, ficando o quadro das relações copresenciais da seguinte forma:

CITAÇÃO

- REFERÊNCIA

- ALUSÃO

Diante do exposto, iremos nos concentrar na citação, na referência e na alusão, enquanto formas de intertextualidade copresencial, as quais detalharemos a seguir.

a) Citação

Para Genette (2010) a citação é considerada a manifestação mais explícita e mais literal de intertextualidade, já que deixa claro para o leitor que houve empréstimo de um texto em outro texto. Por essa razão, segundo Compagnon (1979 apud PIÈGAY-GROS, 2010, p. 220), a citação estaria, dentro de uma escala, no “grau zero” de intertextualidade, ou seja, sendo a citação muito clara, bastante explícita e evidente, ela se mostra no

texto abertamente, isto é, sem necessitar de uma maior sagacidade do leitor em reconhecer o intertexto.

Para Paulino, Walty e Cury (1995) a citação é um tipo de intertexto que utiliza trechos de outros textos de forma direta transcrevendo as palavras do texto de origem entre aspas duplas, normalmente acompanhada pelo nome do autor, ou indireta em que o autor utiliza as suas próprias palavras, mas sem abandonar as ideias do texto original. Geralmente, a citação é utilizada para fundamentar um texto utilizando textos de outros autores já reconhecidos ou legitimados com o intento de atribuir maior credibilidade ao discurso recém produzido. Porém, às vezes, a citação é utilizada não para confirmar um ponto de vista, mas também para refutá-lo, através da contra-argumentação. A esse processo, Charaudeau e Maingueneau (2008) denominam de citação com valor de captação e subversão, respectivamente. Não abordaremos esse processo em nossa análise, de forma que não nos alongaremos nessa questão.

A citação também pode assumir função apenas ornamentativa. Esse recurso é utilizado principalmente em textos literário. Piègay-Gros (2010) diz, no entanto, que a citação pode exceder em muito as funções tradicionais que lhe são atribuídas, a autoridade e a ornamentação. No contexto da obra literária, por exemplo, uma citação bem escolhida pode ressignificar o texto desde que tenhamos ciência dos laços que se interpõem entre o texto

citado e o citante, como também entre as diferentes ocorrências de um mesmo texto e entre os diversos textos citados.

Vejamos um exemplo de citação no poema *O mundo de Deus*, do poeta Mário Quintana:

O Mundo de Deus

Aquele astronauta americano que anunciou ter encontrado
Deus na lua é no fim de contas menos simplório do que os
primeiros astronautas russos, os quais declararam, ao voltar,
não terem visto Deus no céu.
Porque, se Deus é paz e paz é silêncio, afinal, deve Ele
estar mesmo muito mais na lua do que nas metrópoles terrenas.
E, pelo que me toca, a verdade é que nunca pude esquecer
estas palavras de um personagem de Balzac:
“O deserto é Deus sem os homens” (QUINTANA, 1973, p. 53, grifo nosso).

No poema, a citação está evidenciada pela menção ao nome do autor (Balzac) e pela marcação do intertexto entre aspas duplas. O texto com o qual o poeta estabelece relação é o conto *Uma paixão no deserto*, de Honoré de Balzac (1976), publicado em 1837, que conta a história de fuga e sobrevivência de um soldado francês que havia sido capturado por berberes no norte da África. O soldado, perdido no deserto, acha refúgio em uma gruta e consegue domesticar uma pantera com quem vive em miraculosa harmonia. A partir desse momento, o deserto passa a exercer nele uma espécie de fascinação e respeito, apesar da tensão e incerteza em que vive, pois nele encontrara o improvável, o mistério. Um dia, contudo, um gesto brusco lhe dá a impressão de que o animal vai devorá-lo e ele o apunhala. Ele se apercebe tardiamente de que o gesto era um sinal de

afeição da parte do animal. Em seguida é encontrado pela tropa francesa e volta para a civilização. Muito tempo depois, já aposentado, ao relatar essa experiência a um interlocutor, esse pede para que o soldado se explique melhor sobre o que sentia no deserto, ao que ele responde, concluindo a narrativa: “o deserto é Deus sem os homens”.

Quando estabelecemos a relação entre o texto citante (o poema) e a obra citada (*Uma paixão no deserto*, de Balzac) o sentido do texto é inquestionavelmente ampliado já que vemos no conto, por meio da vivência do personagem no deserto, que o sentido de *deserto* comumente compreendido como o *locus* da inospitalidade e da falta absoluta de tudo que constitui a vida, é totalmente ressignificado, o que ajuda a construir o sentido global do poema.

b) Referência

A referência também é considerada uma forma explícita de intertextualidade, já que o autor faz uma menção direta a um determinado texto, possibilitando o leitor fazer uma associação com o texto indicado. Porém, ao contrário da citação, como afirma Piègay-Gros (2010), a referência não expõe o outro texto ao qual remete o leitor, ou seja, ela estabelece uma relação *in absentia*, uma vez que se remete ao texto, sem citá-lo literalmente.

Koch, Bentes e Cavalcante (2012) questionaram essa assertiva ao afirma-

rem que, se não há citação literal, a referência deveria ser tomada como um caso de alusão, a qual se caracteriza pela implicitude da referência do texto. Sendo assim, as autoras estabeleceram o seguinte critério, o qual adotamos: para conservar a referência como estratégia explícita de copresença, devemos considerá-la como uma menção direta ou a entidades do texto ou ao texto como um todo, ou seja, é necessário que haja a remissão direta aos personagens, autor e texto.

Vejamos como exemplo um fragmento da canção *Retórica sentimental*, de Belchior:

Que em matéria de **palmeira** ainda tem o buriti perdido.
Símbolo de nossa adolescência,
Signo de nossa inocência índia, sangue tupi.
E por falar no **sabiá**, o poeta **Gonçalves Dias** é que sabia...
Sabe lá se não queria
Uma Europa bananeira (BELCHIOR, 1979, grifo nosso).

A referência dá ao leitor uma espécie de indicação explícita do que ele deve buscar na sua memória discursiva, pois remete-o a um texto mesmo sem citá-lo literalmente. No caso da canção exemplificada, Belchior faz uma referência ao poeta Gonçalves Dias e seu poema *Canção do exílio* mesmo sem citar o poema, mas apenas mencionando seu autor e duas palavras recorrente em seus versos: palmeira e sabiá. De posse dessa informação, a leitura do texto será acrescida de um novo significado.

c) Alusão

Para Genette (2010), a alusão é a forma menos explícita de intertextualidade, já que a remissão que faz a outro texto é de forma indireta. Corroborando essa ideia, Piègay-Gros diz que a alusão supõe, com efeito, que o leitor possa compreender nas entrelinhas o que o autor deseja sugerir-lhe sem expressar isso diretamente, “já que ela se baseia num jogo de palavras, aparece, de repente, como um elemento lúdico, um tipo de

piscar de olhos divertido, dirigido ao leitor” (2010, p. 227).

Cavalcante e Brito (2011) dizem que aludir é realizar uma espécie de referência indireta, ao contrário do processo intertextual da *referência*, em que se remete diretamente a uma entidade.

Mais do que qualquer outra forma de intertextualidade por copresença, a alusão é a forma que mais precisa acionar o conhecimento prévio de leitor, já que

recorre para a sua memória, ao supor que ele possa compreender nas entrelinhas o que o autor deseja sugerir-lhe sem expressar diretamente.

Piègay-Gros (2010) alerta para o fato de que a alusão solicita a memória e a inteligência do leitor sem haver a quebra da continuidade do texto. Vejamos nos fragmentos do poema *Motivo*, de Cecília Meireles e da canção *O ciúme*, de Caetano Veloso:

Motivo

Eu canto porque o instante existe
e a minha vida está completa.

Não sou alegre nem sou triste:

sou poeta (MEIRELES, 1994, p. 86, grifo nosso).

O ciúme

O ciúme lançou sua flecha preta

E se viu ferido justo na garganta

Que nem alegre nem triste nem poeta

Entre Petrolina e Juazeiro canta (VELOSO, 1987, grifo nosso).

A canção faz uma alusão ao poema através do verso: “Que nem alegre, nem triste, nem poeta” ao retomar os versos de Cecília Meireles: “Não sou alegre nem sou triste: / sou poeta”. No poema, os versos indicam a plenitude em que se encontra o eu-lírico, ao sugerir que o poeta é um ser dotado de completude, já na canção, ao expressar que não é poeta, o eu-lírico indica que, apesar de não ser alegre nem triste, não consegue viver em plenitude já que é atormentado pela flecha negra do ciúme. Conhecendo o texto

fonte, aquele trecho da canção adquire um sentido bem mais amplo.

Piègay-Gros (2010) enfatiza que a alusão pode ultrapassar, em muito, o campo da intertextualidade, já que pode remeter o leitor não apenas a outros textos, mas também à história, à mitologia, à opinião ou aos costumes. Portanto, nem toda alusão se caracteriza como intertextual, mas apenas aquela que faz referência a um texto específico. Assim também pensam Koch, Bentes e Cavalcante (2012) ao defender que

nem toda remissão direta ou indireta a um conhecimento compartilhado pelos participantes da comunicação deve ser considerada como intertextual em sentido estrito, mas só aquela que se configure como um diálogo entre textos efetivamente produzidos.

Cavalcante e Brito (2011) denominam esse tipo de alusão mais genérica de alusão interdiscursiva que se caracteriza pela remissão à palavra do exterior discursivo, por meio de jogos de palavras, implicações, disfarces, etc. Para nossa análise, consideraremos como intertextualidade em sentido estrito, apenas textos efetivamente produzidos e relacionados à materialidade escrita, falada e visual.

Ocorrências intertextuais por copresença na canção *Velha roupa colorida*, de Belchior

Antes de apresentarmos a análise, achamos pertinente situar resumidamente o autor e sua obra, contextualizando a canção *Velha roupa colorida* e suas condições de produção.

Antônio Carlos Gomes Belchior Fontenelle Fernandes, conhecido apenas como Belchior, nasceu em Sobral-CE, em 26 de outubro de 1946 e faleceu em Santa Cruz do Sul-RS, em 30 de abril de 2017. Durante sua infância em Sobral, foi cantador de feira e poeta repentista. No ano de 1962, mudou-se para Forta-

leza, onde estudou Filosofia e Humanidades. Começou a estudar Medicina, mas abandonou o curso no quarto ano, em 1971, para dedicar-se à carreira artística. Nesse mesmo ano, vai para o Rio de Janeiro, onde vence o IV Festival Universitário de Música Brasileira, promovido pela TV Tupi, com a canção *Na hora do almoço*. No ano seguinte, 1972, Elis Regina grava a canção *Mucuripe*, abrindo-lhe as portas para o reconhecimento nacional. Esteve ligado também a um grupo de jovens compositores e músicos, como Fagner, Ednardo, Rodger Rogério, Teti, entre outros, conhecidos como o *Pessoal do Ceará*.

Em 1974, lança seu primeiro LP, *A palo seco*. Seu último disco inédito, *Bahiuno*, foi lançado em 1993. Sua discografia completa consta de 22 álbuns, com mais de 300 composições. Além da música, ele se dedicava à pintura, à caricatura e ao desenho. A fonte consultada para os dados acima foi o Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira (2002).

A canção *Velha roupa colorida* foi lançada no álbum *Alucinação* em 1976, em um contexto de repressão e censura ao direito de livre expressão, imposto pela Ditadura Militar². Esse álbum consolidou-o no cenário musical brasileiro e nele estão alguns dos seus maiores sucessos, como *Apenas um rapaz latino-americano*, *Como nossos pais*, *A palo seco* e *Fotografia 3x4*.

Optamos por trabalhar apenas com a canção já referida, pela quantidade de

ocorrências intertextuais por copresença encontrada em seus versos, as quais consideramos satisfatórias para o que propomos demonstrar. No entanto, vale ressaltar que a intertextualidade está presente na maioria de suas composições

musicais, sendo esta, portanto, uma característica marcante da sua obra.

Observemos a canção *Velha roupa colorida*, que será analisada em seus aspectos intertextuais de construção de sentidos.

VELHA ROUPA COLORIDA

- (01) Você não sente, não vê
- (02) Mas eu não posso deixar de dizer, meu amigo
- (03) Que uma nova mudança em breve vai acontecer
- (04) O que há algum tempo era novo, jovem
- (05) Hoje é antigo
- (06) E precisamos todos rejuvenescer

- (07) Nunca mais teu pai falou: “She’s leaving home”
- (08) E meteu o pé na estrada “like a Rolling Stone”
- (09) Nunca mais você buscou sua menina
- (10) Para correr no seu carro, loucura, chiclete e som
- (11) Nunca mais você saiu à rua em grupo reunido
- (12) O dedo em V, cabelo ao vento
- (13) Amor e flor (que é do cartaz?)

- (14) No presente a mente, o corpo é diferente
- (15) E o passado é uma roupa que não nos serve mais

- (16) Você não sente, não vê
- (17) Mas eu não posso deixar de dizer, meu amigo
- (18) Que uma nova mudança em breve vai acontecer
- (19) O que há algum tempo era novo, jovem
- (20) Hoje é antigo
- (21) E precisamos todos rejuvenescer

- (19) Como Poe, poeta louco americano
- (20) Eu pergunto ao passarinho: “Blackbird, o que se faz?”
- (21) “Raven never raven never raven”
- (22) Blackbird me responde
- (23) Tudo já ficou pra trás
- (24) “Raven never raven never raven”
- (25) Assum-preto me responde
- (26) O passado nunca mais

- (27) Você não sente, não vê
- (28) Mas eu não posso deixar de dizer, meu amigo
- (29) Que uma nova mudança
- (30) Em breve vai acontecer
- (31) O que há algum tempo era novo, jovem
- (32) Hoje é antigo
- (33) E precisamos todos rejuvenescer
- (34) E precisamos rejuvenescer (BELCHIOR, 1976).

Ao analisarmos a canção, identificamos sete casos de intertextualidade por copresença (duas citações, quatro referências e uma alusão) os quais explicitamos a seguir³.

Iniciaremos pelas manifestações explícitas de intertextualidade, no caso duas citações, identificadas nos versos 07 e 08 respectivamente: “Nunca mais teu pai falou: ‘She’s leaving home’ / E meteu o pé na estrada ‘like a Rolling Stone’”.

No verso 7, “Nunca mais teu pai falou: ‘She’s leaving home’”, o músico cita o título de uma canção dos Beatles, que também constitui um dos versos dessa canção, e faz a marcação por meio de aspas, o que caracteriza a citação.

Essa canção, *She’s leaving home*, composta por John Lennon e Paul McCartney, foi lançada no álbum *Sgt. Pepper’s Lonely Hearts Club Band*, de 1967, e relata a fuga de uma garota, que sai de casa às cinco da manhã, em busca da liberdade e o desespero dos pais ao constatar o que havia acontecido.

Com a tradução para o português da parte do verso que está em inglês (e que constitui a citação), teríamos o seguinte: Nunca mais teu pai falou: ela está saindo de casa. Sem o conhecimento da canção dos Beatles, só a tradução da citação, recuperaria o sentido do verso. No entanto, para a construção do sentido geral da canção, identificar essa relação intertextual é parte essencial do processo de compreensão do texto, pelo menos em um nível de profundidade e reflexão esperados.

Processo idêntico ocorre no verso 8: “E meteu o pé na estrada ‘like a Rolling Stone’”. Nesse caso, a citação é o título e também trecho de uma música do cantor americano Bob Dylan, lançada em 1965. Essa canção fala de forma sarcástica de uma mulher de alto nível social que, após perder tudo o que possuía, vive na rua sem nenhuma direção *como uma pedra rolando*. Mas, apesar de tudo, o que se ressalta é como isso é libertador, já que agora que ela não tem mais nada a temer, pode ser ela mesma, já que está invisível para a sociedade.

Na tradução para o português, teríamos: E meteu o pé na estrada como uma pedra rolando. Mais uma vez ressaltamos que só a tradução recuperaria o sentido do verso, mas só o estabelecimento da relação intertextual, com o devido conhecimento da canção citada irá propiciar a construção do sentido geral da canção.

Ainda como manifestações explícitas de intertextualidade, identificamos quatro casos de referências, identificadas nos versos 19, 20, 21 e 25:

- (19) Como **Poe**, poeta louco americano
- (20) Eu pergunto ao passarinho: “**Blackbird, o que se faz?**”
- (21) “**Raven never raven never raven**”
- (22) **Blackbird** me responde
- (23) Tudo já ficou pra trás
- (24) “Raven never raven never raven”
- (25) **Assum-preto me responde**
- (26) O passado nunca mais

De acordo com Piègay-Gros (2010) a referência dá ao leitor uma espécie

de indicação explícita do que ele deve buscar na sua memória discursiva, pois remete o leitor a um texto mesmo sem citá-lo literalmente. É o que ocorre nos versos destacados acima. Vejamos.

Nos versos 19 e 21, Belchior faz referência ao nome do poeta americano Edgar Allan Poe e ao seu poema *The raven* (O corvo). No verso 20, há referência a uma canção dos Beatles, *Blackbird*. É importante fazer uma ressalva em relação a esses dois últimos versos, já que eles vêm marcados por aspas duplas, o que pode levar o leitor a pensar que se trata de uma citação. No entanto, nesse caso, as aspas são utilizadas para marcar o diálogo que se estabelece entre o músico e o pássaro, pergunta e resposta, respectivamente: “Eu pergunto ao passarinho: ‘Blackbird, o que se faz?’ / ‘Raven never raven never raven’ / Blackbird me responde”.

No verso 20, o fragmento que vem aspeado não faz parte do poema *O corvo*, logo não se caracteriza como uma citação. Belchior diz que, como Poe, ele também pergunta ao pássaro o que fazer. O pássaro, todavia, a quem ele se dirige é o melro (*blackbird*) e não o corvo, como Poe. Isso, portanto, caracteriza-se como uma referência à canção *Blackbird*.

Essa canção, *Blackbird*, foi lançada em 1968 e é considerada um hino à liberdade, já que é um estímulo ao pássaro preto que alce voo, considerando que é esse o seu destino.

Na sequência, verso 21, o músico retoma o poema *O corvo*, mas apenas por

meio de duas palavras: *raven* e *never*, o que constitui outro caso de referência, já que ele não cita os versos de modo literal, mas apenas retoma duas palavras do último verso de cada estrofe do poema em língua inglesa. No poema: “*Quoth the Raven, ‘Nevermore’*”; na música: “Raven, never, raven, never, raven, never”.

Temos outro caso de referência no verso 25, “Assum-preto me responde”, por meio da menção a uma música de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, Assum Preto, gravada em 1950, e que descreve um pássaro que, embora viva em liberdade, não pode voar porque cegaram seus olhos.

Identificamos apenas uma ocorrência de intertextualidade implícita, no verso 13: “Amor e flor (que é do cartaz?)”.

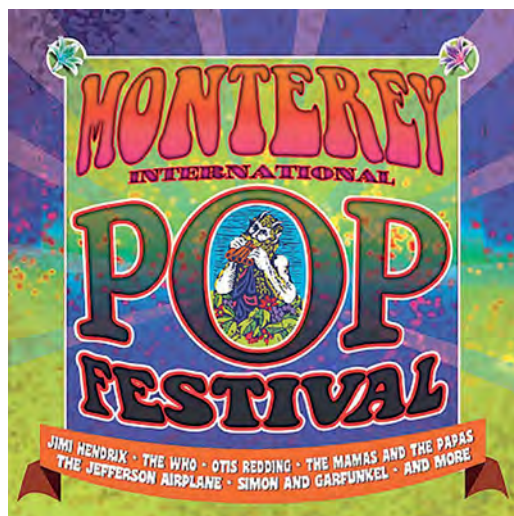
O verso faz alusão ao movimento *hippie*, mais precisamente ao *Verão do amor*, em 1967, um período marcado pelas manifestações contra a guerra do Vietnã, que impulsionou a busca por valores e estilos de vida alternativos dando origem ao movimento *hippie*. Esse ano, 1967, também ficou conhecido como o *Ano da flor*. Os *hippies* utilizavam as flores como um símbolo da ideologia da não violência e de repúdio à guerra do Vietnã, criando o *slogan* *Flowers power* (Poder das flores). Eles se intitularam como *Flower children* (Filhos da flor).

Piègay-Gros (2010) enfatiza que a alusão não se limita só ao campo da intertextualidade, já que o leitor pode ser remetido a elementos ou eventos que não são necessariamente textuais. A primei-

ra parte do verso, “Amor e flor”, não faz alusão a um texto materializado, mas a um movimento de contracultura, iniciado nos anos 1960. Nesse caso, a alusão não se caracteriza como intertextual, mas ao que Cavalcante e Brito (2011) denominou de *alusão interdiscursiva* que se caracteriza pela remissão à palavra do exterior discursivo.

Já a segunda parte do verso, “(que é do cartaz)”, alude a um texto efetivamente produzido, um cartaz, o que caracteriza a alusão intertextual. Durante o *Verão do amor*, foi organizado o primeiro grande festival de música regido pelos ideais da contracultura: o *Monterey Pop Festival*, idealizado por pessoas ligadas ao movimento *hippie*, na Califórnia. A seguir, o célebre cartaz do Festival:

Figura 1 – Cartaz do Festival Monterey Pop Festival



Fonte: We wanna rock you (2012, não paginado).

Belchior apenas menciona as palavras **amor e flor e cartaz**, cabendo ao ouvinte/leitor, acionar o seu conhecimento prévio sobre esses elementos. Sem a identificação do intertexto, haveria dificuldade de compreensão do sentido do verso, mesmo que fosse possível recuperá-lo pelo contexto da canção. Sem o conhecimento prévio do que representou o movimento *hippie* e de alguns dos elementos que lhe deram identidade, a construção do sentido ficaria incompleta.

Além dessas informações, o conhecimento das condições de produção da canção ajuda a compreender melhor as relações intertextuais encontradas. Vejamos.

Essa canção foi lançada em 1976, uma época marcada pela repressão da ditadura militar. O título, *Velha roupa colorida*, remete às roupas coloridas adotadas pelo movimento *hippie*, símbolo da liberdade, para, em seguida, dizer que essas roupas (o passado) já não servem, pois ficaram velhas diante do momento repressivo pelo qual o país e parte da América Latina estava passando. Vejamos o que afirmam Mateus Kuroda e Mônica Santos a esse respeito:

Nesse período o mundo começava a ver, com seus próprios olhos, a devastação que veio acompanhada com o domínio e a sobreposição dos pensamentos conservadores em relação às ideias democráticas. Grande parte da população da América Latina estava submetida à política de extrema direita, vivendo sob o regime de ditaduras de cunho militar, que usavam técnicas quase desumanas para conter a população (KURODA; SANTOS, 2014, p. 74).

Isso ajuda a entender o discurso libertário presente em toda a canção, inclusive e principalmente nas ocorrências intertextuais identificadas, já que todas as canções citadas abordam explícita ou implicitamente essa temática.

No entanto, dado o ambiente de censura que predominava, o músico teve que recorrer ao recurso da intertextualidade para expor o seu protesto. Isso é que explica Kuroda e Santos, ao afirmarem que

[...] o recurso mais utilizado como manifestação política e ideológica foi a música, pois seu caráter polissêmico e o seu jogo entre explícito e implícito enganava a elite militar; passando, pois, pelo crivo da censura (2014, p. 73).

Para falar do período negro (em oposição às velhas roupas coloridas), o músico fala de três pássaros pretos: o melro (*blackbird*), o corvo (*raven*) e o assum preto. Sendo os pássaros símbolos da liberdade, ele os evoca para falar da falta dessa, mas não se deixa contagiar pelo pessimismo, ao concluir com os versos: “Mas eu não posso deixar de dizer, meu amigo / Que uma nova mudança / Em breve vai acontecer”.

Considerações finais

Embora tenhamos analisado aqui apenas a canção *Velha roupa colorida*, é possível perceber, na discografia de Belchior, que a intertextualidade é uma característica da sua obra musical. O autor constrói suas canções sempre em diálogo com outras canções e grandes obras e autores da literatura brasileira e

universal. Nessa canção, objeto de nosso estudo, isso se evidencia, de fato, já que encontramos sete tipos de ocorrências intertextuais por copresença.

Através do estudo da intertextualidade, definido por Genette (2010) e ampliado por Piégay-Gros (2010) e Cavalcante e Brito (2011), percebemos como o reconhecimento das marcas intertextuais são importantes para a apropriação do texto por parte do leitor. Essa apropriação será maior, quanto maior for o grau de sentido atribuído pelo leitor/ouvinte ao texto lido/escutado.

Esperamos, pois, ter demonstrado a importância da compreensão da participação das manifestações intertextuais nos sentidos dos enunciados, posto que, sem a consideração delas, muitas vezes, como no caso da canção *Velha roupa colorida*, ficam perdidos elementos fundamentais para a construção de sentido do texto.

Intertextual markers in Belchior's song *Velha roupa colorida*

Abstract

This study aims at analyzing the intertextual markers in Belchior's song *Velha Roupa Colorida*, at demonstrating how such intertextuality shows itself by the relations of co-presence and how the recognition of these intertextual occurrences contribute to the reader's and listener's understanding of the text. The theoretical background is based on Genette (2010), Piégay-Gros (2010) and Cavalcante

and Brito (2011), as well as on Koch, Bentes and Cavalcante (2012), Koch (2014) and Costa (2012) perspective. Intertextuality is so present in most of Belchior's songs that it can be considered one of his characteristics. However, given the scope of this study, we focused on only one song which satisfies properly the aims of this paper. We concluded that intertextual occurrences such as citations, references and allusion, contribute enormously to the meaning of the song under analysis.

Keywords: Intertextuality. Meaning Construction. Song. Belchior.

Notas

- ¹ Consideramos estratégias de construção de sentidos dos textos, além da intertextualidade, os processos referenciais, os recursos multimodais, os hipertextuais e as sequências discursivas.
- ² Regime instaurado em 1º de abril de 1964 e que durou até 15 de março de 1985, sob comando de sucessivos governos militares. De caráter autoritário e nacionalista, teve início com o golpe militar que derrubou o governo de João Goulart, o então presidente democraticamente eleito.
- ³ Para facilitar a localização dessas ocorrências intertextuais na canção, utilizamos números cardinais de 01 a 34 e as destacamos em negrito.

Referências

ALBIN, R. C. *Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira*. Rio de Janeiro: Instituto Cultural Cravo Albin, 2002. Disponível em: <<http://cravoalbin.ibest.com.br>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 9. ed. Tradução de M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BALZAC, H. de. *Uma paixão no deserto*. São Paulo: Clube do Livro, 1976.

BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. Tradução de Ângela P. Dionísio e Judith C. Hoffnag. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P. Intertextualidades, heterogeneidades e referenciação. *Linha d'Água*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 259-276, 2011.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. Coordenação da tradução Fabiana Komesu. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

COSTA, N. B. da. *Música popular, linguagem e sociedade* (Analisando o discurso literomusical brasileiro). Curitiba: Appris, 2012.

GENETTE, G. *Palimpsestes: a literatura de segunda mão*. Tradução de Cibele Braga et al. Belo Horizonte: Edições Viva Voz, 2010.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KRISTEVA, J. *Introdução à semântica*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

KURODA, M. S. B.; SANTOS, M. M. dos. Música em (dis)curso: uma análise do eixo vertical. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, a. 20, n. 59, p. 69-82, maio/ago. 2014.

MEIRELES, C. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

PAULINO, G.; WALTY I.; CURY, M. Z. *Intertextualidade teoria e prática*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Lê, 1995.

PIÈGAY-GROS, N. Introduction à l'intertextualité. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante, Mônica Maria Feitosa Braga Gentil e Vicência Maria Freitas Jaguaribe. *Intersecções*, Jundiaí, a. 3, n. 1, p. 220-244, abr. 2010.

PLATÃO. *A República*. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. 2. ed. Lisboa: Caloustre Gulbenkian, 1993.

QUINTANA, M. *Caderno H*. Porto Alegre: Globo, 1973.

VAN DIJK, T. A. *Discourse and context: a sociocognitive approach*. New York: Cambridge University Press, 2008.

WE WANNA ROCK YOU. *Os grandes festivais de Heavy Metal (Parte I)*. 2012. Disponível em: <<http://wewannarockyou.blogspot.com.br/2012/04/os-grandes-festivais-de-heavy-metal.html>>. Acesso em: 7 jun. 2017.

Discografia

BEATLES. *The Beatles*. Londres: Apple Records, 1968. 1 LP.

BEATLES. *Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band*. Londres: Parlophone, 1967. 1 LP.

BELCHIOR, A. C. G. *Bahiuno*. São Paulo: MoviePlay, 1993. 1 CD.

BELCHIOR, A. C. G. *Era uma vez um homem e seu tempo*. Rio de Janeiro: Warner, 1979. 1 LP.

BELCHIOR, A. C. G. *Alucinação*. Rio de Janeiro: Polygram/Philips, 1976. 1 LP.

BELCHIOR, A. C. G. *Belchior a palo seco*. São Paulo: Continental, 1974. 1 LP.

DYLAN, B. *Like a Rolling Stone / Gates of Eden*. Washington: Columbia Records, 1965. 1 LP.

GONZAGA, L. *Sanfona do povo*. Rio de Janeiro: RCA, 1964. 1 LP.

VELOSO, C. *Caetano*. Rio de Janeiro: Philips, 1987. 1 LP.

Narrativas infantis como possibilidade de simbolizar os conflitos da infância: uma análise com base no conto *O Patinho Feio*

Andressa de Souza Ferreira*

Maristela Piva**

Patrícia da Silva Valério***

Resumo

O objetivo deste estudo é identificar e descrever a importância da contação de histórias para o desenvolvimento psíquico emocional das crianças. Assim, busca, a partir do resgate da versão original do conto *O Patinho Feio*, de Andersen, refletir sobre a possibilidade de as narrativas se tornarem importantes instrumentos para trazer à tona conflitos emergentes, especialmente na infância, vindo a contribuir para a identificação e a elaboração, de forma lúdica, de conteúdos que podem causar angústia ao indivíduo, permitindo-lhes a reorganização de seu estado psíquico emocional.

Palavras-chave: Narrativas infantis. Infância. Simbolização.

* Psicóloga, Universidade de Passo Fundo, RS. E-mail: dsfandressa@gmail.com

** Possui graduação em Psicologia pela Universidade de Passo Fundo (1986). Especialização em Diagnóstico Psicológico pela PUCRS, e Mestrado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1999). Doutoranda em História (PPGEDU - UPF). Docente Titular II da Universidade de Passo Fundo, no Curso de Psicologia, atualmente exerce a função de Assessora da Vice Reitoria de Graduação. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Intervenção Terapêutica, atuando principalmente nos seguintes temas: relações familiares, divórcio e mediação familiar. Violência doméstica, Psicoterapia, Infertilidade e aspectos psicológicos. E-mail: maristela@upf.br

*** Doutora em Linguística Aplicada pela Unisinos, mestre em Letras pela Universidade de Passo Fundo e graduada em Letras pela Universidade de Passo Fundo. É professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras da UPF e desenvolve estudos na linha de "Constituição e interpretação do texto e do discurso". E-mail: patriciaav@upf.br

Data de submissão: set. 2017 – Data de aceite: out. 2017

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v13i3.7402>

Introdução

As narrativas infantis, sejam as que tratam de acontecimentos sociais cotidianos ou as voltadas ao mundo feérico, de príncipes e fadas, existem há anos e estão presentes nos quatro cantos do mundo. De acordo com Coelho (1987), tiveram início como contos direcionados para adultos e, somente mais tarde, foram reescritas e adaptadas ao público infantil. Percebemos a sua existência no ambiente familiar, no meio escolar, tendo sido transmitidas ao longo das gerações. Com isso, tornaram-se histórias transgeracionais. Conforme Santos, Santos Filho e Aquino (2009), desde o começo da infância, senão ainda no útero da mãe, a contação de histórias é um instrumento muito utilizado e bem aceito por crianças e adultos. Seja pelo poder de entreter as crianças ou de possibilitar a compreensão de conflitos emergentes.

No Brasil e em Portugal, os contos de fadas, como são conhecidos hoje, surgiram no final do século XIX, levando o nome de contos da carochinha (SCHNEIDER; TOROSSIAN, 2009). Existem comprovações bastante antigas sobre os contos e seu uso nas mais diversas culturas. Os contos de fadas, em especial, têm maravilhado várias gerações em diferentes países e antes mesmo de se tornarem registrados de forma escrita como os conhecemos, eram responsáveis pela formação dos indivíduos, de sua espiritualidade e também da cultura de inúmeros povos (OLIVEIRA, 1993 apud SCHNEIDER; TOROSSIAN, 2009).

Bettelheim (1903), ao tentar entender a razão de as histórias terem tanto êxito no enriquecimento da vida interior infantil, percebeu que os contos, num sentido bem mais profundo do que outros tipos de leitura, começam onde a criança se encontra em seu real estado psicológico emocional. Esses falam de pressões internas graves de maneira que a criança, inconscientemente, compreende. Oferecem exemplos tanto de soluções temporárias, quanto permanentes para dificuldades urgentes.

Desse modo, o objetivo deste estudo, caracterizado como uma pesquisa qualitativa e descritiva com caráter explicativo, foi compreender a importância da contação de histórias para o desenvolvimento psíquico emocional das crianças, bem como refletir sobre a possibilidade de as narrativas se tornarem importantes instrumentos para trazer à tona conflitos emergentes, especialmente na infância, vindo a contribuir para a identificação e a elaboração, de forma lúdica, de conteúdos que podem causar angústia ao indivíduo, permitindo-lhes a reorganização de seu estado psíquico emocional. Assim, escolhemos o conto infantil *O Patinho Feio*,¹ para explicitar essa possibilidade, acreditando que, seja através dos contos, ou por meio dos mitos e lendas, constituímos espaços nos quais, ao longo dos tempos, conseguimos encurtar a solidão, balizando a criação particular do mundo e de nós mesmos (CORSO; CORSO, 2011).

Narrativas como possibilidade de construção humana

Corso e Corso (2011) compreenderam que a humanidade pensou por intermédio dos mitos, durante a maior parte de sua vida. Sendo um resumo de histórias, os mitos eram uma maneira de pensar, organizavam uma visão de mundo e, através dessa visão, respondiam-se a indagações de quem os escutava. O mito tinha uma poderosa força intelectual que, ao modo dos sonhos ou do que não tinha razão, tentava assimilar o todo na formação de um sentido. As pessoas encontravam, nos mitos, seus limites e possibilidades. Todo o saber cabia dentro do mito e os novos fatos que iam acontecendo seriam contados por meio dele também.

Já os contos de fadas, segundo Santos, Santos Filho e Aquino (2009), surgiram emergentes e de forma oral. Consideradas boas histórias, eram destinadas ao público adulto e, mais tarde, foram adaptadas, e seu uso contribuiu para a preparação de uma elite cultural. Ao longo de muitos séculos, foi o tipo de produção favorita das classes populares.

As contações de histórias vêm para todos nós como um dos primeiros incentivos intelectuais. Para Coelho (1987), a partir dos contos infantis ouvidos na infância, podemos construir percepções das primeiras figuras heroicas e, possivelmente, desenvolver sentimentos bons ou ruins. De acordo com Coelho (1987), as narrativas se dividiram em dois grupos

importantes: os Contos de Fadas e Contos Maravilhosos. Sendo assim, a efabulação básica do conto de fadas expressa os obstáculos que precisam ser vencidos, como ritual iniciático verdadeiro, para que o herói consiga alcançar sua autorrealização, seja encontrando o seu verdadeiro eu, seja encontrando a princesa, que encarna o ideal a ser alcançado. Já os Contos Maravilhosos originaram-se das narrativas orientais e enfatizam a parte material/sensorial/ética do ser humano: suas necessidades básicas.

As histórias infantis, sejam elas classificadas como maravilhosas ou contos de fadas, não comprovam a garantia de alegria, nem de uma vida de sucesso para o indivíduo que a escuta, mas podem servir em determinados momentos da vida como ajuda. Portanto, uma criança, quando escuta uma história, poderia desenvolver a capacidade de simbolizar tal conflito dentro dela, por meio de histórias específicas para o momento em que ela se encontra (CORSO; CORSO, 2006).

No conto infantil *O Patinho Feio*, observamos que a matéria narrativa é construída por um narrador onisciente que conta, de forma amiga e familiar, uma história que ele conhece bem: a de um patinho que nasceu feio, grande e desajeitado e, em consequência, era maltratado por todos. O tempo passou, ele cresceu e descobriu-se, de repente, transformado em um lindo cisne (COELHO, 1997). Por meio desse conto, crianças e humanos se identificam com o patinho. Se alguém duvida da possibilidade de

a criança se identificar com animais, é porque ainda não as viu construir ternos diálogos com seus animais de estimação. Quando se observa esses momentos, vê-se que os animais se adaptam a seus amos e demonstram, num movimento de orelhas, num ronronar, que entendem e assimilam as mensagens e ordens que lhes são dadas. Assim, as fábulas estão repletas de ensinamentos valiosos, por meio dos quais os animais indicam como devemos fazer e nos comportar nas variadas circunstâncias (DORFMAN; MATTELART, 1982).

Também a psicologia compreendeu a facilidade de a criança se identificar com animais. Nesse ponto, podemos observar que alguns testes psicológicos se utilizaram de figuras de animais para facilitar a expressão do mundo interno das crianças. É o caso do Teste de Percepção Infantil, conhecido como CAT, criado por Bellak e Hurvich (1992, p. 5) que, ao definir a técnica esclarece que “as figuras de animais têm a vantagem de serem mais livres do ponto de vista cultural e menos estruturadas em relação à sexualidade e à idade do que as figuras humanas”. Entre os estudos revisados, os de Budoff e especialmente os de Weiskopf-Joelson e Foster sugeriram que algumas crianças parecem se dar melhor com os estímulos animais e outras com estímulos humanos. Essas preferências podem estar associadas com as variáveis específicas de cada personalidade. Por exemplo, aqueles que têm dificuldades na produção de respostas parecem ter

mais facilidades com as figuras animais (BELLAK; HURVICH, 1992).

Para além da possibilidade de humanos se identificarem com animais, Rosa (2015) pontua a essência que nos constitui como seres humanos: a possibilidade de construir narrativas que se resumem em palavra e memória. O objetivo da palavra é que o indivíduo faça uso dela para um ganho de sentido sobre si mesmo, para vasculhar e descrever os seus afetos, registrar, dar lugar e qualidade ao pensamento. É uma ação de vida que é indispensável para existência psíquica e para o indivíduo lidar com a sua vida. A palavra é a artilharia que temos para enfrentar a incessável tarefa de nos constituirmos seres humanos. Ou, para empregar as palavras de Benveniste (1995, p. 286), “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito”. As narrativas, portanto, são artefatos simbólicos de alta potência para juntar cuidadosamente os fios da existência, a condição humana, o convívio afetivo hoje tão raro de se encontrar. Por esse motivo, o contato com a literatura, desde a infância, não é desnecessário ou dispensável. Mas, sim, fundamental.

Contos como possibilidades terapêuticas

A experiência contemporânea com contos infantis é narrada por Gutfreind (2003, apud SCHNEIDER; TOROSIAN, 2009) quando fala que os contos já desempenhariam funções terapêutica

desde a sua origem, sendo este fato que explicaria a sua permanência e transmissão transgeracional, ao longo dos séculos. O conto favorece uma reflexão íntima e interior, pois é através dele que a criança tem a possibilidade de refletir sobre seus sentimentos, tendo a esperança de que o seu sofrimento seja passageiro.

Quando se trata de crianças fragilizadas ou até mesmo doentes, percebe-se que essas apreciam textos que relatem seus problemas. As problemáticas, sendo tratadas como universais, garantem a ela não estar sozinha em sua dor. Assim, tanto o ato de ler ou de contar histórias produz reflexões. Mesmo diante da solidão, de dia ou à noite, ao relembrar da história, é possível que a criança se sinta reconfortada, pois os contos são fontes de prazer para elas, tanto pelo ato de ouvir ou pela representação que causa (CALDIN, 2004 apud SCHNEIDER; TOROSSIAN, 2009).

Não sendo importante somente para crianças, os contos de fadas são um dispositivo de intervenção na clínica psicológica, que podem ser muito bem utilizados para adultos. Segundo Hisada (1998, apud SCHNEIDER; TOROSSIAN, 2009), os pacientes se utilizam de histórias como um instrumento para comunicar algo. Os contos ou histórias agem como um recurso para diminuir a angústia, o que propicia ao paciente se aproximar de suas dificuldades, pois, por intermédio das histórias, é possível reviver alguns aspectos mais primitivos, em um contexto lúdico. Com isso, o indivíduo não

precisará abrigar-se em uma organização defensiva patológica, ou desenvolver um sintoma pelo qual o corpo permaneça sofrendo no lugar da sua mente.

Mesmo a contação de histórias a um grupo de crianças pode produzir efeitos positivos, já que, conforme Machado (2004), cada criança apreende a história à sua maneira. A criança necessita que lhe sejam dadas sugestões sobre a forma como ela pode lidar com essas questões e crescer para a maturidade. Isso pode ser feito, de maneira simbólica, ouvindo narrativas.

O poeta alemão Schiller escreveu: “Há maior significado profundo nos contos de fadas que me contaram na infância do que na verdade que a vida ensina” (THE PICCOLOMINI, III, 4 apud BETTELHEIM, 1903).

Corso e Corso (2011, p. 20), por sua vez, afirmam que “muitos analistas, psicólogos e pedagogos reconhecem que existe um aspecto lúdico significativo envolvido nas histórias. Mas, elas são muito mais do que isso. As crianças usam as histórias como sistemas para organizar sua vida e seus impasses”.

Dessa forma, o caminho da literatura, em especial da literatura infantil, como foi retratado nos parágrafos anteriores, pode ser um excelente recurso para diminuir a angústia, e também servir como possibilidade simbólica para determinados momentos de uma vida.

Na sequência, apresentamos um breve resumo do conto original *O Patinho Feio*² para, em seguida, discutir elemen-

tos que consideramos potenciais para descrever algumas possibilidades de ressignificação dos conflitos na infância.

O conto *O Patinho Feio* retrata a história de um filhote de cisne, chocado no ninho de uma pata. O filhote de cisne demorava a romper a casca, enquanto os ovos de todos os patinhos da ninhada já haviam descascado. Assim, um dia, *uma velha pata vem lhe fazer uma visita* e pede para ver o ovo que não quebra. Ao observar o ovo, *a velha pata* diz que, pelo tamanho, esse ovo só pode ser de peru e aconselha a mãe a largá-lo e cuidar dos filhotes nascidos, ensinando-os a nadar. A mãe pata diz que vai chocar o ovo mais um pouco, pois, para quem ficara até aquele dia, o que seria aguentar mais uns dias? Assim, mesmo cansada, a mãe pata permanece chocando o ovo de cisne.

Quando finalmente a casca do ovo rompeu, a mãe pata observou que o filhote era *taludo* e feio, *diferente de todos os outros*. Assim, no dia seguinte, a mãe pata foi com os filhotes para o canal, *atirou-se à água, e pôs-se a chamar os patinhos*. Vendo que o filhote nadava bem, a mãe certificou-se de era mesmo seu filho e pensou olhando-o bem, *achou-o até muito bonito*.

Um dia, *entraram no quintal dos patos*. Lá havia grande barulho de uma briga entre duas famílias de patos. A mãe ensina aos filhotes como devem se comportar em grupo, a quem cumprimentar, como mexer o pescoço, entre outras orientações de como se comportar em grupo. Os patos desse lugar, ao ver o bando, criticam a quantidade de patos com quem terão de dividir o espaço e comentam o quanto *grande e esquisito* é o filhote que nascera por último. Contudo, a mãe o defende, dizendo que ele podia *não ser bonito, mas tinha bom gênio e nadava tão bem quanto qualquer um dos outros, senão até melhor*. Diz ainda que, *com o seu crescimento, poderia se tornar mais bonito* e até *um pouco menor, que havia passado tempo demais dentro do ovo, e por isso não saíra com boa estampa*. Além disso, *era um pato macho, portanto a mãe acreditava que ele seria bem forte e iria adiante*. Assim, enquanto todos

os irmãos podiam transitar com tranquilidade pelo quintal, *o pobre patinho feio era bicado, empurrado e escarnecido*. Os patos o bicavam, as galinhas o beliscavam, e a moça encarregada de alimentá-los *dava-lhe pontapés*. Com o tempo, passou a ser maltratado até mesmo pelos irmãos. Até que um dia, *aflito, o patinho fugiu correndo e voou por cima da cerca*.

No percurso de sua fuga, encontrou *marrecas, gansos selvagens*, sendo por todos discriminado em razão de sua feiura. Chega um dia a um *humilde casebre de um camponês pobre*, onde não é recriminado em razão de seu aspecto físico. Mesmo assim, nem nesse lugar encontra sossego, pois como *não põe ovos, nem sabe ronronar ou faiscar os olhos*, não atende à expectativa dos moradores. Desse modo, o patinho feio parte novamente em busca de um lugar para nadar. Ao encontrar esse lugar, *boiava e mergulhava, mas todos os animais o desprezavam pela feiura*. Até que um certo dia, *à hora do crepúsculo, saiu da mata todo um bando de grandes e garridas aves*. O patinho nunca vira antes *aves tão lindas*. Eram *de um branco brilhante, com longo pescoço delgado e flexível*. Eram cisnes. Mas como o inverno se aproximava, as aves acabaram partindo e voando alto para longe. Com a chegada do inverno, *o patinho era obrigado a nadar constantemente para evitar que a água congelasse de todo*. Durante uma dessas noites frias, *a fadiga o venceu e ele ficou imóvel, preso dentro do gelo*. Na manhã seguinte, um camponês o encontrou, *quebrou o gelo com o tamanco, libertando o patinho e levando-o para sua casa, dando-o de presente à sua mulher*. Na casa, *as crianças se aproximavam querendo brincar, mas o patinho, amedrontado, pensando que lhe queriam fazer mal, acaba fugindo mais uma vez*.

Seria demasiado triste contar todas as *misérias e privações pelas quais o patinho teve de passar durante o rigoroso inverno*. Quando o sol voltou a aquecer a terra, o patinho abriu suas asas, *que fizeram maior rumor que antes e o carregaram, potentes, para longe*. Assim chegou a um pomar, onde tudo era *delicioso e primaveril* e pôde vislumbrar,

saindo da mata, três formosos cisnes brancos, ruflando as penas, flutuando, leves e ligeiros sobre a água. Logo reconheceu-os e sentiu-se tomado de uma estranha melancolia. Nisso, decidiu ir ao encontro daquelas aves. Pensou que poderia ser morto, em razão de sua feiura, com as bicadas dessas aves. Mesmo assim, nadou em direção aos formosos cisnes, preferia ser morto pelas aves maravilhosas, do que continuar a ser maltratado e humilhado como até então. Assim, curvando a cabeça para baixo, para água à espera da morte, viu sua própria imagem refletida na água cristalina. Mas não era a imagem de um pato, de um pardo e feio pato. Era um cisne que ele via no espelho da água. Dando-se conta de que era cisne e não pato, sentiu-se até satisfeito com as angústias e adversidades sofridas. Sentia agora a ventura, as maravilhas que o aguardavam. E os grandes cisnes nadaram ao redor dele, afagando-o com o bico. Crianças de aproximavam, atirando pão e farinha à água, e elogiavam sua beleza. Nunca sonhei tanta felicidade quando eu era um patinho feio, exultava intimamente o cisne.

Um percurso de análise do conto *O Patinho Feio*

Observamos, a partir do enredo do conto *O Patinho Feio*, a presença marcante de conflitos sociais, desencadeados pela ausência de características comuns a uma espécie. Há presença de sentimentos, como rejeição e maus-tratos. Corso e Corso (2006) explicam que as histórias infantis, mesmo sendo classificadas como maravilhosas ou contos de fada, não comprovam a garantia de alegria, nem de uma vida de sucesso para o indivíduo que a escuta, mas podem servir em determinados momentos da vida como ajuda.

Coelho (1987) menciona que o conto maravilhoso enfatiza a parte material, sensorial e ética do ser humano, assim como as suas necessidades básicas.

Percebemos que a história *O Patinho Feio* é uma narrativa que não contém fadas, contudo, há a emergência de um mundo mágico, onde animais falam e o tempo e o espaço são reconhecíveis ou até mesmo familiares ao mundo cotidiano. A história traz uma problemática social, na qual o herói, no caso o patinho feio, busca a autorrealização. O que chama a atenção para esses contos maravilhosos é que, em geral, a miséria ou a necessidade de sobrevivência física são pontos de partida para as aventuras da busca. Pode-se constatar no conto que o patinho foi em busca de sobrevivência física, buscando reconhecimento de sua própria existência interna e externa.

Um dos primeiros aspectos a ser destacado no início do conto é quando a mãe pata recebe a visita de uma das patas do quintal, que lhe aconselha a abandonar o ovo, pois pelo seu tamanho poderia ser de peru. A mãe pata insiste em chocar o ovo, dizendo: “Vou ficar ainda mais um pouquinho em cima dele [...] Se já fiquei até agora, posso ficar mais uns dias” (p. 241). Tal ato revela uma mãe dedicada que, mesmo cansada, sabe respeitar o momento certo de cada filho, ainda que isso a leve a enfrentar mais alguns dias de sacrifício. Nesse caso, o conto pode servir como forma de elaboração simbólica dos conflitos existentes na vida, onde entendemos que cada filho

necessita de um tempo específico para o seu desenvolvimento psíquico saudável e irá necessitar da compreensão e investimentos por parte de seu cuidador.

Quando o filhote saiu da casca, segundo a mãe pata “era taludo e feio” (p. 242). A mãe identifica que esse filhote é maior e diferente dos demais, revelando um sentimento de frustração já que a aparência do filhote não atende a suas expectativas imaginárias. Contudo, parece aceitar a diferença existente entre os filhos, reconhecendo o patinho feio como seu filho. Assume, assim, seu papel materno, investindo seu amor no patinho nascido por último, reforçando aspectos positivos no mesmo, como podemos ver ainda na p. 242: “Vejam como ele usa as pernas direitinho, como ergue a cabeça. É meu filho, sim! Olhando-se bem para ele, vê-se que é até muito bonito”. Destacamos essa parte do conto, pois apresenta uma visão de mãe como alguém que aceita as diferenças, que torce pelo filho, que aceita, incondicionalmente, tudo que a criança pode trazer e ainda que esse frustrasse as suas expectativas, sinaliza sua apropriação como mãe daquele filhote. Compreendemos o quanto isso é importante e significativo para o processo de identificação da mãe com o seu bebê.

Outro aspecto que mostra uma mãe que estimula os filhotes ao crescimento, pode ser percebida, de forma simbólica, no trecho em que a mãe os leva ao quintal dos patos e diz: “Tratem de andar” (p. 242). A mãe vai transmitindo as re-

gras e valores que existem na sociedade em que vivem:

[...] inclinem a cabeça para aquela pata velha, ali do outro lado. Ela é a mais nobre de todas nós. Tem sangue espanhol, e por isso é tão importante. Ela tem um pano vermelho na perna, estão vendo? É o que há de mais nobre. É a distinção máxima que se pode dar a qualquer pato: significa que não querem separa-se dela, e que ela tem de ser reconhecida pelos bichos e pela gente (p. 242-243).

Dessa forma, a mãe ensina aos filhos as origens de uma boa educação. Esses aspectos do conto traduzem o lugar da mãe como alguém que insere a cultura nos filhos, as regras, o comportamento esperado. Chama a atenção que o texto simboliza isso muito claramente, pois na continuidade do conto veremos que os animais do quintal comentavam: “olhem como é feio aquele patinho! Esse não vamos tolerar!” (p. 243), demonstrando a dificuldade de os pares em aceitar a diferença. Essa fala é muito semelhante ao que observamos na sociedade, quando temos uma rejeição ao diferente, quando, com frequência, aquilo que não corresponde à expectativa da normalidade é recusado por um determinado grupo. A exemplo disso, podemos citar a apologia à beleza no contemporâneo, quando uma criança ou adolescente se torna vítima de *bullying*, sendo considerada estranha ou não pertencente a determinado grupo da sociedade. O fenômeno *bullying*, conforme explicita Silva (2010), expõe não somente a intolerância às diferenças, como também dissemina os mais diversos preconceitos e a covardia nas relações interpessoais.

No conto em questão, explicita-se a valorização da beleza como um grande atributo, de modo que a ausência dessa característica produz até mesmo violência física contra o patinho. A presença da referência positiva aos atributos de beleza em um conto de 1843 mostra que a estética da beleza, tão apregoada na sociedade atual, não é uma característica exclusiva desse nosso tempo. Conforme Teixeira (2001), o indivíduo está sempre em busca da recompensa pela beleza, principalmente corporal. Isso é comprovado na constante procura de parte das pessoas por procedimentos para conseguir aumentar ou preservar a beleza corpórea. Muitas, mesmo tendo de utilizar de procedimentos que exigem alto custo emocional, físico ou financeiro, recorrem a esses procedimentos em razão das recompensas emocionais, sociais e materiais que a condição de *ser belo* proporciona no mundo contemporâneo.

No conto, percebemos que o patinho passou a acreditar, devido aos reforços que recebeu em seu meio familiar, que por ter sua aparência diferente dos outros, seria então muito feio, e que por esse motivo os demais o maltratariam, acreditando também que a sua fisionomia assustava. O filhote, ao entender a violência como sua própria culpa, acaba criando uma falsa imagem de si mesmo. O que chama a atenção no conto é que quando o patinho larga a família e vai buscar novos horizontes, *voa por cima da cerca*. Compreendemos esse movimento como uma simbologia da busca

da sua própria identidade, a busca do próprio espaço. Todavia, nos humanos isso só poderá ser feito a partir da fase da adolescência, ou a partir da entrada do mundo adulto, momento que o jovem terá condições de se manter sozinho.

O conto traz também referências que permitem perceber identificar o desenvolvimento físico do patinho, pois aprende a voar, aprende a nadar, ações que estão associadas a uma perspectiva biológica. Isso nos parece importante, na medida em que associamos às fases do desenvolvimento da criança que, ao atingir a adolescência, passa a discordar dos ditames familiares, indo em busca de seu espaço, de seus objetivos. O conto se mostra bastante contemporâneo e é pertinente que possamos considerar que os conflitos que são tratados nessa história estão muito ligados à realidade de vida dos humanos.

Conforme dizem, Bellak e Hurvich (1992), para alguns sujeitos se torna muito mais fácil se expressar por meio de figuras animais ao invés de figuras humanas. Talvez por esse motivo Andersen optou em criar o personagem *O Patinho Feio*, podendo, assim, expressar todo o seu sofrimento e conflitos que vivenciara em sua infância. Schneider e Torossian (2009), comentam que a obra é conhecida por ser o retrato da vida do autor e seu difícil percurso. Notamos tamanha coincidência em um animalzinho vivenciar situações conflitantes e, de certa forma, tão semelhantes a um mundo tão conhecido por humanos. Isso

possibilita que as pessoas que leem ou ouvem essa história possam se identificar com essa problemática e encontrar significado para algumas conflitivas, tendo esperança de elaboração no futuro de suas dores. É possível que possam, assim, repensar sua condição de vida, fator que assinala a atualidade do conto ainda nos dias atuais.

Nesse sentido, Corso e Corso (2006) preconizam que as narrativas infantis são como caixas de ferramentas que possibilitam as operações necessárias. Contudo, essas só serão possíveis com a chave de fenda, a broca, ou o alicate adequado. Além do mais, com o uso dessas ferramentas, podemos criar, construir e transformar objetos e lugares.

Mais ao final do conto, percebemos que, com a permanência do inverno, o patinho acaba preso dentre o gelo. Assim, o filhote conta com a ajuda de pessoas que o salvam da morte, no caso, *um camponês*. Com isso, há um novo investimento na potencialidade de vida desse filhote. Porém, devido aos desafios cruéis que enfrentou em toda sua trajetória familiar e social, não acredita mais nos contatos que lhe aparecem, acaba ficando defensivo, pensando que todos que se aproximam vão querer lhe fazer mal, construindo uma visão deturpada de si mesmo.

Esse episódio da narrativa pode nos levar a pensar que o pavor por não se reconhecer como um ser de valor, com a autoestima rebaixada, pode ter sido o motivo para não se aproximar dos

cisnes na primeira vez que os viu. A dor já conhecida de ser maltratado e desprezado o impede de se aproximar, deixa-o paralisado. Possivelmente, existiria um sentimento de vergonha pelo que pensava de si, causando também esse bloqueio. Nesse ponto, o conto também parece traduzir o que se passa no psiquismo infantil. Sabemos que crianças que foram maltratadas, humilhadas podem criar uma imagem negativa de si mesmas, o que interfere em sua capacidade de resiliência de enfrentar as mudanças.

Finalmente, o patinho feio fugirá da casa do camponês, encontrando novamente as aves maravilhosas. Decide, dessa vez, ir ao encontro delas, mesmo acreditando que possa ser maltratado. “Que viu ele na água cristalina? Era a sua própria imagem, refletida ali. Mas não era de um pato, de um pardo e feio pato. Era um cisne que ele via no espelho da água” (p. 250). Obviamente, alguma mudança interna ocorreu com o patinho. Simbolicamente, poder-se-ia deduzir que esse amadureceu suficientemente para ir ao encontro de sua família de origem, enfrentando os enigmas do mundo adulto. Ao se observar no lago, reconhece sua nova imagem, percebendo-se diferente e, provavelmente, isso lhe dá coragem para fazer novas inserções no ambiente. Assim, feliz por ter reconhecido a sua beleza, nunca antes percebida, é rodeado pela família dos cisnes que lhe *catavam a nuca com o bico*.

Ressaltamos que esse mesmo gesto de investimento afetivo e libidinal foi

utilizado pelo autor quando descreveu a mãe pata reconhecendo o filho, ainda no início do conto. Depreendemos, pois, que a partir do momento em que é aceito e acolhido pelos cisnes, o patinho é reconhecido pelos seus semelhantes, por sua família de origem. No mundo humano, sabemos o quanto importante é, para uma criança, ainda que já pertencente a um lar, conhecer sua história original, indo assim em busca de complementar sua história de vida. É isso que parece ter acontecido com o patinho, quando encontra os seus.

Esse final feliz do encontro do patinho feio (cisne) com seus pares parece simbolicamente revelar um sonho universal das crianças, adotadas ou não, de serem reconhecidas e amadas. Pertencer a um grupo, ser reconhecido pelos semelhantes é uma necessidade compartilhada universalmente. Por esse motivo, novamente, percebemos que Andersen, por meio do conto *O Patinho Feio* delinea assuntos pertinentes ao universo contemporâneo, trazendo à tona questões sociais que falam sobre dilemas cotidianos enfrentados por crianças, adultos e famílias.

Depreende-se que as narrativas infantis, sejam elas com a presença de fadas ou com a presença do maravilhoso, são importantes para o desenvolvimento infantil. Entre os inúmeros contos existentes, percebemos no conto analisado que a condição do patinho feio que se transforma em cisne pode possibilitar ao psiquismo infantil a elaboração de

conflitos urgentes para determinados momentos de uma vida, permitindo que o indivíduo dê destino, de forma lúdica, à angústia do crescimento, dos conflitos com a autoimagem, representando um caminho alternativo para elaboração dessas angústias do desenvolvimento.

Considerações finais

O ato de contar histórias é conhecido e transmitido ao longo das gerações. Conforme Rosa (2015), os contos exploram as dimensões mais profundas de dramas humanos universais, configurando-se, portanto, em narrativas de alto valor simbólico.

No conto *O Patinho Feio*, há de se ressaltar os ganhos do personagem, relacionando-os também ao cuidado materno. A pata, sua mãe, soube fortalecer sua estrutura psíquica, investiu em suas necessidades emocionais e físicas, com isso fortalecendo-o, dando condições para que esse pudesse voar, nadar e buscar novos horizontes, sem desmoronar. Aliás, este cuidado inicial de sua mãe, por vezes passa despercebido nos resumos consideravelmente sintetizados que foram editados desse conto.

Retomamos ainda Bettelheim (1903) que pontua a razão de as histórias terem tanto êxito no enriquecimento da vida interior infantil, já que em um sentido bem mais profundo do que outros tipos de leitura, começam onde a criança se encontra em seu real estado psicológico emocional. As histórias falam de pres-

sões internas graves, de maneira que a criança, inconscientemente, compreende, oferecendo exemplos tanto de soluções temporárias quanto permanentes para dificuldades urgentes.

Complementarmente, o conto possibilitaria muitos vieses de análise, mas enveredamos por algumas compreensões que despertaram maior atenção. Machado (2004, p. 23) diz que “[...] cada pessoa mostra que ouviu ‘um’ conto, o seu. Algumas coisas chamaram sua atenção, outras não”. Assim, essa análise tem o olhar intermediado pela formação dos autores nas áreas de psicologia e letras. Outros olhares, certamente são possíveis.

Destacamos, por fim, que a análise dos contos pode ser um importante instrumento para acessar e falar de conflitos dolorosos para o indivíduo, uma vez que possibilita tocar o mundo interno, permitindo a elaboração de alguns conflitos. Isso explicaria a permanência dos contos antigos, que vão sendo atualizados e continuam dando sentido para e expressão dos conflitos humanos. Os contos são ainda uma forma indireta de significar as profundezas de um aparelho psíquico ágil em constante metamorfose.

Children narratives as a possibility of symbolizing childhood conflicts: an analysis of *The Ugly Duckling* fairy tale

This study aims to identify and to describe the importance of storytelling for children's psychological and emotional development. Thus, from the original version of Andersen's Ugly Duckling fairy tale, it was performed a reflection on the possibility of narratives to become important tools to bring out emergent conflicts, especially during childhood, therefore contributing to the identification and elaboration of ludic contents that might cause anguish to the individual, allowing them to reorganize their psychological and emotional state.

Keywords: Children narratives. Childhood. Symbolizing.

Notas

- ¹ Este conto, escrito pelo dinamarquês Hans Christian Andersen (1843), retrata a história de um filhote de cisne que foi chocado no ninho de uma pata e, conseqüentemente, sendo diferente dos outros filhotes, é perseguido, ofendido e maltratado.
- ² Como o conto é bastante extenso (12 páginas), optamos por resumir a história. No entanto, quando mantivermos as palavras originais do conto, empregaremos itálico, para sinalizar ao leitor. Informamos que, embora o conto tenha sido publicado pela primeira vez em 1843, trabalhamos com a edição de 1893.

Referências

- ANDERSEN, Hans Christian. *Contos de Andersen*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BENVENISTE, É. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- BELLAK, Leopold; HURVICH, Marvin S. C. A. T. H. *teste de apercepção infantil: figuras humanas*. Campinas: Psy, 1992.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1903.
- COELHO, Betty. *Contar histórias: uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 1997.
- COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas*. São Paulo: Ática, 1987.
- CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. *A psicanálise na Terra do Nunca: ensaios sobre a fantasia*. Porto Alegre: Penso, 2011.
- _____. *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DORFMAN, Ariel; MATTELART, Armand. *Para ler o Pato Donald: comunicação de massa e colonialismo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- MACHADO, Regina. *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo: DCL, 2004.
- ROSA, Luciana Lhullier. *No coração da floresta*. Passo Fundo: Edição do Autor, 2015.
- SANTOS, Dóris M. Wittmann dos; SANTOS FILHO, Francisco Carlos dos; AQUINO, Ivania Campigotto (Coord.). *Te conto um conto: um enlace entre psicanálise e literatura infantil*. 2. ed. Passo Fundo: UPF Editora, 2009.
- SCHNEIDER, Finger. E. R; TOROSSIAN, Djambolakdijan. S. Contos de fadas: de sua origem a clínica contemporânea. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167711682009000200009>. Acesso em: 17 jun. 2017.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Mentes perigosas nas escolas: bullying*. Rio de Janeiro: Fontanar, 2010.
- TEIXEIRA, Alves. S. Produção e consumo social da beleza. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 7, n. 16, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010471832001000200011&script=sci_arttext>. Acesso em: 17 jun. 2017.

A construção da significância na e pela voz

*Daiane Neumann**

Resumo

Este trabalho busca discutir a construção do objeto voz, a partir da concepção de linguagem enquanto uma antropologia histórica, conforme proposta em Meschonnic (2009), a partir da consideração das reflexões de Saussure e Benveniste. Para fazê-lo, em um primeiro momento, esta pesquisa discute sobre como se dá a relação entre voz e linguagem, a fim de constituir um ponto de vista teórico tanto para a reflexão acerca da linguagem quanto da voz. Em seguida, é colocada em questão a relação que se estabelece entre som e sentido, a partir do ponto de vista adotado no trabalho. Por fim, são levantadas questões referentes a como se dá a construção da significância na e pela voz, em textos e obras. Tal reflexão nos conduz a considerar o ritmo, as rimas, os ecos prosódicos, o silêncio, em uma atividade de escuta da enunciação.

Palavras-chave: Linguagem. Voz. Som. Sentido. Significância.

Le langage n'est pas seulement le lieu et la matière de la communication, il est avant cela même, et pour être cela, le lieu et la matière de la constitution de chaque être humain dans son histoire. Le langage est donc indissociablement matière éthique et matière politique. Et matière épique au sens où s'y constituent les aventures de la voix humaine (MESCHONNIC, 2008, p. 222-223).

Introdução

Proponho-me, neste artigo, a tratar de um tema que tem sido pouco estudado, quando não negligenciado, nos estudos da linguagem: a voz. Conforme o denuncia Parret (2002), a voz teria sido negligenciada tanto nas obras de Jakobson, quanto de Hjelmslev e Troubetzkoy. Segundo o autor, o vocal seria o lugar da alteridade radical, dessa forma, o triunfo

* Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: daiane_neumann@hotmail.com

do binarismo em Troubetzkoy e Jakobson levariam à aniquilação da voz.

Essa temática aparece em diferentes domínios do conhecimento, como na filosofia, com Jacques Derrida, em *La voix et le phénomène*, e Adriana Cavarero, em *Vozes Plurais*; na literatura, com Paul Zumthor, em *Introdução à poesia oral*; na antropologia, com David Le Breton, em *Éclats de la voix*; e nos estudos da linguagem, com Ivan Fónagy, em *La vive voix*, e Herman Parret, em *La voix et son temps*. No entanto, mesmo que Ivan Fónagy e Parret tratem da voz nos estudos da linguagem, o fazem em interface e diálogo com outros campos do conhecimento, o primeiro observa a voz sob a perspectiva cotidiana, artística, psicopatológica e ontogenética; enquanto o segundo sob a perspectiva da semiótica, da psicologia da percepção, da retórica, da musicologia.

A reflexão proposta, aqui, contudo, busca pensar a voz do ponto de vista de sua relação com a linguagem. Mesmo que os autores anteriormente elencados lancem mão de uma concepção de linguagem para a construção do objeto voz – conforme será discutido ao longo do trabalho –, é justamente a alteração dessa concepção de linguagem que promove a constituição de um novo objeto de pesquisa.

Como nos ensina Meschonnic (1989/2006, p. 56-57), “l’idée que vous avez du langage est votre portrait”, isto é, a visão que sustentamos de linguagem é nosso retrato, porque revela não

apenas o que pensamos sobre a língua/ linguagem, mas também nossa concepção de sujeito, de subjetividade, da relação entre subjetividades, da relação do homem com a língua, com ele mesmo, com o outro, com o mundo, com a cultura, com a sociedade.

Ademais, mesmo no conjunto da obra de Henri Meschonnic, não há uma discussão mais sólida sobre a voz. Não há, dentre as suas inúmeras obras, nenhuma que tenha sido consagrada à reflexão sobre a voz, apenas um capítulo da obra *Critique du rythme*, que se chama “Le poème et la voix”, no qual não há, no entanto, uma discussão mais coesa e aprofundada sobre o tema, mas reflexões esparsas acerca da relação da voz ora com o texto literário, ora com o ritmo. Além disso, na obra supracitada, o teórico da linguagem (2009, p. 288) afirma que “a antropologia do ritmo, da linguagem, requer uma antropologia histórica da voz”¹.

A construção da voz se dá, neste artigo, justamente por partir de uma discussão entre voz e linguagem, considerando o que Meschonnic (2009, p. 288) denominou de “uma antropologia histórica da linguagem”, que se propõe como uma continuidade da reflexão iniciada por Saussure e Benveniste. Para além da construção desse objeto, busco discutir sobre como se dá a construção da significância, a partir da observação do elemento da voz em textos e obras.

Para desenvolver tal proposta, em um primeiro momento, discuto sobre como a

relação entre voz e linguagem é concebida neste trabalho, a fim de constituir um novo objeto. Em seguida, proponho uma reflexão em torno da relação entre som e sentido, já que a partir dessa concepção de linguagem e de voz, há uma alteração na forma como se concebe essa relação. Por fim, trato da construção da significância na voz.

A voz e a linguagem

Em geral os estudos da voz concebem-na enquanto fônica. Mesmo que Derrida (1994) a observe mais como uma voz interior, uma voz da consciência, também faz referência a ela enquanto fônica. Os olhares para essa voz são diversos, a grosso modo, pode-se dizer que Parret (2002) e Fónagy (1983) buscaram pensar mais uma estética da voz, considerando a tradicional divisão feita pelos estudos da pragmática, entre sentido, pragmática e estética. Zumthor (1997) busca pensar uma poética da oralidade, refletindo sobre o que é específico da poesia oral. Cavarero (2011) e Le Breton (2011) se interessam mais por pensar a unicidade, a singularidade da voz.

Neste artigo, busco também pensar a voz concebendo-a enquanto elemento mais íntimo, mais singular, mais subjetivo. De acordo com Flores e Surreaux (2012, p. 94), “a voz é, na enunciação [...] o que singulariza cada um na gramática de uma língua”, “o processo de entrada em uma língua se dá na proporção em que o falante experiencia, cada vez mais,

um afunilamento dessa própria língua, chegando, inclusive, a enunciá-la à sua própria e única maneira” (p. 94). Meschonnic atenta ainda para o fato de que

[...] a voz, que parece o elemento mais pessoal, mais íntimo, é, como o sujeito, imediatamente atravessado por tudo o que faz uma época, um meio, uma maneira de situar a literatura, e particularmente a poesia, tanto quanto uma maneira de se situar² (2009, p. 284-285).

No entanto, não considero a voz necessariamente enquanto som, mas sim e principalmente em seu caráter singular, único e particular, o que só pode ser feito, de acordo com o ponto de vista aqui adotado, em uma perspectiva que pense o discurso.

Ao pensá-la sob o ponto de vista do discurso não é possível que se pense a voz senão em sua relação intrínseca com a linguagem. A noção de linguagem aqui adotada não concebe o homem como estando fora da linguagem, pois o homem seria construído, constituído de linguagem; não nasceria, pois, na natureza, e sim na cultura. A consequência disso é que não se pode conceber que haja voz sem linguagem, conforme postulam Parret (2002) e Fónagy (1983), ao pensar sobre uma “voz antes da linguagem” e “depois da linguagem”, assim como não se pode conceber que haja linguagem sem voz.

Tal noção de linguagem também é o que permite aqui pensar sobre o fato de a voz ser concebida como o elemento mais íntimo, mais singular, mais subjetivo, pois, nela, a subjetividade, mais

especificamente, a intersubjetividade, é observada enquanto constituidora e construtora da linguagem. Há em tal concepção uma relação intrínseca entre linguagem e subjetividade. Consequentemente, se a voz não pode ser pensada sem a linguagem, então a voz também é constituída e construída pela subjetividade. Não se pode, portanto, dissociar linguagem, voz e subjetividade.

Há na concepção de voz enquanto som, segundo Meschonnic (2009), uma confusão entre subjetividade e individualidade, subjetivismo e individualismo. Ainda segundo o autor (1989/2006), a confusão entre a voz e o fônico seria solidária da mesma confusão que identifica o ritmo enquanto fônico. Para pensar uma definição não mais fisiológica, nem psicológica, mas cultural, histórica e poética da voz, é preciso que se deixe a dualidade do oral e do escrito e se passe a uma tripartição, do escrito, do falado e do oral³. Tal debate só pode ser erigido a partir de uma antropologia histórica da linguagem.

A partir de tal perspectiva também a voz não pode ser oposta ao silêncio, pois haveria ainda linguagem no silêncio da voz, na medida em que não há silêncio de fala, por exemplo, fora da voz, da possibilidade da voz. Conforme Heidegger (apud MESCHONNIC 1989/2006, p. 311), se calar não significa estar mudo, menos ainda não ter linguagem. Há, portanto, voz no silêncio, e silêncio na voz, tal silêncio também constitui o sentido, a significação. Não é possível que se pense

um “fora da linguagem”, isso significa que o silêncio faz parte dela.

Pensando a linguagem, a voz e a subjetividade como elementos que se constituem mutuamente, que fazem parte da mesma problemática, podemos afirmar que ao nos debruçarmos sobre os discursos não é mais o som que escutamos, mas o sujeito. Tal concepção de linguagem e de voz coloca o analista numa atividade de escuta da enunciação, tanto quando se depara com textos falados, quanto com textos escritos.

A voz ainda pode ser concebida como metáfora da originalidade mais íntima, o que se percebe, por exemplo, ao se fazer referência à voz em uma obra ou de um escritor. É o que se observa nessa passagem de Simone de Beauvoir⁴ (apud MESCHONNIC 1989/2006, p. 320-321, tradução nossa),

[...] a literatura só começa nesse momento, no momento em que eu escuto uma voz singular [...] não há literatura se não houver uma voz, portanto uma linguagem que porte a marca de alguém. É preciso um estilo, um tom, uma técnica, uma arte, uma invenção [...] é preciso que o autor me imponha a sua presença; e quando ele me impuser a sua presença, ao mesmo tempo estará me impondo seu mundo⁵.

O que interessa nesta reflexão não é criticar essa metáfora, mas compreender de onde ela vem, na medida em que busco pensar como se faz essa passagem do sujeito-voz e da voz-sujeito através da oralidade dos textos; o que pode ser observado desse sujeito-voz e dessa voz-sujeito nos textos, como tais observações contribuem para pensar essa metáfora.

Trata-se de observar como a articulação entre som e sentido faz para construir o que constrói, para dizer o que diz, para constituir isso que será chamado de “voz do autor”.

A voz, assim como a linguagem, não raro é tratada como um instrumento. O tratamento da voz enquanto puramente fisiológica e biológica tende a compreendê-la enquanto instrumento, enquanto ferramenta de expressão de si, de afirmação de si; a voz cantada não raro é tratada como um instrumento de música. Tal postura é o que se pode ver em Arnaud⁶ (apud MESCHONNIC 1989/2006, p. 318) “qualquer outra ferramenta que não a voz pode ser consertada, qualquer outro instrumento substituído. Uma voz perdida não retorna, quebrada, ela não se refaz.”⁷ A comparação da voz com um instrumento, assim como a comparação da linguagem com um instrumento é antiga, encontra-se mesmo na *Encyclopédie* (apud MESCHONNIC 1989/2006, p. 319), “os órgãos que formam a voz fazem uma espécie de instrumento ao vento”⁸, e na *Encyclopedia Universalis*, “a voz, primeiro dos instrumentos, permite ao pensamento transformar-se em estruturas cantadas ou faladas.”⁹

No entanto, trata-se aqui de fazer o que dizia Saussure¹⁰ (apud MESCHONNIC, 1989/2006, p. 318), “despojar o problema de tudo o que é puramente fisiológico”¹¹. Dessa maneira, não concebo aqui nem a voz nem a linguagem como instrumento. Conceber a linguagem como instrumento é instrumentalizar a voz,

assim como conceber a voz como instrumento é instrumentalizar a linguagem. Tal instrumentalização da linguagem e da voz é o que denuncia o pensar uma antropologia histórica da linguagem, uma antropologia histórica da voz.

Ao pensar a voz e a linguagem enquanto significante e significado, enquanto necessários um ao outro, cessa a possibilidade de que se oponha voz e linguagem, que se oponha uma irracionalidade à racionalidade. Tal oposição nasce da filosofia de Platão, conforme nos mostra Cavarero (2011), ao dizer que o filósofo mostra desconfiança em relação à sonoridade, e que tal desconfiança tem um propósito claro de garantir a supremacia de um logos fundado na clareza do conceito contra os efeitos não só diversivos como perigosos de uma palavra misturada ao som. Essa oposição entre a racionalidade e a irracionalidade é o que leva à oposição entre a linguagem e a vida, à consideração da linguagem enquanto instrumento de comunicação, a partir de um olhar pragmático.

A voz, assim, “pode fazer sua sintaxe, seu ritmo, pode fazer sua tipografia”¹² (MESCHONNIC 1982, p. 21). O autor ainda sugere que uma poética da tipografia e do visual poderia mostrar essa relação entre o oral e o visual, a fim de elucidar o que fazem certas práticas poéticas ou romanescas; em especial a poesia moderna que começou uma relação nova entre o visual e o oral, o que transformou a escrita.

Pensar, então, uma *antropologia histórica da voz* significa pensar a voz como uma problemática que não pode estar alheia à problemática da linguagem e da subjetividade. O termo *antropologia* nesse sintagma estabelece que a voz é o lugar de constituição dos sujeitos, de subjetividades, ou, mais propriamente, de intersubjetividades, na medida em que como ensina Benveniste (2006a), ao se enunciar o “je” estabelece uma outra pessoa, ao qual esse “je” diz “tu” e que diz “tu” ao “je”. Tais termos não podem ser concebidos um sem o outro, são, portanto, complementares.

A partir da voz, observada enquanto antropológica, os sujeitos se constroem na e pela voz, e a voz no e pelos sujeitos, na empiricidade do discurso. É por meio da voz que se percebe a constituição da subjetividade, da intersubjetividade e da trans-subjetividade. Essa subjetividade resulta da transformação do que se considera sentido ou valor na língua em valores no discurso e somente no discurso, em quaisquer níveis linguísticos.

Trata-se aqui de considerar radicalmente a proposta de Benveniste quando esse diz que o locutor “apropri[a]-se da língua toda designando-se como *eu*” (2005, p. 288). Lê-se aqui o “apropriar-se” como um tornar seu, tomar a língua a partir de uma subjetividade, isto é, a subjetividade não está somente no uso do pronome *je*, mas na língua toda. Por isso, os valores passam de valores da língua, para valores do discurso e somente do discurso, dessa forma, o discurso tor-

na-se um sistema de valores, que não é fechado, nem acabado, no sentido de que a produção da significância aí é infinita, pois é sempre passível de construir novos sentidos, a partir de novas leituras. A subjetividade seria aí, pois, toda diferencial, toda sistemática.

No entanto, para isso, é preciso deixar o mundo do signo “que existe em si, funda a realidade da língua, mas [...] não encontra aplicações particulares”, enquanto a frase, leia-se discurso, “expressão do semântico, não é *senão* particular” (BENVENISTE 2006b, p. 230, grifo do autor).

Trata-se de integrar o discurso na voz e no corpo, e a voz e o corpo no discurso, em que se percebe uma semântica da significância generalizada, do contínuo no descontínuo. Assim, o termo “histórica” intervém aqui como uma oposição ao que Meschonnic chamou de “historicismo” (MESCHONNIC 2009, p. 29). “Histórica” aqui está ligada estreitamente à noção de “antropologia”, pois o sujeito se constitui e se constrói por meio de um processo de historicização que acontece no e pelo seu discurso.

De acordo com o autor (2009), o historicismo seria o esquecimento de que nada da linguagem e da história é descrito sem observador e que a observação é sempre uma relação que modifica o que se observa. A historicidade teria, dessa forma, rejeitado o historicismo. Tal rejeição teria se iniciado com Saussure, quando esse propõe o primado do valor, e não do sentido, do sistema, e não da

nomenclatura da palavra compreendida por sua etimologia, do funcionamento, e não da origem, e do signo radicalmente arbitrário, e não da oposição entre natureza e convenção. Para o autor (2009), esses quatro termos – valor, sistema, funcionamento, arbitrário – determinam em conjunto a hipótese do primado do discurso, que não foi formulado por Saussure, mas que ele tornou possível.

É Benveniste quem toma tais noções em conjunto, pois é o único a compreender o pensamento de Saussure como um pensamento que entende a língua como um sistema, e não como estrutura, assim, encontra-se no seio de um novo espaço teórico por ele aberto com a proposta do sistema linguístico da enunciação. Nesse novo espaço teórico, Benveniste afirma que a linguagem “re-produit la réalité” (1974a, p. 25), o que não significa repetir, copiar, mas sim que a realidade é produzida de novo mediada pela linguagem. Isso quer dizer que a significação não pode ser pensada fora do discurso, fora do simbólico, pois a linguagem mediatiza a relação do homem com a realidade. Dessa forma, Benveniste acaba por propor que o processo de historicização se dá na e pela linguagem, que só se pode construir a história na e pela linguagem.

A voz pensada na e pela linguagem e a linguagem na e pela voz, nos leva a admitir que a voz é o lugar em que se dá o processo de historicização de uma subjetividade. Chegamos, assim, ao princípio de que não há somente um dizer e um dito na voz, mas também um fazer.

Ao nos enunciarmos, mais do que dizendo, estaríamos fazendo alguma coisa, o que subverte a tradicional separação proposta entre semântica, pragmática e estética. Todos esses níveis aparecem, portanto, englobados no processo de construção da significância, já que a produção de um discurso é concebida como uma ação sobre o mundo, em que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente. Além disso, o ato estético passaria a ser considerado um ato ético.

Sendo a voz, então, o sujeito, é a necessidade e a ficção do indivíduo (MESCHONNIC, 1995). Essa ficção não seria considerada como uma mentira, conforme o quer uma poética mais tradicional, mas antes, figuraria como a sua própria história, que o sujeito conta a ele mesmo, para se encontrar. A voz seria o lugar dessa busca, por isso, ela é o lugar da construção da subjetividade, da intersubjetividade, o lugar da alteridade radical, conforme propõe Parret (2002).

A voz seria o lugar privilegiado da subjetividade, na medida em que a linguagem também o é. A voz e a linguagem constituem as duas faces de uma mesma moeda, o verso e o reverso da folha de papel. Não é possível, portanto, que se separe nos estudos da linguagem o som e o sentido, ou que se conceba o primado de um sobre o outro. A discussão acerca dessa relação será aprofundada na seção seguinte.

A relação entre o som e o sentido

Parece-nos evidente que na linguagem há o som e o sentido; há o som da voz, como o som da música; há os sons abertos, os sons fechados. No entanto, o som não é o mesmo na voz, nos barulhos ou na música, nem mesmo o sentido do que se concebe enquanto som, assim como o sentido na linguagem se constitui como em nenhum outro lugar, nem na música, nem na pintura.

Essa discussão se encontra em Benveniste, quando o linguista, seguindo a reflexão de Saussure sobre a semiologia, afirma por meio da proposição do “PRINCÍPIO DE NÃO REDUNDÂNCIA entre sistemas” que não se pode “dizer ‘a mesma coisa’ pela fala e pela música” (2006a, p. 53), que seriam dois sistemas de base diferente. Dessa forma, observa-se que dois sistemas semióticos de tipo diferente não são mutuamente conversíveis. A fala e a música, por exemplo, têm certamente este traço em comum, a produção de sons e o fato de se dirigirem ao ouvido, no entanto,

[...] esta relação não prevalece contra a diferença de natureza entre suas unidades respectivas e entre seus tipos de funcionamento (2006a, p. 54).

A história dos estudos linguísticos mostra uma dualidade, uma heterogeneidade entre o som e o sentido. Embora haja tentativas de associar o estudo de um ao outro, ou de mostrar que as línguas associam o sentido ao som, em

geral, se concebe o som mais o sentido. Na esteira de Meschonnic (2009), o fechamento estruturalista do tempo levaria a uma anulação desse, na medida em que a percepção do fluxo seria suprimida. Da mesma forma, o formalismo do som deduziria de Saussure que não há “nenhuma relação entre forma e conteúdo no texto”, visto que “só no espírito do leitor é que reside essa união, e não no poema”¹³ (GAUTHIER 1974, p. 10 apud MESCHONNIC, 2009, p. 208). Tal linguística acabaria por buscar suas estruturas no poema e falsearia o termo significante, pois ela o transformaria em um recipiente.

Essa versão do dualismo seria exatamente do que o trabalho de Saussure teria buscado se distanciar. Saussure (2004) mostra que os dois elementos, significante e significado, são inseparáveis, o que fica evidente na construção de conceitos como o de valor, de sistema e de funcionamento no arbitrário; conceitos esses que tornam possível que se pense uma historicidade da linguagem e, portanto, uma poética dessa historicidade.

Percebemos essa postura de observar som e sentido sob o paradigma binário em autores que, em geral ao tratar a linguagem, concebem-na enquanto língua, enquanto unidades descontínuas que serão transpostas para o discurso. Assim, o sentido passa a ser concebido como algo que poderia ser acrescentado ao som ou até mesmo a outro sentido já estabelecido anteriormente. Tal postura fica evidente em Fónagy (1983) quando

esse propõe que haveria uma mensagem primária que seria transformada por um modulador e que o estilo verbal seria uma mensagem secundária engendrada com a ajuda de um sistema de comunicação pré-verbal e integrado à mensagem linguística. Para o autor, as mensagens semânticas estariam nas estruturas abstratas, enquanto as mensagens estéticas nas realizações concretas.

Zumthor (1997) pensando por intermédio de uma concepção de linguagem também no paradigma do signo, postula que o *phôné* não se uniria imediatamente ao sentido e que haveria um duplo desejo na fala, o de comunicar uma informação e o de submeter o interlocutor à força ilocutória. Há nessa proposição uma clara distinção entre semântica e pragmática, o que propõe também que se pense em um acréscimo de sentidos.

Le Breton (2011) sugere que a expressão vocal contradiz o enunciado ou o precisa, como se houvesse um sentido atribuído pela língua, e à voz coubesse acrescentar sentidos a um enunciado já carregado de sentidos, o que comprova que o autor concebe a linguagem a partir do paradigma do signo, do descontínuo, e não enquanto discurso, enquanto contínuo.

Proponho aqui que se pense a construção de sentidos no âmbito do discurso, em que tal construção sempre será nova, particular e singular. Quando analisamos o discurso, a partir de um olhar do semântico sem semiótico¹⁴, é impossível que possamos perceber aquilo que é do

domínio exclusivamente da linguagem e aquilo que é do domínio exclusivamente da voz. No contínuo do discurso, é a relação de imbricação entre ambos que constrói a significância do texto.

Não há a partir do ponto de vista do semântico sem semiótico, níveis de acentuação, níveis de produção de sentido, ao contrário, este é percebido enquanto transversal à linguagem, ao discurso. Dessa forma, ao mesmo tempo em que a entonação é fonológica, é também aquilo que escutamos do sujeito em sua linguagem. Ela é a presença do sujeito no discurso, seu modo de intervenção, que porta, engloba, transborda e também pode contradizer o sentido das palavras. Não se trataria, conforme Meschonnic (2009), somente da emoção, entraria aí a relação do sujeito com sua psique, sua história.

A voz concebida como mais do que uma simples portadora de palavras, um simples órgão de fala, seria o lugar em que sentiríamos a presença do corpo, do corpo-sujeito, do corpo histórico e social. Nesse sentido, conforme lembra Meschonnic (1989/2006), é interessante pensar que essa relação entre voz e sujeito também aparece mesmo na gramática quando se fala em voz ativa, voz passiva, pronominal.

A proposta aqui do estudo da voz é, portanto, partir de uma concepção bastante saussuriana de que seria impossível separar o som e o sentido, ou conceber um ou outro enquanto *a priori*, e trazer as noções que foram utilizadas

para pensar o sistema da língua, pelo mestre genebrino, como a noção de valor, sistema, funcionamento ligados pelo arbitrário, para o discurso. O discurso é concebido então como um sistema de valores arbitrários, em que não há um *a priori* do som ou do sentido, o que torna cada vez mais difícil que se estabeleça uma distinção entre o falado e o escrito, do ponto de vista do funcionamento linguístico.

É importante nesse momento resgatar a noção de oralidade que estabelece, segundo o ponto de vista aqui adotado, uma espécie de continuidade entre o texto escrito e o texto falado e lembrar as palavras de Ruth Finnegan, utilizadas por Meschonnic (1989/2006), ao afirmar que a distinção entre poesia oral e escrita que se conhece parte de critérios estabelecidos pela sociologia e que, do ponto de vista poético, haveria uma impossibilidade de fundar uma distinção entre as duas modalidades. A autora diz ainda que “do ponto de vista linguístico, oral ou escrito, um texto permanece um texto”¹⁵ (FINNEGAN,¹⁶ p. 125 - MESCHONNIC 1989/2006, p. 333).

Não se trata de afirmar que não há particularidades, especificidades na produção da poesia oral em relação à produção da poesia escrita. É, no entanto, imperativo que se atente para o fato de que na poesia escrita há também aspectos suprasegmentais que merecem a observação do analista, na medida em que podem portar todo o sentido, mais do que as palavras. Além disso, confor-

me Zumthor (1997), sustentando-se em Jakobson, há aspectos prosódicos e acen- tuais analisados no âmbito da poesia oral que são próprios da linguagem, como um todo, ou seja, estão presentes também no sistema da escrita. Tal análise torna-se viável na medida em que não se exclui a possibilidade de que haja voz no texto escrito.

Embora haja particularidades na produção de um poema oral em relação ao poema escrito, não é possível que se estabeleçam critérios cerrados entre o que pertence ao domínio da escrita e o que pertence ao domínio do falado, pois, segundo o ponto de vista linguístico, a linha que separa os dois domínios é muito tênue e frágil. Tal linha tende a se tornar mais vulnerável ainda quando o analista se debruça sobre o texto a partir do ponto de vista do discurso, pensando a relação entre o domínio semântico e semiótico, entre a linguagem e a voz, enquanto interna a um texto, a uma obra particular.

A partir das considerações apresentadas, nesta seção, acerca da relação entre o som e o sentido, passo para a discussão sobre a construção da significância na voz.

A voz e a significância

A noção de significância é utilizada por Benveniste no texto “Semiologia da língua”, ao comparar o funcionamento do sistema da língua com outros sistemas – como o da música e da pintura, por exemplo –, a fim de apontar o que

é específico da língua¹⁷. Assim, o linguista afirma que a língua “é investida de uma DUPLA SIGNIFICÂNCIA”, pois combina dois modos distintos de significância, “o modo SEMIÓTICO” e o “modo SEMÂNTICO” (2006a, p. 64). Discutindo sobre o que chamou de sistema de discurso, Meschonnic (2009) retoma o uso dessa expressão, para referir-se à significância que é construída a partir de elementos prosódicos e acentuais que passam por todos os níveis da linguagem, morfológico, sintático, lexical.

De acordo com Meschonnic (1989/2006), se o sentido está nas palavras, e a significância no ritmo e na prosódia, consequentemente a significância está também na voz. Pela voz, a significância precede o sentido, o porta, na medida em que é o discurso que faz o que em seguida será atribuído às palavras. A voz precede e porta os termos, o que torna possível a entonação. Compreender precede o sentido.

A voz figura, então, como a organização, a disposição, a configuração do discurso, o que a torna inseparável do sentido desse discurso. A voz organizaria o sentido no discurso, dessa forma, ela não pode ser concebida como um nível; ela não acrescenta sentidos, visto que a significância é transversal ao discurso, se faz no e por todos os elementos do discurso.

Pensando a problemática da voz estreitamente ligada à problemática da linguagem, que por sua vez figura aqui enquanto antropológica, ou seja, concebida enquanto indissociável do

sujeito, pode-se afirmar que a voz é a organização do sujeito no discurso, o sentido é uma atividade do sujeito. A voz pensada no e pelo discurso, e o discurso pensado na e pela voz seria uma teoria do sujeito na voz. Parafraseando Meschonnic (2009) quando esse diz que o sujeito seria comparável à origem da linguagem, poder-se-ia dizer aqui que o sujeito seria comparável à origem da voz.

A subjetividade é concebida como toda diferencial, toda sistemática, na medida em que a subjetividade de um texto resulta da transformação do que é valor na língua em valores no discurso e somente no discurso, em quaisquer níveis linguísticos. O discurso é sistema. A escrita, portanto, produz uma retomada indefinida de leitura, o que transforma essa subjetividade em uma intersubjetividade, em uma trans-subjetividade, mas não uma intrassubjetividade. Tal enunciação não resulta somente de um enunciado, mas de uma cadeia de re-enunciações.

Por isso, a análise que se faz do texto a partir da perspectiva aqui proposta para o estudo da linguagem e da voz não consiste em comentar um verso ou um poema com o objetivo de esgotar-se em comentários acerca do seu valor, do seu sentido, mas, ao contrário, discutir *como* um texto significa e a situação desse *como*. Essa análise busca a especificidade do modo de significar de um texto, por isso, há relação entre a voz e a significância.

A voz figura, pois, como o lugar privilegiado da aventura antropológica, o lugar da produção de sentidos novos, as visões, as metáforas se fazem nela. A voz pensada pelo discurso passa a ser percebida como atividade dos sujeitos. Na organização desse sistema de discurso, os sentidos são organizados a partir da relação sintagmática e paradigmática que perpassa todos os níveis linguísticos, o que significa, de acordo com Meschonnic (2009), que o sentido não pode ser dividido segundo as subdivisões tradicionais (sintaxe, léxico, morfologia) que foram criticadas por Saussure.

Nesse sistema de discurso, nesse sistema de valores, em que a significância é dada por essa relação sintagmática e paradigmática, não há como separar o discurso da voz e a voz do discurso, os dois são inseparáveis, um constitui o outro, de uma só vez. Dessa forma, todos os elementos, todas as unidades presentes no discurso contribuem para a organização do sentido da voz.

A voz representa uma passagem, uma passagem do sujeito no discurso e na voz, a passagem do sentido e da significância, do fazer sentido, em cada elemento do discurso, em cada consoante, em cada vogal. O discurso é visto, então, como um fluxo, é a estruturação de um sistema que não é ainda sistema, pois não se reconhece como um, na medida em que está aberto, inacabado, em curso. Contra a observação da linguagem a partir tão somente de sua linearidade, a voz figura como um plural interno, uma simultaneidade.

A prosódia, segundo Meschonnic (2009), enquanto elemento de significância, torna-se subjetiva, trans-subjetiva, ou seja, construída para produzir o sujeito no e por um texto. De acordo com Appollinaire (1966, p. 782 apud MESCHONNIC 2009, p. 267), “e, se pesquisarmos na obra de cada poeta uma personalidade, não nos surpreenderemos de encontrar as prosódias pessoais”¹⁸.

A prosódia figura como inseparável do valor, que é construído pelo poema. Conforme aponta Meschonnic (2009), as palavras, observadas isoladamente, têm apenas seus sentidos, somente o paradigmático e o sintagmático próprios de cada poema fazem o trabalho poético e constroem o valor de cada palavra, em um determinado sistema de valor, produzido por uma obra particular. Outras leituras da mesma obra são possíveis, indefinidamente, na medida em que a significância é infinita, assim como a teoria. O primado da voz contribui para o sentido da não totalidade, da não verdade.

A problemática da oralidade é uma problemática que interessa ao pensar a voz, na medida em que aquela é a relação necessária, num discurso, do primado rítmico e prosódico de seu modo de significar. Tal oralidade também está ligada à coletividade e à historicidade.

A voz se apresenta, na esteira dos estudos de Meschonnic (2009), como diversa nas diferentes línguas, nas diferentes culturas. Dessa forma, apren-

der uma língua estrangeira significa mudar de voz. A tarefa do tradutor se complexifica também ao pensar que no processo de significância do texto, há de se considerar a voz, há de se considerar os aspectos prosódicos e acentuais das línguas. Aquele que fala e a sua fala não são separáveis e são situados historicamente.

Há uma voz própria de cada língua, o que não significa que a língua em si tenha voz, mas suas palavras, suas frases, seus discursos. Há um conjunto de condições, de aspectos prosódicos e acentuais que caracterizam a voz de uma língua. Aprender uma língua é submeter-se a um novo conjunto de aspectos prosódicos e acentuais, que nos levam a mudar de voz.

À voz são atribuídos os mesmos caracteres que são atribuídos ao ritmo, de acordo com o autor (2009), a altura, a intensidade, o timbre, a entonação. No entanto, a voz teria também seus caracteres próprios, físicos, fisiológicos; ela seria feminina, masculina, jovem, madura, senil, plena ou branca, quente ou ácida. A voz pode ser vigorosa ou sofrida, delicada, quebrada, fresca, rouca, pesada. Como há enunciação e enunciador na voz, ela poderia ser enunciada ou percebida pelo outro como uma voz encantadora, emotiva, tensa, doce, seca, irônica, brusca, delirante, suplicante, polida ou grosseira. A voz unificaria, se assemelharia ao sujeito, a sua idade, seu sexo, seu estado.

Há um erotismo da voz, na medida em que há um sexo da voz, que faz mais do que denominar seu caráter sexual secundário, personalizado e misturado a toda a significação. A inflexão, através de sua relação constante com a voz, tem como a fala, charme ou repulsão (MESCHONNIC, 1989/2006).

A partir da análise da voz contribui-se para pensar uma teoria do discurso, na medida em que se observam as possibilidades de uma língua pelo seu discurso e as possibilidades de discurso pela língua, os quais são ao mesmo tempo culturais e linguísticos. A voz de uma língua está ligada a seus aspectos prosódicos e acentuais, a seu ritmo, por isso, ela está nos discursos e se transforma com eles.

Pensar a linguagem e a voz enquanto uma antropologia histórica significa compreender tudo o que a linguística deixaria para a situação, ou seja, o discurso é composto pelo extralinguístico tanto quanto pelo linguístico. Isso significa que falar com as mãos faz parte da linguagem, como todo o corpo, mover-se, tocar-se, segundo as culturas, segundo os modos de relação. Essa antropologia da linguagem seria dupla, segundo o falado e segundo o escrito, a oralidade não é a mesma, a voz não é a mesma. O que é diretamente acessível à antropologia no falado passa diretamente pelo escrito por uma poética que situe os modos de significância. Esses modos de significância são construídos por intermédio da acentuação, da prosódia, do ritmo, das rimas, dos ecos prosódicos, dos silêncios.

Conforme nos lembra Meschonnic (1982), o corpo emite signos, ou melhor, infrassignos, dos quais a voz é um. Na voz não haveria então somente a prosódia no sentido linguístico – variações de intensidade, de alongamento, de altura –, mas o corpo, os signos do corpo. Numa perspectiva de um contínuo antropológico, o gesto, com o corpo e a voz, é reintroduzido na linguagem. O gesto “mesmo redundante (o que é frequentemente o caso) traz afirmações que não são fornecidas pelo enunciado e sobre as quais nós podemos nos perguntar se não são, na verdade, o essencial da mensagem”¹⁹ (CALAME-GRIAULE²⁰ apud MESCHONNIC 1982, p. 131).

O gesto e a voz são integrados a um conjunto sintético no estudo da comunicação não verbal, de acordo com Meschonnic (1982). Dessa forma, não se trata de pensar uma linguagem dos gestos ou por gestos, mas em uma linguagem enquanto um sistema de comunicação heterogêneo que é ao mesmo tempo verbal e corporal, o que inclui contatos cutâneos, carícias, calor, movimento, odores, mímicas, emissões sonoras, etc. Tal concepção levaria Jacques Cosnier a criticar a expressão linguagem do corpo enquanto oposta à linguagem verbal, pois toda a linguagem, para o autor, seria uma linguagem do corpo, sendo ela verbal e/ou corporal, na medida em que o processo enunciativo seria sempre um processo corporal.

Partindo de uma “gestique de l’énonciation”²¹, Cosnier não vê no gesto em relação à linguagem

[...] nem um auxiliar, nem um derivado, mas um associado que lhe é estreitamente intrincado para formar a linguagem natural assim composta de três subsistemas maiores: o verbal, o vocal, o gestual ²² (COSNIER, 1982, p. 281 apud MESCHONNIC 1982, p. 22).

Assim, Meschonnic (1982) propõe que se observe o que ele chamou de dêiticos prosódicos, rítmicos, que estariam no plano rítmico e prosódico do discurso. Esses dêiticos prosódicos teriam o mesmo papel dos gestos na gramática do texto falado e se constituem a partir da organização da acentuação do texto, quando, por exemplo, há relações estabelecidas por elementos, como a rima, os ecos prosódicos, a partir da observação da paradigmática e sintagmática do texto.

Não seria mais então somente na comunicação precoce das crianças em seu entorno maternal e familiar que os contatos pele a pele, as trocas de olhares, o banho sonoro e a melodia da voz seriam importantes e imprescindíveis. Tais gestos, tal presença do corpo seria algo que englobaria a linguagem como um todo, que faria parte dela como um todo. Da voz ao gesto, até a pele, todo o corpo se torna ativo no discurso. No entanto, conforme lembra Meschonnic (1982), trata-se de um corpo social, histórico, tanto quanto subjetivo.

O teórico da linguagem (1982) lembra ainda que Mauss, em seu estudo sobre as práticas do corpo, já havia mostrado que o corpo é histórico e cultural. Esse

corpo, no entanto, enquanto conjunto de relações sociais não se opõe a um corpo sujeito, pelo contrário, a partir de uma antropologia histórica da voz, eles são percebidos enquanto constitutivos um do outro. A voz não seria, assim, uma oscilação entre o corpo e a linguagem, mas uma solidariedade implícita entre o discurso sobre a voz e a teoria da linguagem.

Não se trata aqui, no entanto, de considerar a voz em relação a um corpo enquanto biológico e/ou psicobiológico, como o faz Fónagy (1983), ao afirmar que se estabelece sobre um plano pré-consciente uma relação entre a doçura, por exemplo, e a ondulação da articulação neutra e que a palatalização seria, então, a expressão de uma atitude doce ou adocicada nas diferentes línguas. O autor afirma ainda que a cólera e a raiva aumentariam consideravelmente a tensão muscular, prolongariam a duração da oclusão e estreitariam o canal bucal durante a articulação de consoantes friativas; por outro viés, uma constrição laríngea não violenta, menos intensa, juntamente a uma constrição faríngea, acompanharia as lágrimas e, por extensão, a queixa, a comisseração.

O ouvido não seria somente sensorial, mas também cultural e histórico, de acordo com Meschonnic (1989/2006), ou seja, ele é um órgão social. Dessa forma, não se trata de negar um desejo mimético no uso da linguagem, mas é importante que não se privilegie um olhar biológico e/ou psicobiológico sobre a língua.

Essa física do discurso, que dissemina e corporaliza o sentido, dissemina e corporaliza o sujeito, segundo Meschonnic (1982). A escuta analítica ou poética não seria somente assim um olhar sobre as diferentes organizações do sentido, mas ela participaria de todo o corpo.

Freud, em seu estudo sobre a histeria, permite que se desmetaforize a metáfora da relação entre linguagem e corpo, pois o psicanalista coloca em evidência um efeito da linguagem sobre o corpo, um aspecto da relação entre linguagem e corpo. A histeria mostra o poder da linguagem sobre o corpo, tanto quanto seu caráter corporal, donde Meschonnic (1989/2006) pressupõe que algo do corpo seja necessário para que haja o poder da linguagem. A presença da voz na linguagem é a presença do corpo na linguagem, do máximo possível do corpo e de sua energia. Assim, a voz faz o inverso da histeria, pois mostra a presença do corpo na linguagem.

É porque o corpo é mais engajado na linguagem quando o ritmo, os aspectos prosódicos e acentuais, tem papel maior, compreendendo que a poesia é o modo de significar que fala mais, que transforma mais os modos de significar. A voz seria a subjetivação do tempo que a linguagem reteria do corpo. Pensar a voz, nessa perspectiva, significa situar o sentido, o sujeito como a impossibilidade da totalidade, da unidade, da verdade. A voz, o discurso e o sujeito se pressupõem mutuamente, o que faz com que a escuta seja múltipla, transversal.

Considerações finais

A reflexão aqui proposta buscou erigir uma noção de voz, a partir de uma discussão que considere a constituição desse objeto em estreita relação com a linguagem, já que, conforme o diz Meschonnic (2009), a visão de linguagem que sustentamos é o nosso retrato, ou seja, mostra a forma como concebemos a língua/linguagem, a subjetividade, a intersubjetividade, a relação entre subjetividades, a relação da linguagem com o homem, da linguagem com a cultura, com a sociedade.

A linguagem concebida como uma antropologia histórica nos coloca diante da consideração de que a linguagem constitui o homem e a sociedade, de maneira que conforme afirma Benveniste (2005), não atingimos jamais o homem separado da linguagem, encontramos, contudo, um homem falando com outro homem, pois “a linguagem ensina a própria definição de homem” (p. 285). Dessa forma, “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (p. 286). No entanto, não se emprega o “eu” a não ser dirigindo-se a um “tu”, pois a condição de diálogo é constitutiva da pessoa. Caem, assim, “as velhas antinomias do ‘eu’ e do ‘outro’, do indivíduo e da sociedade” (p. 287). Logo, é na dialética que engloba os dois termos que um e outro se definem mutuamente.

A concepção de linguagem aqui apresentada, em sua radicalidade histórica, não concebe que algo possa preexistir à

linguagem. Por isso, a voz não pode ser concebida senão em sua constituição intrínseca com a linguagem. A voz e a linguagem configuram-se assim como o significante e o significado do signo em Saussure. É na relação mútua entre ambas que se constitui a subjetividade. Por isso, não se pode separar linguagem, voz e subjetividade.

A análise da voz não é a mesma, entretanto, no texto falado e no texto escrito. Isso não significa, porém, que concebo aqui a relação entre fala e escrita de forma dicotômica. Pelo contrário, na esteira de Meschonnic, há uma tripartição, a fala, a escrita e a oralidade. Essa última estaria presente nas duas outras. O que é acessível ao falado passa necessariamente para o escrito por uma poética que situa os modos de significância.

Ao considerar a voz na análise dos textos e das obras, passa-se a observar os elementos prosódicos e acentuais que figuram não mais como um nível, mas como transversais a todos os outros níveis da linguagem, morfológico, sintático, lexical. Busca-se, assim, considerar as relações daquilo que Meschonnic chama de uma paradigmática e de uma sintagmática do texto. Assim, a construção da significância não está somente atrelada a uma leitura linear, que considera as sucessividades nos textos e nas obras, mas também a uma leitura que busca outras relações, ditas paradigmáticas, e que constroem uma rede de significâncias, de relações múltiplas.

A análise da voz de um texto, de uma obra nos mostra que mais do que dizer, a obra faz alguma coisa, o que nos leva a subverter a separação tão conhecida entre semântica, pragmática e estética. Todos os níveis de linguagem são englobados no processo de construção de significância de um texto, de uma obra, cuja produção trata-se de uma ação sobre o mundo. Assim, podemos dizer que essa análise coloca o analista em uma situação de escuta da enunciação.

Essa atividade de escuta em que se coloca o analista para observar a voz de um texto, de uma obra, mostra que porque essa significância é infinita, na medida em que sempre há a possibilidade de construir novos sentidos, novas leituras, e que sempre há novos textos, novas obras, novos sistemas de discurso, a pesquisa da voz é aberta, é infinita. Não se pode dizer tudo sobre a voz, pois as novas leituras, as novas análises, os textos e obras podem trazer novas questões, novas discussões, novas reflexões sobre o estudo da voz, sobre a poética da voz.

La construction de la signification dans et par la voix

Résumé

Ce travail est une invitation à réfléchir sur la construction de l'objet *voix*, à partir de la conception du langage comme anthropologie historique, proposée par H. Meschonnic (2009), dans la continuité de la pensée de F. de Saussure et d'É. Benveniste. Pour ce faire, cette recherche offre première-

ment une discussion sur la relation, telle que conçue ici, entre voix et langage, afin de constituer un point de vue théorique à la réflexion sur ceux-ci. Puis, la relation entre sons et sens est problématisée, considérant la perspective adoptée dans ce travail. Enfin, est interrogée la construction de la signification, dans et par la voix, dans des textes et œuvres. Cette réflexion nous conduit à envisager le rythme, les rimes, les échos prosodiques, le silence, dans un exercice d'écoute de l'énonciation.

Mots-clé: Langage. Voix. Son. Sens. Signification.

Notas

- ¹ Todas as traduções apresentadas no texto foram feitas por mim. A versão original será apresentada em nota. “[...] l’anthropologie du rythme, du langage, demande une anthropologie historique de la voix.”
- ² “[...] la voix, qui semble l’élément le plus personnel, le plus intime, est, comme le sujet, immédiatement traversé par tout ce qui fait une époque, un milieu, une manière de placer la littérature, et particulièrement la poésie, autant qu’une manière de se placer.”
- ³ Ver Meschonnic (1982).
- ⁴ Simone de Beauvoir, *Que peut la littérature?* (1965), cité dans Fr. Vanoye, *Expression communication*, p. 151.
- ⁵ “La littérature ne commence qu’à ce moment-là, au moment où j’entends une voix singulière. [...] il n’y a pas de littérature s’il n’y a pas une voix, donc un langage qui porte la marque de quelqu’un. Il faut un style, un ton, une technique, un art, une invention [...] il faut que l’auteur m’impose sa présence ; et quand il m’impose sa présence, du même coup il m’impose son monde.”
- ⁶ Alain Arnaud, *Les Hasards de la voix*, Flammarion, 1984, p. 26.
- ⁷ “Toute autre outil que la voix peut être réparé, tout autre instrument remplacé. Une voix perdue ne revient pas, brisée, elle ne se refait pas.”

- ⁸ “Les organes qui forment la voix font une espèce d’instrument à vent”.
- ⁹ “La voix, premier des instruments, permet à la pensée de se muer en structures chantées ou parlées”.
- ¹⁰ Robert Godel, *Les Sources manuscrites du « Cours de linguistique générale » de Ferdinand de Saussure*, Genève, Droz, 1957, p. 30.
- ¹¹ Dépouiller le problème de tout ce qui est purement physiologique.
- ¹² “[...] peut faire sa syntaxe, sa rythmique, peut faire sa typographie.”
- ¹³ “[...] aucune rapport entre le contenu et le contenant dans le texte”, “dans le seul esprit du lecteur que réside cette union, et non dans le poème”.
- ¹⁴ É importante frisar que a denominação de “semântico sem semiótico” diz respeito a um recorte metodológico. Não se nega, pois, a existência de unidades, mas essas são consideradas na perspectiva de uma imbricação mútua com o discurso.
- ¹⁵ “Du point de vue linguistique, oral ou écrit, un texte reste un texte.”
- ¹⁶ In: *Oral poetry*.
- ¹⁷ A expressão “significância” é utilizada novamente por Benveniste, no texto “O aparelho formal da enunciação”, publicado no *Problemas de Linguística Geral II*. Agradeço a Heloísa Monteiro Rosário por essa ressalva.
- ¹⁸ “[...] et, si l’on cherche dans l’œuvre de chaque poète une personnalité, on ne s’étonnera pas de rencontrer des prosodies personnelles.”
- ¹⁹ “[...] même redondan[t] (ce qui est fréquemment le cas) [...] appor[t] des affirmations qui ne sont pas fournies par l’énoncé et dont on peut se demander si elles ne sont pas en fait l’essentiel du message.”
- ²⁰ Geneviève Calame-Griaule, Ce qui donne du goût aux contes, *Littérature*, n° 45, février 1982, p. 50. La métaphore du goût pour le geste rejoint exactement celle de *ta’am*, « saveur », « sens », pour désigner l’accentuation biblique, c’est-à-dire le primat rythmique-prosodique dans le sens.
- ²¹ Jacques Cosnier, dans Jacques Cosnier-Alain Berrendonner-Jacques Coulon-Catherine Orecchioni, *Les voies du langage, communications verbales, gestuelles et animales*, préf. De Didier Anzieu, Dunod, 1982, p. 286.
- ²² “Ni un auxiliaire, ni un dérivé mais un associé qui lui est étroitement intriqué pour former le langage naturel ainsi composé de trois sous-systèmes majeurs : le verbal, le vocal, le gestuel”.

Referências

BENVENISTE, Émile. Coup d’œil sur le développement de la linguistique. In : _____. *Problèmes de linguistique générale*, 2. Paris : Galimard, 1974a. p. 18-31.

_____. Da subjetividade na linguagem. In: _____. *Problemas de lingüística geral I*. Campinas: Pontes, 2005. p. 284-293.

_____. Semiologia da língua. In: _____. *Problemas de lingüística geral II*. Campinas: Pontes, 2006a. p. 43-67.

_____. A forma e o sentido na linguagem. In: _____. *Problemas de lingüística geral II*. Campinas: Pontes, 2006b. p. 220-244.

CAVARERO, Adriana. *Vozes plurais: filosofia da expressão vocal*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

DERRIDA, Jacques. *A voz e o fenômeno: introdução ao problema do signo na fenomenologia de Husserl/ Jacques Derrida*. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FLORES, Valdir do Nascimento; SUR-REAUX, Luiza Milano. A voz e a enunciação. In: NEUMANN, Daiane; DIEDRICH, Marlete Sandra (Org.). *Estudos da linguagem sob a perspectiva enunciativa*. Passo Fundo: Méritos, 2012. p. 81-100.

FÓNAGY, Ivan. *La vive voix*. Paris : Payot, 1983.

LE BRETON, David. *Éclats de voix*. Une anthropologie des voix. Paris : Éditions Métailié, 2011.

MESCHONNIC, Henri. Qu’entendez-vous par oralité?. *Langue Française*, n. 56, p. 6-23, 1982. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1982_num_56_1_5145>. Acesso em: 1º jun. 2013.

_____. *Politique du rythme*. Lonrai, França : Éditions Verdier, 1995.

_____. *La rime et la vie*. France: Éditions Verdier, 1989/ Gallimard, 2006.

_____. *Critique du rythme: antropologie historique du langage*. Lonrai, França: Éditions Verdier, 2009.

_____. Une Déclaration universelle des droits des langues et des cultures. In: *Dans le bois de la langue*. Paris : Editions Laurence Teper, 2008. p. 221-223.

PARRET, Herman. *La voix et son temps*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université, 2002.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2004.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. São Paulo: Hucitec, 1997.

Sons nas nuvens: sobre o lugar do fônico no *Curso de Linguística Geral*

Alena Ciulla*
Luiza Milano**

Resumo

Neste artigo, partimos de uma leitura do *Curso de Linguística Geral*, com o apoio de uma ferramenta automática. Por meio de uma perspectiva computacional, nossa proposta é a de simular uma leitura isenta, na medida do possível, dessa importante obra, cujas interpretações, na maior parte das vezes, são vinculadas a tradições já estabelecidas pelos estudos clássicos. Contudo, esse exercício de objetividade - ou de afastamento das leituras canônicas - permite-nos apenas formular hipóteses sobre alguns aspectos da interpretação do texto. É preciso sempre voltar ao texto e ao nosso papel de leitores da obra, investigando a fundo cada uma dessas hipóteses. Conforme os resultados em nuvens que a ferramenta proporciona, os termos mais relevantes do *CLG* são relacionados a um tema minimizado pela maior parte dos estudos saussurianos: o sistema fônico das línguas. Nosso intuito, então, foi o de estabelecer uma conexão entre esse resultado, que aponta para uma grande importân-

cia do fônico nas línguas, e o que se pode depreender da obra do mestre genebrino.

Palavras-chave: Fônico. Curso de Linguística Geral. Ferdinand de Saussure.

Introdução

Nas leituras canônicas do clássico livro *Curso de Linguística Geral* (doravante, *CLG*), predomina a análise da obra a partir de eixos: pela ordem de apresentação (Introdução, Primeira Parte, Segunda Parte etc.), pela seleção

* Professora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Programa de Pós-graduação em Letras da mesma Universidade. E-mail: alenacs@gmail.com

** Professora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora e orientadora do Programa de Pós-graduação em Letras da mesma Universidade. E-mail: luizamilanos@gmail.com

de conceitos-chave (objeto, signo, valor etc.), pela interpretação de conjuntos temáticos (as ditas “dicotomias”), pelo percurso epistemológico suposto (leituras não lineares da obra). Como se pode ver, nesses cem anos de publicação do *CLG*, múltiplas formas de interpretação do legado do mestre genebrino surgiram baseadas em algum dos critérios elencados anteriormente. O presente trabalho parte de outro ponto de vista: propomos uma leitura do *CLG*, por intermédio do apoio de um aparato tecnológico – a ferramenta computacional ExATOLp – Extrator Automático de Termos e Ontologias da Língua Portuguesa (LOPES, 2012),¹ que nos oferece um método estatístico/linguístico-computacional, para elencar e hierarquizar termos importantes em um texto ou *corpus*. Ressaltamos que a ferramenta computacional utilizada é por nós pensada como um instrumento auxiliar, no sentido de propor uma leitura a partir de diferente perspectiva.

Por meio da metáfora da exploração de um terreno já conhecido, buscamos deslocar o olhar. Tínhamos uma cartografia de antemão, o valioso *CLG* e diários de bordo de outros exploradores, orientações geográficas sobre altitude, latitude e relevo. No entanto, queríamos experimentar fazer uma trilha, sugerindo abrir mão do roteiro de viagem pré-estabelecido pelos famosos desbravadores. Resolvemos, então, investir no desafio de operar com um *drone*². Arriscamos olhar de cima e ver a paisagem com suas irregularidades, trilhas, conexões, ângulos.

Não obstante, levamos em consideração a diversidade de registros já traçados, eles foram importantes documentos para estudo prévio do terreno. Sabemos, contudo, que corremos riscos, sim. Nesse sobrevoo que ora empreendemos, pretendemos apenas apontar as saliências encontradas. Isso não gera por si a interpretação. Sempre será preciso voltar ao texto, ao mapa.

Para situar o leitor, explicitaremos a origem de nossa empreitada. Frente à curiosa informação de que tínhamos à disposição uma ferramenta computacional capaz de fazer um levantamento terminológico de ocorrências, a partir de nuvens estatísticas (cf. podem ser vistas na seção 3), ficamos tentadas a submeter a obra que nos é tão cara a um “teste de saliência”. A ferramenta simula uma “leitura objetiva”, considerando o todo do texto do *CLG*, sem levar em conta o conhecimento a respeito da obra, ou as distintas interpretações dessa, e aplica uma investigação, de modo panorâmico, sobre a relevância terminológica do ponto de vista estatístico e matemático. Partimos, assim, de uma oportunidade de olhar para o *CLG* de forma isenta – pelo menos no que diz respeito às tradições dos estudos da obra –, pela simples evidência trazida à tona instrumentalmente.

Nossa pergunta é: o que esses dados estatísticos nos dizem acerca daquilo que é mais ocorrente no *Curso de Linguística Geral*? Essa busca, apoiada em aparato tecnológico, permitiu-nos configurar a

hipótese ficcional de um leitor não afetado pela história da linguística (incluindo paixões e repulsas ou negação) nesses últimos cem anos. Sabemos que é um árduo esforço tentar deixar em suspenso os efeitos de uma herança. No entanto, nossa intenção aqui será controlar um tanto das interpretações teóricas para deixar brotar uma leitura não contaminada do texto do *CLG*. O leitor perceberá que, após um exercício de objetividade (cf. seção 3), realizaremos inevitavelmente a leitura que nos é possível desde o nosso lugar de intérpretes do legado do genebrino (cf. seção 4).

No presente trabalho, trazemos, então, resultados da aproximação à totalidade do *CLG* em português brasileiro, a partir do processamento pelo ExATOlP. A expectativa era a de que os resultados da ferramenta computacional apontassem para a maior relevância de conceitos mais frequentemente associados ao ensino do legado saussuriano, como *língua, fala, significado, significante, signo, sincronia, diacronia, relações associativas e relações sintagmáticas*. No entanto, o panorama geral do conteúdo lexical que o ExATOlP trouxe à tona foi outro. Não que não tenham aparecido, nas listas geradas pela ferramenta, termos relacionados a esses conceitos, sem dúvida importantes no *CLG*. A questão é que as listas salientaram, sobretudo, termos relacionados aos aspectos fônicos da língua - assunto nem sempre considerado como relevante no *CLG*.

Antes de apresentarmos nossas análises, é preciso agregar uma importante ponderação no que diz respeito à contextualização da noção de autoria do *CLG*. Não nos parece demasiado lembrar que esta é uma obra peculiar também pela sua concepção, pois que foi escrito com base em notas de alunos e por editores (colegas) que não o próprio Saussure. Soma-se a essa múltipla interpretação de que foi resultado o *CLG*, o fato de trabalharmos com uma tradução do texto, de que, é sabido, decorrem novas interpretações e releituras. Por isso, muito do que se atribui ao pensamento de Ferdinand de Saussure é o reflexo de diferentes pontos de vista e da escolha dos termos para descrevê-los.

Ainda assim, é curioso o fato de que a ferramenta que nos serviu de auxílio tenha colocado em evidência, conforme explanaremos abaixo, um tema do *CLG* que vem sendo minimizado pela maior parte dos estudos saussurianos (não apenas em português ou no Brasil). Em outras palavras, os pressupostos difundidos da teoria, das principais interpretações que foram sendo feitas da obra ao longo do tempo, não necessariamente confirmam os de maior recorrência e/ou relevância via ferramenta. É justamente a surpresa frente a esse achado que gerou o presente estudo.

Procedimentos metodológicos: sobre a ferramenta

O ExATOlp é uma ferramenta computacional que é aplicável a qualquer domínio, dirigida a textos escritos em português, conforme Lopes (2012). Partindo de um processo com base linguística e estatística, a principal vantagem dessa ferramenta é que ela fornece, dentre diversas funcionalidades, uma lista dos sintagmas nominais (SN) candidatos a termos mais relevantes de um *corpus*, considerando outros *corpora* como elementos de contraste ao *corpus* de estudo. Esse processo pode auxiliar a rápida identificação de temas e termos recorrentes e de maior especificidade para o *corpus* em questão, especialmente tratando-se de grandes volumes de texto. Os resultados são apresentados em listas de diversos tipos, as quais podem, então, ser analisadas como um apanhado geral e em detalhe.

A ferramenta ExATOlp implementa um conjunto de técnicas proposto por Lopes (2012) e representa o estado da arte em extração de termos a partir de *corpora* em língua portuguesa. Diz-se de base linguística, porque a ferramenta elenca, por meio de heurísticas, todos os SN do *corpus*, aos quais são atribuídos pesos, maiores quando na função de sujeito e objeto. Assim, são hierarquizados os SN que apresentam maior probabilidade de serem candidatos a termo do *corpus* em questão. A partir daí é aplicado um

cálculo (chamado *índice de relevância*) que leva em conta a frequência, o peso e especificidade de cada SN extraído, sempre em relação aos *corpora* ou ao *corpus* de contraste. O contraste é feito comparando-se os índices de frequência dos SN do *corpus* de estudo com os que são encontrados em outros *corpora* - entendido, aqui, que todos os SN, tanto do *corpus* de estudo como os dos *corpora* de contraste, foram previamente selecionados pelo sistema do ExATOlp entre os que têm maior chance de desempenhar um papel de termo, pela sua posição sintática (de sujeito ou objeto). Explicando o algoritmo estatístico, *grosso modo*, podemos dizer que, quando um dos SN ao qual foi atribuído peso maior (pela função sintática e, portanto, potencial candidato a termo) é bastante frequente no *corpus* de estudo, mas também nos *corpora* de contraste, isso significa que não é um bom candidato a termo, pois não é específico da área de domínio do *corpus* em estudo. Por outro lado, se ele aparece pouco ou nem aparece nos *corpora* de contraste, mas aparece no *corpus* de estudo, é um bom candidato a termo.

Portanto, o resultado que a ferramenta traz é sempre uma comparação do *corpus* de estudo em relação a um *corpus* de contraste, e os termos que aparecem como específicos do *corpus* de estudo são sugeridos como principais candidatos a termos.

A seguir, um diagrama que ilustra, de forma esquemática, essa sequência de atividades de preparação e processamento dos *corpora* pelo ExATOlp.

681

Os resultados, com as listas dos principais candidatos a termo, podem ser representados em nuvens, em árvores, em *concordanciamento*³ (cotexto imediatamente anterior e posterior) ou podem simplesmente ser uma enumeração de expressões uma abaixo da outra, em ordem decrescente de relevância, conforme os cálculos realizados pela ferramenta. Observamos que, para a área de Processamento de Linguagem Natural, “termo” equivale a “conceito”, por isso as expressões “nuvem de conceitos” e “hierarquia de conceitos” aparecem para identificar as listas em nuvens e árvores, respectivamente, no diagrama da Figura 1.

Quanto ao *corpus* de contraste, a escolha feita para o estudo que apresentamos neste artigo foi a de um *corpus* de textos de jornais, para que se sobressaíssem termos relacionados à área especializada em contraposição aos da língua em sua modalidade mais cotidiana.

Contudo, um primeiro aspecto a ser considerado é o de que, mudando o *corpus* de contraste, podem mudar os resultados da ferramenta: o que o *corpus* de estudo têm em comum com um contraste, não é sempre o mesmo do que com outros conjuntos de textos. Um dos riscos desse método é que ele dá margem para que termos relevantes fiquem de fora – no caso, por exemplo, de eles aparecerem também frequentemente no *corpus* de contraste, ainda que com significações diferentes.

Outro problema em assim calcular a lista de candidatos a termo é que se arrisca, por exemplo, a deixar de fora homônimos que podem ser termos para um domínio e para outro não, pois a máquina considera apenas a palavra de forma fixa e não as diversas possibilidades de significação que ela pode assumir em diferentes contextos.⁴

Ainda uma terceira questão observada é que a ferramenta opera com uma margem de erro para a análise sintática e morfológica das palavras, o que pode ocasionar tanto a exclusão de algum nome (núcleo de um SN) que tenha sido classificado como outro tipo de palavra, como a inclusão de alguma palavra que não seja um nome, mas que, na interpretação da máquina, apresente ambiguidade no que tange às características sintáticas e morfológicas, como pode acontecer com um advérbio, por exemplo.

Além disso, a seleção prévia, pela posição sintática, não garante reunir todos os potenciais candidatos por outro motivo: sabemos que um humano identifica um termo pela sua significação em um texto, que é atribuída por um conjunto de fatores, inclusive sintáticos - mas não apenas. Seria preciso, então, empreender mais estudos, para investigar e fortalecer a hipótese de que termos importantes de uma área de domínio aparecem predominantemente, em um texto, na posição de sujeito e objeto.

Assim, reafirmamos o posicionamento de que quaisquer que sejam os resul-

E, por tudo isso, então, não nos fechamos em nossa posição sobre os resultados do ExATOlp. Esse achado apenas sinaliza na direção de uma interpretação. Cada um desses termos elencados pela ferramenta merece ser exaustivamente investigado em sua contextualização no *CLG* ou em qualquer fonte manuscrita de Saussure.

Em estudo recente (CIULLA; FINATTO; LOPES, 2015a), avaliou-se o desempenho do ExATOl^p para o texto do *CLG* com a expectativa de encontrar no topo das listas termos relacionados aos conceitos mais difundidos do legado saussuriano. No entanto, chamou-nos atenção o fato de que, entre os primeiros vinte termos das listas, a maior parte era relacionada a aspectos fônicos.

Dentre os diversos formatos de listas que a ferramenta oferece, escolhemos as nuvens, em que se pode facilmente visualizar os principais resultados, como na Figura 2, a seguir:

[illegible]

Os termos que aparecem como mais frequentes são *signos* e *Linguística*, mas logo a seguir e em maior número, observam-se vários termos relacionados ao fônico, como: *mudanças fonéticas*,

imagem acústica, fenômenos fonéticos, acento, cadeia falada, fonologia, som laríngeo e matéria fônica. É importante destacar que esta primeira nuvem inclui o conjunto de termos mais frequentes,

reunindo uni, bi e trigramas na mesma análise.

O realizado pela ferramenta provoco-nos uma interrogação acerca da função que o aspecto fônico da língua cumpre na organização das ideias do mestre. Não estariam essas ocorrências concentradas nos capítulos iniciais dedicados à fonologia? Veremos adiante (seção 4) que os resultados do levantamento realizado pelo ExATOlp demonstram que os termos ligados ao fônico estão distribuídos ao longo da obra.

Outra observação importante é a abundância de termos relacionados à diversidade de línguas: *palavra francesa, francês, indo europeu, sânscrito, alto alemão, grego*. Sobre essas ocorrências, uma das possíveis explicações pode ser a de que Saussure, recorrentemente, no *CLG*, lança mão de seus conhecimentos de línguas, com suas diferentes realizações fônicas, para explicar fenômenos de língua em exemplos de fala. É o que se pode confirmar em diversas páginas ao longo da obra, em que se vê exemplos do francês (p. 37), alemão (p. 34), inglês (p. 38), grego (p. 8), latim (p. 249), sânscrito (p. 44), indo europeu (p. 183), tcheco (p. 215) – aqui apenas citando alguns, a título de ilustração.

E conforme Saussure próprio teria dito:

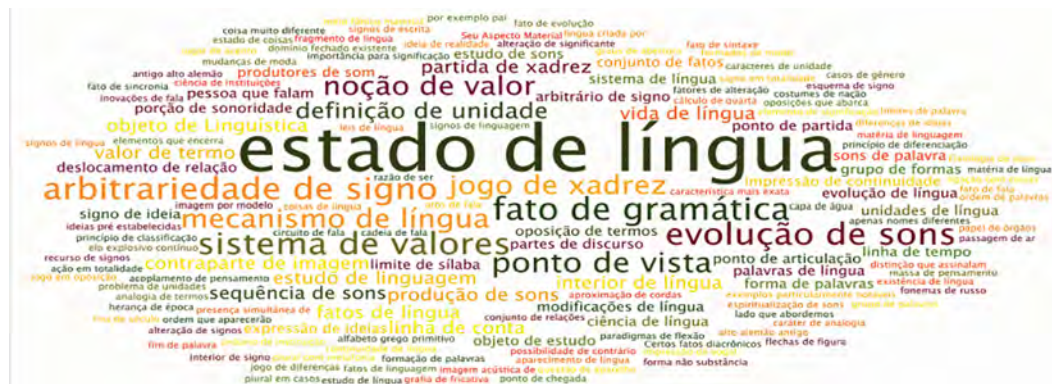
Depois de ter analisado um número suficiente de cadeias faladas pertencentes a diversas línguas, chega-se a conhecer e a classificar os elementos com as quais elas operam (SAUSSURE, 1974, p. 51).

Vemos, então, que Saussure não apenas lança os fundamentos de um estudo teórico da língua, enquanto sistema, mas simultaneamente recorre às próprias línguas em atividade, para explicar-lhes o funcionamento e, assim, suscitar hipóteses, fornecer *insights* e explicações sobre o funcionamento da língua de maneira geral. Entendemos aí o fônico como suporte que auxilia o linguista a constatar fatos de língua a partir de fenômenos que são evidenciados na fala.

A ocorrência de termos relacionados a diversas línguas, está, então, estreitamente relacionada à realização fônica das línguas, se não na maior, em grande parte das vezes. Essa é uma hipótese a ser investigada em trabalhos futuros e que reforça a importância do fônico para o estudo do funcionamento da língua. Faz-se importante salientar que tal hipótese foi levantada conjuntamente pelo destaque aos termos revelado pelo ExATOlp, no resultado visual das nuvens, e pela leitura que se faz desses termos no corpo do texto do *CLG*.

Na Figura 3, de nuvem em unigramas, o termo que aparece como mais relevante é *Linguística*, seguido de *signos*, para logo em seguida mostrar, entre outros, *latim, acento* e depois *sânscrito, Fonologia, francês, surdos, sílaba, grego, alemão e germânico*. O que se vê aqui é também uma abundância de termos que se relacionam com o fônico em saliência:

Figura 5 – Visualização da nuvem de trigramas mais relevantes do CLG, extraída pelo ExATOlp



Fonte: Ciulla (2014).

Percebe-se, também nos trigramas, a relevância de palavras relacionadas ao fônico na língua, pela saliência, nas nuvens, de expressões, como: *evolução de sons, sequência de sons, produtores*

de som, produção de sons, pessoas que falam, porção de sonoridade, sons de palavra, grafia de fricativa, fonemas do russo, ponto de articulação, limite da sílaba.

Figura 6 – Visualização da nuvem de quadrigramas mais relevantes do CLG, extraída pelo ExATOlp



Fonte: Ciulla (2014).

Novamente, a presença do som nas nuvens salta aos olhos, em sequências como: *contraparte de imagem acústica, jogos de diferenças fônicas, signos acústicos com divisões, porção acústica para ideia, sistema de elementos sonoros, sistema dito comumente fonético, aproximação de cordas vocais*.

Observamos que, nas nuvens de tri e quadrigramas, poucos bons candidatos a termos podem efetivamente ser identificados, algumas das sequências configurando-se apenas como um conjunto de palavras. Contudo, mesmo nesses casos, pela frequência de palavras relacionadas aos sons das línguas, há o indício da importância do assunto para a obra, reiterando, assim, o que foi verificado nas listas de uni, bi e n-gramas.

Esse voo panorâmico inicial possibilitou-nos a visualização de nuvens de sons no clássico livro *Curso de Linguística Geral*. Cabe-nos agora acompanhar os respingos do fônico espalhados ao longo da obra do mestre genebrino. Conforme segue, começam a chover sons das nuvens...

Fundamentação teórica: um percurso no fônico no *CLG*

Sabemos que há capítulos no *CLG* explicitamente voltados ao estudo do fônico. O último capítulo da “Introdução” (Capítulo VII) tem como título “A Fonologia” e, em seguida, encontra-se um apêndice intitulado “Princípios de Fonologia”, composto por mais dois capi-

tulos: “As espécies fonológicas” (Capítulo I do “Apêndice”) e “O fonema na cadeia falada” (Capítulo II do “Apêndice”). Certamente esses capítulos concentram vários dos achados da busca realizada pela ferramenta ExATOl^p. No entanto, percebemos que muitos dos termos ligados ao fônico que encontramos dilatados por meio do levantamento não estão exclusivamente localizados nesses capítulos.

Essa constatação incitou-nos a retornar ao texto do *CLG* com uma indagação de repercussão mais ampla. Se os resultados do levantamento demonstram uma saliência dos termos ligados ao aspecto fônico da língua, o que nos indica essa dilatação para a construção das ideias saussurianas apresentadas ao longo da obra? Obviamente, a partir de agora não estamos mais no terreno da constatação. Afetadas que fomos pelos resultados da consulta informatizada, buscaremos refletir sobre a importância desse achado. O que se segue em nossas observações e comentários não é mais de caráter objetivo. Passamos, então, à nossa interpretação dos achados.

Ao procurarmos rastros sobre o fônico da língua registrados no *CLG*, revisitamos importantes pressupostos-base da teoria saussuriana. Conforme já mencionado em Milano (2015), Saussure deixa importantes pistas sobre o fônico em diferentes documentos. Seus estudos históricos-comparativos dos tempos de Leipzig⁵ registram isso. O *Mémoire* (SAUSSURE, 2009), por exemplo, é

ancorado em análises da alternância de emprego das vogais em indo-europeu. É também nessa publicação inaugural de Saussure que aparece já o registro do termo fonema. Igualmente seus estudos sobre os anagramas (SAUSSURE, 2013), os trabalhos sobre a acentuação do lituano (SAUSSURE, 2003), os manuscritos *Phonétique* (SAUSSURE, 1995) e das *Sonantes* (SAUSSURE, 2002) e os *Es-critos de Linguística Geral/De la double essence du langage* (SAUSSURE, 2004, 2011) indicam uma especial atenção para o aspecto fônico da(s) língua(s).

Inicialmente, no que diz respeito ao texto do *CLG*, gostaríamos de destacar a presença de termos sobre o fônico nos conhecidos capítulos sobre *signo* e *valor*. Ao circunscrever a noção de unidade (signo), o texto apresenta uma significativa valorização do efeito acústico produzido pela diferença entre essas unidades dentro do sistema. Ou seja, a consideração do aspecto fônico indica ser um elemento constitutivo do empreendimento metodológico (e didático) do genebrino para viabilizar a configuração e análise das unidades que compõem o sistema.

Evidentemente, afirmamos que o significante é dependente do aspecto fônico porque está contido nele, ao mesmo tempo, um princípio representacional. Afinal, o fônico funciona como concretude, um “invólucro material” (SAUSSURE, 1974, p. 164). O que garante sua eficácia enquanto unidade do sistema é sua função diferenciadora. Por isso, não nos causa surpresa encontrarmos no capítulo

O valor linguístico a consideração do som dentro do sistema, pois “[...] os fonemas são, antes de tudo, entidades opositivas, relativas e negativas [...]” (SAUSSURE, 1974, p. 138). Vemos nessa passagem um significativo registro do lugar do fônico na lógica pautada pela teoria do valor.

Mas é importante lembrar que subjaz a essa ideia o fato de que o significante é simultaneamente fônico e não fônico. Ou seja, não se trata da consideração do som em si mesmo, mas do som como portador de uma distintividade, conforme mencionamos acima. Afinal, como está registrado no *CLG*, “[...] o que haja de ideia ou de matéria fônica num signo importa menos que o que existe ao redor dele nos outros signos [...]” (SAUSSURE, 1974, p. 139). Insistimos que o caráter paradoxal da marca do fônico é garantir contrastes na língua. O desafio do linguista será lidar de maneira ao mesmo tempo concreta e abstrata com esse fato.

As consequências dessa proposição saussuriana percebe-se, por exemplo, no Apêndice *Princípios de Fonologia*:

Por aí se vê a importância que a fonologia dos grupos deve ter para a Linguística Geral. Enquanto os fonólogos se limitam geralmente a dar regras para articular todos os sons, elementos variáveis e acidentais das línguas, essa Fonologia combinatória circunscreve as possibilidades e fixa as relações constantes dos fonemas interdependentes (SAUSSURE, 1974, p. 64).

Essa passagem nos apresenta uma constatação extremamente significativa. Muito além de caracterizar a realização de cada um dos sons e propor uma forma de classificação desses, o apêndice nos

fala de uma *fonologia combinatória*. Vamos aí um exemplo de situação em que o aspecto fônico da língua serve de pano de fundo para Saussure formular seus princípios teóricos (no caso específico, o conjunto dos sons das línguas como terreno para pôr à prova o valor linguístico).

Proliferam ao longo do *CLG* passagens em que o fônico cumpre essa função. No entanto, não temos a pretensão de ser exaustivas nos apontamentos, isso demandaria uma investigação detalhada em todo o livro. Nosso objetivo é apenas ilustrar diferentes passagens da obra em que a referência ao fônico se mostra presente. Queremos, com isso, não apenas confirmar os achados apresentados pela ferramenta como também conferir sua função na construção das ideias desenvolvidas pelo genebrino.

Por esse motivo, atentaremos para outras passagens do *CLG* que não necessariamente são elencadas em um estudo inicial da obra. Referimo-nos à Terceira, Quarta e Quinta Partes do livro, respectivamente, *Linguística Diacrônica*, *Linguística Geográfica* e *Questões de Linguística Retrospectiva*. Nessa segunda metade do *CLG*, encontraremos inúmeras passagens que fazem referência ao fônico, pelo viés da *fonética*. Deve-se lembrar que o termo *fonética* era utilizado por Saussure para evocar os estudos da evolução histórica dos sons das línguas. Trata-se, portanto, de uma abordagem diacrônica do aspecto fônico das línguas.

Por exemplo, na Terceira Parte, aquela dedicada à *Linguística Diacrônica*, encontraremos repetidas referências aos sons das línguas – os fonemas – quando se trata de definir o objeto do estudo:

A Fonética e toda a Fonética, constitui o primeiro objeto de Linguística diacrônica; com efeito, a evolução dos sons é incompatível com a noção de estado; comparar fonemas ou grupos de fonemas com o que foram anteriormente equivale a estabelecer uma diacronia (SAUSSURE, 1974, p. 163-164).

Novamente nos chama atenção o fato de a materialidade fônica da mudança fonética ser organizadora da delimitação do próprio campo dos estudos diacrônicos. Bem sabemos que integram também essa reflexão noções importantes referidas nas seções sobre analogia, etimologia e aglutinação. Mas não nos parece detalhe a evolução fonética ser um tema realmente decisivo para o estabelecimento metodológico proposto por Saussure. Não é na realização fônica em si que a significação e o valor se constituirão, mas por se aliarem a materialidades desde as quais evidencia-se o jogo de diferenças e oposições próprio a cada língua. Por esse motivo, entendemos que: 1. Mudanças fonéticas podem ou não afetar o sistema, pois isso dependerá do fato de essa mudança produzir ou não novo valor linguístico; 2. Mudanças fonéticas são fatos diacrônicos entendidos em total dependência de uma dada sincronia, afinal, “nada entra na língua sem ter sido antes experimentado na fala” (SAUSSURE, 1974, p. 196). Isso confirma o que já apontamos em relação

ao método sincrônico, pois muito mais do que propor o estudo pormenorizado e isolado de cada unidade fônica, é a capacidade semiológica que os sons das línguas carregam que interessa verdadeiramente ao linguista.

O fônico se apresenta também na Quarta Parte, onde é tratada a *Linguística Geográfica*. Ao discutir brilhantemente as forças que agem sobre a língua por meio das imagens de “força de intercuro” e “espírito de campanário”, Saussure também recorre ao fônico. A fonética e o fonema serão referenciados para distinguir inovação e empréstimo:

O foneticista distinguirá, pois, cuidadosamente os focos de inovação, em que um fonema evolui unicamente sobre o eixo do tempo, e as áreas de contágio que, relevando simultaneamente do tempo e do espaço, não terão que intervir na teoria dos fatos fonéticos puros (SAUSSURE, 1974, p. 240).

Finalmente, cabe ainda uma palavra sobre a Quinta (e última) Parte do CLG. Em *Questões de Linguística Retrospectiva*, encontramos não raras alusões ao fônico. Destacaremos apenas duas. Ao abordar a reconstrução de línguas antigas, Saussure nos dirá que

[...] para conhecer as unidades fônicas de uma língua, não é indispensável caracterizar-lhes a qualidade positiva; cumpre considerá-las como entidades diferenciais cuja peculiaridade consiste em não se confundirem umas com as outras (SAUSSURE, 1974, p. 258).

Reconhecemos nessa passagem aquilo que já havíamos mencionado, ao darmos destaque ao apêndice *Princípios de Fonetologia*. É no contexto de uma *fonologia*

combinatória que se pode estudar a função dos sons em um estado de língua. Tudo indica que as hipóteses sobre a função do *a* no indo-europeu (tema abordado no *Mémoire*) já anunciavam o embrião dessa reflexão.

Merece também nossa atenção o rastro do fônico deixado no filtro da ferramenta ao marcar a relevância do termo *acento*. A citação é um pouco longa, mas o leitor perceberá que ela se justifica.

Considere-se, por exemplo, a família indo-europeia; conhecem-se as características distintivas da língua de que se originou; o sistema de sons é de grande sobriedade; nem grupos complicados de consoantes nem consoantes duplas; um vocalismo monótono, mas que dá lugar a um jogo de alternâncias extremamente regulares e profundamente gramaticais; um acento de altura, que se pode colocar, em princípio, em qualquer uma das sílabas da palavra, e que contribui, por conseguinte, para o jogo das oposições gramaticais; um ritmo quantitativo, que se funda unicamente na oposição de sílabas longas e breves [...]. (SAUSSURE, 1974, p. 268-269).

Mais uma vez nos cabe sublinhar que, também no caso do acento, não se trata do fônico pelo fônico, mas de o acento, ou qualquer outro indício material viabilizado sob forma de uma porção significante, funcionar como portador de diferença.

Enfim, os recortes aqui apresentados servem para mostrar que, para Saussure, o elemento sonoro concreto não aparece nunca sozinho, isolado. Justamente ele alerta que se assim for, não se está mais no terreno da Linguística, mas no da fisiologia da fala (cf. SAUSSURE, 1974, p. 42).

Nosso estudo buscou apenas investigar o lugar que o fônico⁶ ocupa no percurso de reflexão presente no *CLG*. Se, como nos ensina o genebrino, um signo é o que os outros não são, acreditamos ser necessário buscar uma pista na realidade concreta desse signo para que se possa identificá-lo como pertencente a uma dada língua e opô-lo a todos os demais signos que compõem o sistema. Por ora, cabe reconhecermos que o voo panorâmico permitiu-nos o reencontro com teses fundantes dessa obra centenária a partir da escuta do fônico.

Considerações finais

Para finalizarmos este artigo, é importante destacar a novidade que nos proporcionou a ferramenta ExATOl^p, ao mostrar a saliência dos termos relacionados ao fônico no *CLG*. Essa mudança de ponto de vista, propiciada pelo voo panorâmico, permitiu-nos renovar a leitura que fazemos da obra.

Contudo, reiteramos que o recurso informatizado de extração de dados isoladamente não dá conta da complexidade que o estudo demanda. Será sempre necessário voltar ao texto em questão. É somente na tessitura da obra estudada que se pode depreender uma interpretação consistente dos resultados encontrados. Nesse sentido, acreditamos ter aproveitado a pista que o rastreio da ferramenta forneceu para constatar a relevância que o aspecto fônico assume no empreendimento teórico-metodológico expresso no *CLG*.

Isso talvez seja o indício de uma porta de entrada para o linguista no campo dos estudos da linguagem. Se a “linguagem é multiforme e heteróclita” (SAUSSURE, 1974, p. 17), várias são as possibilidades para estudá-la, fato que leva o mestre a falar na adoção de diferentes pontos de vista. Dos múltiplos sistemas simbólicos que o homem tem à sua disposição, a língua é apenas o mais recorrente. Acreditamos que, para ter acesso à língua, o linguista não pode prescindir da materialidade da fala. Tudo indica que Saussure, em suas aulas, ao recorrer com frequência a exemplos em várias línguas do mundo, apontava que a tarefa do linguista de propor um estudo sistemático da língua inevitavelmente passa pelo aspecto fônico. Ou seja, é a materialidade fônica da cadeia falada que permite ao linguista a construção de conceitos abstratos para o próprio campo.

As nuvens trouxeram à tona dados que talvez passassem despercebidos até ao leitor iniciado, já que ele supõe de antemão uma rede conceitual própria ao pensamento saussuriano. Mas qual não foi a surpresa de encontrar termos não previstos ou bem menos recorrentes nas interpretações vigentes do *CLG*! Que outros pesquisadores possam também se surpreender com instigantes elementos que estejam nas nuvens; essa foi a leitura que ora nos tocou empreender.

Sounds in the clouds: about the place of the phonic in the Course in General Linguistics

Abstract

In this article, we start from a reading of the *Course in General Linguistics*, with the support of automated resources. Through the computational perspective, our proposal is to simulate a free reading, as far as possible, of that important work, whose interpretations in most cases are linked to tradition already established by classical studies. However, this exercise of objectivity - or attempt to move away from canonical readings - only allows us to raise questions about some aspects of the interpretation of the book. We must always go back to the text and to our role as readers, investigating thoroughly each one of those hypotheses. According to the results provided by the tool, the most relevant terms of the CLG are related to a theme minimized by most Saussurian studies: the phonic system of languages. Our aim then was to establish a connection between that result, which points to a great importance of the phonic in languages, and what it can be apprehended from the Genevan master's work.

Keywords: Phonic. Course in General Linguistics. Ferdinand de Saussure.

Notas

- ¹ Análises do CLG via ExATOl^p já foram realizadas em trabalhos anteriores, em Ciulla, Finatto e Lopes (2015a; 2015b) e em Ciulla e Finatto (2013), apresentando, contudo, enfoques diferentes do que trazemos neste artigo.

- ² Tipo de aeronave não tripulada, mas comandada por seres humanos à distância e frequentemente equipada com câmeras para captação de imagens aéreas: imagem que se presta bem, aqui, para representar a nossa ferramenta computacional de extração de termos.
- ³ Termo utilizado pela Linguística de Corpus e no Processamento Natural da Linguagem; são trechos localizados por uma ferramenta automática, contendo o contexto imediatamente anterior e posterior ao termo em questão, na busca.
- ⁴ Por exemplo, uma mesma palavra pode ter um sentido comum no *corpus* de contraste, mas assumir o valor de termo no *corpus* de estudo.
- ⁵ *Mémoire sur le système primitif des voyelles dans les langues indo-européenne* (1879) e *De l'emploi du génitif absolu en sanskrit* (1881).
- ⁶ Cabe lembrar que a consideração do aspecto fônico da língua no legado de Ferdinand de Saussure também foi foco do interesse de Badir (2012), Coursil (2000, 2015), Parret (2002, 2014) e Marchese (1995, 2009).

Referências

- BADIR, Sémir. Le concret et l'abstrait dans la phonologie et dans la phonétique de Saussure. *Cahiers Ferdinand de Saussure*, Genève, v. 1, n. 65, p. 13-23, 2012.
- CIULLA, Alena. *Recuperação da informação em representação do conhecimento em bases de textos científicos de Linguística e de Medicina: padrões de processamento automático da linguagem*. 3º Relatório parcial do Projeto DOCFIX-Fapergs/Capes. Porto Alegre: UFRGS, 2014.
- CIULLA, Alena; FINATTO, Maria José Bocorny; LOPES, Lucelene. Extração automática de candidatos a termos do Curso de Linguística Geral via enfoques da Linguística de Corpus e do Processamento de Linguagem Natural. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 9, p. 41-59, 2015a.
- _____. O CLG como corpus linguístico em português: representação de conhecimento e questões de tradução. In: Clemilton Lopes Pinheiro; Maria Hozanete Alves de Lima

(Org.). *Diálogos: Saussure e os estudos linguísticos contemporâneos*. Natal: EdUFRN, 2015b, v. 2, p. 45-65.

CIULLA, Alena; FINATTO, Maria José Bicorny. O signo linguístico em Saussure: algumas questões sobre a tradução para o português brasileiro. *Traduzires*, Brasília, v. 2, p. 55-64, 2013.

COURSIL, Jacques. *La fonction muette du langage*. Guyane Française: Ibis Rouge, 2000.

_____. *Valeurs pures: le paradigme sémiotique de Ferdinand de Saussure*. Limoges: Lambert-Lucas, 2015.

LOPES, Lucelene. *Extração automática de conceitos a partir de textos em língua portuguesa*. 2012. 113f. Tese (Doutorado em Ciência da Computação) – Faculdade de Informática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MARCHESE, Maria Pia. Les manuscrits saussuriens sur la phonétique, du *Mémoire au Cours de linguistique générale*. *Cahiers Ferdinand de Saussure*, Genève, v. 1, n. 62, p. 47-61, 2009.

_____. Introdução. In: SAUSSURE, F. *Phonétique: Il manoscritto di Harvard*. Houghton Library, edizione a cura de Maria Pia Marchese, Università degli studi di Firenze. Padoue : Unipress, 1995.

MILANO, Luiza. Fonético e fonológico em Saussure: o lugar do fônico no *Curso de Linguística Geral*. *Eutomia*, v. 1, n. 16, p. 245-258, 2015.

PARRET, Herman. *La voix et son temps*. Bruxelas, Bélgica: De Boeck & Larcier, 2002.

_____. *Le son et l'oreille: six essais sur les manuscrits saussureins de Harvard*. Paris: Lambert-Lucas, 2014.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1974.

_____. *Escritos de Linguística Geral*. (Organizados e editados por Simon Bouquet e Rudolf Engler). São Paulo: Cultrix, 2004.

_____. *Science du langage : De la double essence du langage et autres documents du ms. BGE Arch. de Saussure 372*. Édition critique partielle mais raisonnée et augmentée des *Écrits de linguistique générale*. (Édité par René Amacker). Genève : Droz, 2011.

_____. *Anagrammes homériques*. (Présentés et édités par Pierre-Yves Testenoire). Paris: Lambert-Lucas, 2013.

_____. *Mémoire sur le système primitif des voyelles dans les langues indo-européenne*. New York: Cambridge University Press, 2009.

_____. *Phonétique*. Il manoscritto di Harvard. Houghton Library, edizione a cura de Maria Pia Marchese, Università degli studi di Firenze. Padoue : Unipress, 1995.

_____. *Théorie des sonantes* : Il manoscritto di Geneva. Edizione a cura de Maria Pia Marchese, Università degli studi di Firenze. Padoue : Unipress, 2002.

_____. *Notes sur l'accentuation lituanienne*. L'Herne Saussure. Paris : Editions de l'Herne, 2003.

A língua mobilizada na conversação: princípios metodológicos para um trabalho de investigação

Marlete Sandra Diedrich*

Karina de Almeida Rigo**

Resumo

Este artigo tematiza o papel do pesquisador frente à particularidade da pesquisa na área da Linguística cujo foco de interesse seja a língua mobilizada na conversação. Trabalhos dessa natureza, em geral, se guiam por dois princípios básicos: a escolha de domínios autênticos, ou seja, a língua observada em sua realidade interacional cotidiana; e a complexidade da análise do material significativo, que aponta para além do verbal. Neste artigo, cuja reflexão é resultado de pesquisas envolvendo a observação de situações conversacionais, tem-se o objetivo de, com enfoque nos desafios e nas potencialidades de tal realidade, refletir acerca do papel do pesquisador frente a esses dois princípios, os quais apontam para um trabalho de investigação que leve em conta, entre outros fatores, o contexto de produção dos materiais, a complexidade dos dados a serem registrados e a mobilização de recursos paraverbais na constituição do verbal.

Palavras-chave: Conversação. Interação. Papel do pesquisador.

Introdução

Faz-se necessário, primeiramente, definir o que entendemos por conversação e situar a área de estudos que dela tem se ocupado. Trabalhamos com o conceito de conversação apresentado por Marcuschi (1988, p. 319):

[...] interação centrada, da qual participam pelo menos dois interlocutores que se revezam, tomando cada qual pelo menos uma vez a palavra, dando-se o evento comunicativo em uma identidade temporal e num determinado “campo social”.

Na reflexão que trazemos aqui nos voltamos para o trabalho do pesquisador cujo interesse se estabelece na conversação como objeto de estudo. Por essa

* Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. E-mail: marlete@upf.br

** Mestranda e bolsista Capes (Modalidade II) no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. E-mail: karinarigo@gmail.com

Data de submissão: set. 2017 – Data de aceite: out. 2017

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v13i3.7404>

razão, elegemos, a partir da leitura de referenciais não só da Análise da Conversação, mas de campos mais amplos, entendidos como parte da Linguística Interacional, dois princípios metodológicos que consideramos fundamentais nas pesquisas que temos realizado: a escolha de domínios autênticos, ou seja, a língua observada em sua realidade interacional cotidiana; e a complexidade da análise do material significativo, que envolve os elementos verbais e paraverbais. Nosso objetivo é refletir acerca do papel do pesquisador frente a esses dois princípios, com enfoque nos desafios e potencialidades de tal realidade.

Sendo assim, organizamos este artigo da seguinte forma: iluminamos a questão situando os estudos da conversação no universo da Linguística; na sequência, discutimos os dois princípios metodológicos e suas implicações para o trabalho do pesquisador, para, por fim, apresentar suas potencialidades e limitações.

Ressaltamos, desde já, que as ideias aqui apresentadas não representam um consenso nas diversas linhas teóricas que se ocupam da conversação, mas são discutidos e analisados por praticamente todas elas, representando, em nossa experiência com a pesquisa, o resultado de um saber vivenciado e construído na prática de investigação de situações conversacionais tanto naturais como institucionais. Acerca disso, vale dizer que por naturais Marcuschi (2001) entende aquelas que se marcam por alto grau de espontaneidade, enquanto as institucio-

nais se caracterizam por um grau menor de espontaneidade, como ocorre em consultas médicas ou em aulas ministradas por um professor. Trata-se, na verdade, de um *continuum*, no qual os diferentes tipos de conversação se revelam como

[...] atividade prática e cotidiana, cujo desenvolvimento depende da auto-organização patrocinada interacionalmente pelos interactantes (HILGERT, 1989, p. 82).

A conversação como objeto de estudo da Linguística

Entendemos ser importante trazer-mos aqui o percurso dos estudos da conversação no âmbito da Linguística para que possamos entender melhor a especificidade do objeto com o qual trabalhamos, o que justifica o destaque aos dois princípios metodológicos analisados.

No Brasil, os estudos sobre o texto falado têm um sólido percurso traçado. É sabido que projetos como o da Norma Urbana Culta (Nurc), que se iniciou na década de 1970, e o Projeto da Gramática do Português Falado, iniciado no final da década de 1980, originaram uma série de pesquisas e publicações que foram abrindo espaço no meio acadêmico brasileiro para o que se configura hoje como estudos do texto falado e, em meio a eles, os estudos da conversação. Mas é principalmente com os trabalhos de Luiz Antônio Marcuschi, com destaque para a publicação de *Análise da Conversação*, em 1986, que as pesquisas sobre

conversação, no Brasil, começam a ser exploradas efetivamente.

Os estudos da conversação no Brasil têm se desenvolvido sob orientação de uma vertente denominada Análise da Conversação. A Análise da Conversação, segundo Kerbrat-Orecchioni (2006), ao olhar para a interação face a face, procura dar conta de um discurso que é inteiramente coproduzido, é o produto de um trabalho colaborativo incessante que ocupa o enfoque interacionista das produções linguísticas.

É necessário dizer que a Análise da Conversação liga-se, em sua origem, à Sociologia. Isso porque se inspira na Etnometodologia, a qual propõe uma nova postura investigativa e de apreensão da realidade social. A relevância teórica e epistemológica da Etnometodologia deve-se ao fato de realizar um rompimento com as linhas tradicionais da Sociologia, arraigada em estudos quantitativos e de larga escala. Ao priorizar as práticas ordinárias no aqui e agora localizado das interações, a Etnometodologia soma-se a outras correntes colocadas à margem da Sociologia vigente na época, a qual data do final da década de 1960.

A corrente foi idealizada pelo sociólogo americano Harold Garfinkel. O termo etnometodologia foi cunhado pelo próprio Garfinkel e apresentado em seu livro fundador, *Studies in Ethnomethodology* (1967). Etimologicamente, portanto, tem-se etno/método/logia, ou seja: estudo (*logos*) dos métodos usados pelas pessoas (*ethnos*) em suas vidas cotidianas. De

acordo com Watson e Gastaldo (2015), pode-se definir tal corrente como uma “abordagem naturalista das ciências sociais”.

Os etnometodólogos entendem que a constituição da realidade social se realiza por seus membros de uma maneira estruturada, ordenada e metódica. Os atores sociais de uma sociedade dispõem de técnicas, de métodos – aqui, método tem um sentido pré-científico – próprios para organizar suas interações no cotidiano. Nesse sentido, a linguagem caracteriza-se como recurso para que os membros de uma sociedade possam dizer a realidade social: por meio da utilização da linguagem, a realidade social é descrita e constituída. Os etnometodólogos, portanto, denunciam que o olhar sociológico vigente na época não dá conta de “como os atores percebem e interpretam o mundo, reconhecem o familiar e constroem o aceitável, e não explica como as regras governam concretamente as interações” (COULON, 1995, p. 19).

Por mais que se possa perceber a relação estreita dessa corrente sociológica alternativa com a linguagem, faz-se necessário explicitar como se deu a transposição de suas concepções para a Linguística. A partir da década de 1970, a Etnometodologia ramifica-se em dois grandes grupos: o dos analistas de conversação e o dos sociólogos. Este se dirige aos objetos mais tradicionais sobre os quais a sociologia se debruça: a educação, a justiça, as organizações, as administrações, a ciência. Aquele prioriza nas conversas as reconstru-

ções linguísticas que permitem lhes dar um sentido. Conforme estabelece Silva (2005, p. 41), “o que é conhecido como Análise da Conversação de linha etnometodológica surgiu, basicamente, a partir dos estudos de Harvey Sacks e seus colaboradores, com um enfoque em direção ao estudo da organização social da conduta cotidiana”.

Em relação às particularidades da Análise da Conversação etnometodológica, Silva estabelece algumas considerações pertinentes:

A AC preocupa-se com a vinculação situacional e com o caráter pragmático da conversação. Essa contextualidade é reflexiva, pois o contexto de agora será, em princípio, o emulador do contexto seguinte. A contextualização é básica para que os ouvintes possam interpretar o que ouvem. Dessa maneira, os analistas da conversação recusam a construção de teorias prematuras e a idealização de materiais investigados, e por isso procedem a análises empíricas, mediante análises exaustivas dos fenômenos. Procuram, também, conhecer os procedimentos organizados tal qual aparecem na realidade (SILVA, 2005, p. 43).

É, precisamente, essa característica de observar a troca a partir do lugar, e no momento em que ela acontece, que faz com que a influência etnometodológica da Análise da Conversação se ajuste, sobremaneira, à investigação da linguagem sob forma de imersão no seio da situação real de troca. Diante dessa especificidade, voltemos, portanto, à extensão ao campo linguístico da Análise da Conversação. No Brasil, a Análise da Conversação foi introduzida por Marcuschi (1986) a partir de traba-

lhos em Análise da Conversação de linha etnometodológica articulados a uma perspectiva mais linguística, a qual pretendia apreender as sistematicidades da língua e os reflexos dessas na interação.

Segundo Leite et al. (2010), a história da Análise da Conversação, em nível mundial, pode ser dividida em dois momentos. O primeiro, por volta dos anos 1970, em que o interesse se constituía na descrição dos mecanismos de organização da conversação e das relações intersubjetivas. Deste, herdaram-se os princípios de estudos dos turnos conversacionais (tomada, assunção, cessão ou perda da palavra em uma troca) e a concepção dos tipos de interação e das trocas simétricas ou assimétricas. O segundo momento deu vazão a um maior envolvimento dos pesquisadores com os procedimentos linguísticos específicos do texto falado.

Vale lembrar que a conversação não se limita a um tipo de texto, além disso, configura-se como uma organização de eventos linguísticos tipificáveis moldados de acordo com as formas de realizações em determinado cenário social. A Análise da Conversação se dedica a observar e descrever os fundamentos gerais que estruturam o texto falado e possibilita um avanço na análise quando concebe essa estrutura na esfera da construção do processo de interação entre falantes.

Portanto, diferentemente do viés epistemológico da Sociologia, a Análise da Conversação de viés linguístico não pretende se dedicar às relações entre grupos, classes ou instituições proje-

tadas no discurso, e, sim, às relações intersubjetivas concretizadas por meio da conversação, como se verifica nas micronegociações, nas quais os interactantes são capazes de produzir enunciados adaptados à situação comunicativa e ao discurso do outro.

Contudo, não podemos deixar de considerar que, em nossas pesquisas, ao voltarmos-nos à concretização dessas relações via língua, vimo-nos diante de algumas âncoras estabelecidas pela Etnometodologia e que influenciam a escolha metodológica com a qual trabalhamos, destacando-se, entre elas, os princípios de escolha de domínios autênticos e a análise da complexidade do material significativo mobilizado na conversação, o qual aponta para além do verbal, com inclusão dos elementos paraverbais.

Hoje, os estudos da conversação sofrem influência de diversos campos: sociólogos, psicólogos, antropólogos, linguistas, entre outros, somam esforços para, a partir do estudo da conversação, compreender mais sobre o próprio homem e suas relações sociais via linguagem. No âmbito da Linguística, ocupam-se da conversação os estudos específicos da Análise da Conversação, além de pesquisas desenvolvidas no âmbito da Análise do Discurso, da Linguística Textual, da Semiótica Discursiva, entre outros campos, o que favorece uma intensa rede de saberes em torno do mesmo objeto.

Os dois princípios básicos

A partir do percurso apresentado na seção anterior, podemos perceber que os estudos da conversação foram sofrendo influências de diferentes campos, e, justamente por isso, entendemos ser importante esclarecer que nossas pesquisas se voltam para a vertente linguística influenciada pela Etnometodologia, o que nos leva a precisar determinados princípios a serem seguidos com vistas a contemplar o olhar do pesquisador da área da linguagem para os fatos advindos da conversação.

Kerbrat-Orecchioni (2007) nos motiva a essa reflexão, a partir de uma discussão acerca do estudo do discurso em interação, da qual derivamos nosso olhar para eleger a produção de materiais de pesquisa em contextos conversacionais autênticos e a análise da complexidade do material significativo nesses contextos, o qual envolve elementos verbais e paraverbais, como princípios a serem analisados. Focalizemos, na sequência, cada um deles.

Em relação à necessidade de se trabalhar com a produção de materiais de pesquisa em contextos conversacionais autênticos, há de se lidar com a riqueza da inserção do pesquisador em tais contextos, mas também com os desafios e limites que uma inserção dessa natureza impõe ao trabalho.

Kerbrat-Orecchioni (2007) alerta para o fato de que, para conhecer as minúcias das interações cotidianas, o

único meio confiável é o de registrar as trocas que se desenrolam entre pessoas reais, em situações reais. Para tanto, o pesquisador tem a opção de trabalhar com materiais já produzidos e que fazem parte de arquivos de pesquisa, usando as marcas discursivas e socio-históricas manifestadas no discurso para reconstruir as relações sociais mobilizadas na interação conversacional; ou de produzir seus próprios materiais de análise, o que exigirá dele a inserção direta nos contextos de produção. No caso de nossos trabalhos mais recentes, temos optado pela segunda possibilidade.

Nesse caso, o pesquisador vive o paradoxo de ser aceito nesses contextos, ao mesmo tempo em que deseja ter sua presença, se não ignorada nesse meio, ao menos, minimizada. O fato de ser aceito nas situações reais de comunicação envolve, entre outros, aspectos socioculturais, afetivos e éticos, os quais caracterizam o contexto da interação, em toda a sua complexidade de fatores: perfil dos interactantes, temas de cada conversação, entre outros. Certamente a presença física do pesquisador na situação de interação faz com que ele passe a ser também um interactante, estando apto a receber os olhares e as manifestações verbais dos demais envolvidos na conversação; no entanto, sua presença não pode influenciar por demais a situação e comprometer os dados. Trata-se de um limite traçado a partir de uma linha muito tênue, a qual só poderá ser devidamente delineada a

partir de cada situação conversacional vivida, em toda a sua potencialidade de fato real de comunicação.

Além disso, há o fato de o pesquisador estar na situação conversacional, mas, muitas vezes, não ter todo o conhecimento prévio necessário para acompanhar a interação de forma plena. Isso porque, conforme afirma Kerbrat-Orecchioni (2007), comportamentos discursivos são, em grande parte, determinados pela relação socioinstitucional que existe entre os interlocutores: esses comportamentos podem certamente refletir na relação preexistente entre os interactantes e que nem sempre o analista consegue reconstituir por completo. No entanto, é importante frisar que a relação entre os interlocutores pode sempre ser modificada pelos próprios interlocutores. Trata-se de uma concepção dinâmica do contexto, a qual precisa ser levada em consideração, uma vez que ela tem papel decisivo no processo de produção e de interpretação do discurso. Para tanto, o pesquisador pode se valer de informações reveladas no contexto discursivo para chegar à análise do contexto macro em que o discurso foi produzido, posição assumida por grande parte dos pesquisadores que se voltam para o trabalho com a conversação; ou o pesquisador se volta para o contexto externo, o qual, segundo a autora, é de natureza heterogênea em relação ao texto, uma vez que compreende diferentes ingredientes: quadro espaço-temporal, natureza do canal, participantes, propósito da troca.

Também neste caso ele está sujeito a uma remodelação incessante no curso do desenrolar da interação.

Em qualquer uma das escolhas de posição, o pesquisador se vê frente ao que podemos chamar de imprevisibilidade pragmática, dada a dinamicidade do evento comunicativo, a qual leva os interactantes a escolhas sempre renovadas no decorrer da conversação. Por essa razão, a conversação precisa sempre ser vista em sua dinamicidade de produção, como um processo e não como produto.

Vencido o desafio inicial da inserção e do tratamento do contexto, há de se dar conta de um registro adequado dos materiais produzidos, o que envolve conhecimento técnico sobre a captação e a edição de materiais audiovisuais. Em nossa experiência, temos analisado as potencialidades de uso do *software Eudico Language Annotator* (ELAN)¹, denominação usada para identificar um recurso tecnológico desenvolvido pelo Instituto de Psicolinguística Max Planck, na Holanda, que permite a criação, edição, visualização e busca de anotações por meio de dados de vídeo e áudio.

A escolha por esse *software* se deve a várias razões. Entre elas, está a experiência bastante positiva construída em Diedrich (2015), com a análise dos fatos enunciativos na experiência de aquisição da linguagem pela criança, trabalho que envolve princípios teórico-metodológicos diferentes dos que nos movem na análise de conversações, mas que encontra identificação na produção de materiais

de análise a partir de situações reais de comunicação. Nesse caso, o uso do Elan enriqueceu sobremaneira as possibilidades de interpretação dos materiais produzidos. Isso porque o recurso audiovisual que ele oferece permite que o pesquisador recupere, ao menos em parte, a produção do texto conversacional, no momento de sua análise. Outra possibilidade bastante produtiva na análise é o fato de podermos trabalhar com a inserção de trilhas na transcrição. Assim, ao inserir trilhas de comentários sobre a gestualidade dos interactantes, os olhares e entonações, o pesquisador consegue um quadro de elementos significantes muito mais complexo a ser levado em conta em suas análises do que aquele obtido a partir do material verbal tão somente. Tais comentários se mostram relevantes, uma vez que entendemos a transcrição como uma etapa de interpretação dos dados, conforme apresentamos em Diedrich:

Paradoxalmente, sabemos que uma experiência na linguagem não poderá jamais ser registrada por completo, pois ela extrapola o âmbito do registro e se constitui na efemeridade do aqui e do agora de cada enunciação. Além disso, a atividade de transcrição, sem dúvida, é altamente influenciada pelo olhar interpretativo do transcritor sobre o fato a ser transcrito, uma vez que esta etapa da investigação leva o pesquisador a uma tomada de decisões frente aos fatos (DIEDRICH, 2017, p. 215).

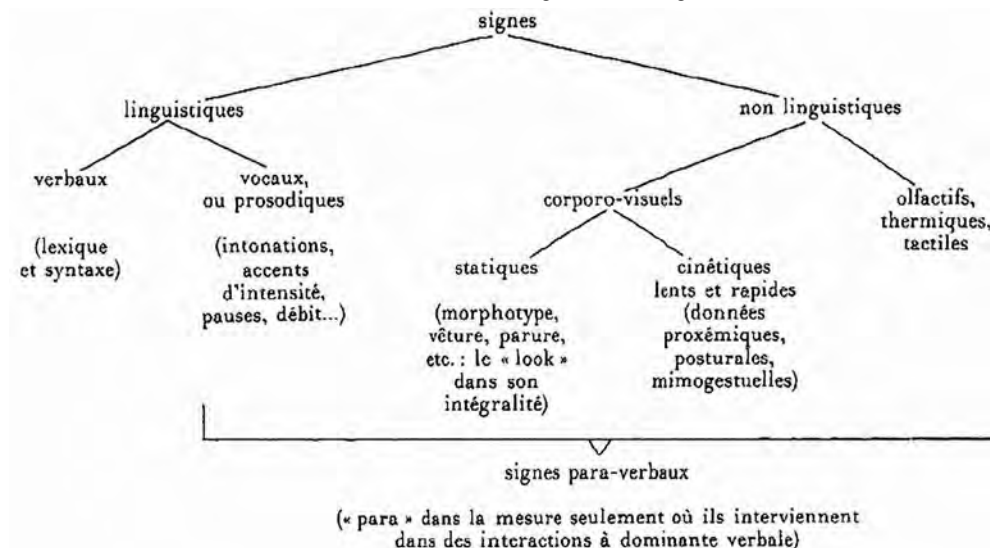
No caso do trabalho com a conversação, essa tomada de decisões é muito complexa, uma vez que há a necessidade de se ter o máximo de fidelidade possível

às evidências linguísticas gravadas, o que leva o pesquisador a um exaustivo trabalho de audição e acompanhamento das cenas gravadas, num verdadeiro ir e vir constante aos registros efetuados, o que entendemos como a interrogação dos dados característica de pesquisas dessa natureza.

Não menos complexa, e intimamente relacionado a esse primeiro princípio, é a vivência, pelo pesquisador, do segundo princípio apontado neste artigo: a análise da complexidade do material significativo nesses contextos. Nas interações conversacionais, concorrem para o estabelecimento do sentido muitos recursos além do verbal. Kerbrat-Orecchioni (1986) afirma que a comunicação é multicanal e pluridimensional, já que se compõe de significantes verbais, mas também de entonações, de risos e silêncios, de

gestos, posturas, etc. A autora insere os elementos paraverbais na conversação compreendendo-os num universo geral de elementos significantes: os signos mobilizados na conversação podem ser do tipo linguísticos e não linguísticos. Entre os linguísticos, encontram-se os verbais, os quais envolvem o léxico e a sintaxe; e os vocais ou prosódicos, como as entonações, os acentos, as pausas, os quais, juntamente com os não linguísticos, compõem o grupo dos signos paraverbais. Entre os não linguísticos, encontram-se os elementos corporais visuais, estáticos e cinestésicos, como o olhar, os gestos, entre outros. Ou seja, são considerados pela autora como paraverbais os elementos chamados de vocais ou prosódicos e os não linguísticos, o que, certamente, representa um universo grande e de variados elementos, conforme ilustra o Quadro 1:

Quadro 1 – Elementos constitutivos do material significativo segundo Kerbrat-Orecchioni



Fonte: Kerbrat-Orecchioni (1986).

Sem dúvida, na conversação, elementos paraverbais desempenham um papel particularmente importante, uma vez que certos comportamentos são considerados como condição de possibilidade de interação, como a instauração, a continuidade ou o fechamento da interação conversacional, como é o caso dos próximos, uma vez que a distância entre os interactantes pode ser decisiva para a qualidade da interação, mas principalmente, quanto à natureza particular de sua relação socioafetiva. A postura, a direção do olhar, por exemplo, podem estabelecer e manter o contato social, já que um gesto ou uma expressão facial pode constituir em si uma intervenção. Também os fatos prosódicos fornecem informações preciosas sobre a natureza da relação afetiva, entre outros.

Consideramos extremamente profícua a discussão em torno dos elementos paraverbais na pesquisa em conversação, uma vez que entendemos a ação desses elementos como uma espécie de roupagem dos elementos verbais, sendo, portanto, deles constitutivos e afetando-lhes o sentido. Acerca disso, lembramos da preocupação, já em 1974, de Hudinilson Urbano, quando, em texto ensaístico sobre elementos para o estudo da Paralinguística, afirma que:

os elementos paralinguísticos quebram o rigor da linearidade da linguagem, à medida que participam simultânea ou harmonicamente do significante como roupagem, ora despercebida, ora altamente expressiva, porém, sempre necessária (1974, p. 108).

Consideramos a ideia de roupagem extremamente feliz, uma vez que os elementos paraverbais afetam os elementos linguísticos verbais numa relação que não se dá num determinado nível linguístico, uma vez que esse elementos paraverbais não satisfazem o critério da dupla articulação da linguagem e, portanto, acabam por revestir os elementos que se deixam decompor na linearidade signica de forma a lhes afetar o sentido, o que nos leva a entendê-los como constitutivos do dizer.

Dada essa dimensão do material significante mobilizado nas conversações, faz-se necessário que o pesquisador busque estratégias de produção, registro e análise dos materiais conversacionais que deem conta de tal complexidade signica. Entre essas estratégias, já sugerimos o uso do Elan como recurso tecnológico para tratamento dos materiais, pois seu uso alcança tanto os elementos sonoros quanto visuais. No entanto, entendemos que a questão posta em análise aqui é mais ampla: pensamos na postura do pesquisador frente a esses materiais e a concepção de língua com a qual ele trabalha, a qual precisa abarcar os elementos paraverbais como elementos que afetam a língua, em suas formas e sentidos mobilizados na interação conversacional.

A experiência construída – desafios e potencialidades

Apresentamos aqui, portanto, um olhar e uma tomada de postura metodológica que representa o resultado de uma experiência construída no universo da pesquisa com a conversação em contextos reais de interação. Nessa experiência, temos nos voltado para interações institucionalizadas, como é o caso da conversação desenvolvida entre professor e estudantes em uma sala de aula, mas também nos voltamos para conversações mais espontâneas, como são aquelas existentes entre crianças de dois a três anos. Em ambos os casos, deparamo-nos com a necessidade de refletir acerca dos dois aspectos discutidos neste artigo, uma vez que os entendemos como determinantes do nosso agir como pesquisadores nos contextos em questão.

Sabemos que, ao trabalhar com a língua mobilizada na conversação, não teremos condições de analisar a totalidade de recursos que lhe são constitutivos, assim como também não vemos possibilidade de uma reconstrução fiel e completa do contexto de interação propriamente dito, pois esse, em última instância, não é totalmente acessível ao analista, o qual acessa a projeção do contexto na conversação na busca de reconstruí-lo. O observador insere-se no ambiente em que se desenrola uma situação concreta de troca interacional, a fim de registrar uma parcela do que consegue capturar,

já que o todo é – e sempre será – inalcançável. A partir do registro e de sua memória, os fatos a serem analisados se materializam. Desse “dado” imprevisível *a priori*, e somente com base nele, o método delineia-se de forma a permitir que as perguntas sejam iluminadas pela reflexão teórica.

Dada a imprevisibilidade dos fatos de linguagem observados na conversação, há a atualização constante das perguntas da pesquisa. Esse mover científico, não linear no percurso da pesquisa, representa para nós uma das grandes potencialidades dos trabalhos de pesquisa na área da conversação, pois se apresenta ao pesquisador sempre como um desafio renovado, exigindo dele um olhar muito particular para o fenômeno interacional que tem a descrever e a explicar.

Como resultado dessa complexa rede de mobilização de saberes e renovação de olhares, fica a certeza de que a pesquisa na área da linguagem será sempre limitada, já que temos plena consciência do que afirma Teixeira (2012, p. 71): “o ato de linguagem comporta um enigma que não tem como ser totalmente decifrado”. Trabalhamos, portanto, com um olhar sempre frente ao fenômeno amplo e complexo que é a linguagem.

The language mobilized in the conversation: methodological principles for a research effort

Abstract

This article discusses the role of the researcher in relation to the particularity of the research in the field of Linguistics whose focus of interest is the language mobilized in the conversation. Surveys of this nature are, generally, guided by two basic principles: the choice of authentic domains, that is, the language observed in their everyday interactional reality; and the complexity of the analysis of the significant material, which points beyond the verbal. In this article, whose reflection is the result of studies involving the observation of conversational situations, the objective is to reflect on the researcher's role on these two principles, focusing on the challenges and potentialities of such reality, which point to a research effort that takes into account, among other factors, the context of material production, the complexity of the data to be recorded and the mobilization of paraverbal resources in the constitution of the verbal.

Keywords: Conversation. Interaction. Researcher's role.

Nota

- ¹ O software livre pode ser obtido em: <<https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>>.

Referências

COULON, Alain. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

DIEDRICH, Marlete Sandra. *Aquisição da linguagem: o aspecto vocal da enunciação na experiência da criança na linguagem*. Tese (Doutorado em Letras - Estudos da Linguagem/Teorias do Texto e do Discurso) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/130026>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

_____. Os registros da experiência da criança na linguagem: o ato enunciativo de transcrição. *Revista Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 711-737, 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/10587>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

HILGERT, José Gaston. *A paráfrase: um procedimento de constituição do diálogo*. Tese (Doutorado em Letras - Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. “Nouvelle communication” et “analyse conversationnelle”. In: *Langue Française*, n. 70, 1986. Communication et enseignement. p. 7-25.

_____. *Análise da conversação: princípios e métodos*. Tradução de Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. L'analyse du discours en interaction: quelques principes méthodologiques. *Limba-je si comunicare*, IX, p. 13-32, 2007.

LEITE, Marli Quadros et al. A análise da conversação no Grupo de Trabalho Linguística do Texto e Análise da Conversação da Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística. In: BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros (Org.). *Linguística de texto e análise da conversação*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 49-87.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

_____. Questões atuais na análise da conversação. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, 3. Recife: Anpoll, 1988. p. 319-335.

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

SILVA, Luiz Antônio da. Conversação: modelos de análise. In: SILVA, Luiz Antônio da (Org.). *A língua que falamos: Português: história, variação e discurso*. São Paulo: Globo, 2005. p. 31-69.

TEIXEIRA, Marlene. O estudo dos pronomes em Benveniste e o projeto de uma ciência geral do homem. *Desenredo*, Passo Fundo, v. 8, n. 1, p. 71-83, jan./jun. 2012.

URBANO, Hudinilson. Margem de “À margem da dupla articulação”

de Martinet: elementos para um estudo de paralingüística. *Língua e Literatura – USP*, São Paulo, a. II, v. III, 1974.

WATSON, Rod; GASTALDO, Édison. *Et-nometodologia e análise da conversa*. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2015.

Avaliação de textos acadêmicos escritos: uma perspectiva enunciativa

Carolina Knack*

Giovane Fernandes Oliveira**

Resumo

Este trabalho tem como objetivo propor uma perspectiva enunciativa de avaliação de textos acadêmicos escritos em contexto de ensino-aprendizagem de língua materna na Universidade. Em um primeiro momento, valendo-se de pressupostos da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, apresenta: a) uma concepção de avaliação como ato de enunciação; b) o funcionamento enunciativo das instâncias de avaliação professor-aluno, aluno-aluno e autoavaliação; c) princípios teórico-metodológicos para a avaliação que consideram a cultura, a intersubjetividade, a situação criadora de referência, os instrumentos linguísticos de realização da enunciação e os planos global e analítico de análise enunciativa do texto. Em um segundo momento, desloca esses elementos para a composição de uma grade de avaliação do texto acadêmico escrito.

Palavras-chave: Avaliação. Enunciação. Escrita acadêmica.

Introdução

Se hoje já não se pode dizer que são escassas as pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de língua materna na Universidade, devido ao crescente número de estudos sobre esse tema no país, pode-se ainda afirmar que a avaliação permanece um dos aspectos menos investigados no processo de letramento acadêmico. Pode-se afirmar também que a avaliação é, em sala de aula, ainda

* Professora Adjunta do Instituto de Letras e Artes (ILA) da Universidade Federal do Rio Grande (Furg). Doutora e Mestra em Estudos da Linguagem, na linha de pesquisa Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs). Especialista em Estudos Linguísticos do Texto (Ufrgs). Graduada em Licenciatura em Letras (Ufrgs). E-mail: carolinaknack@furg.br

** Mestrando em Estudos da Linguagem, na linha de pesquisa Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs). Graduado em Licenciatura em Letras (Ufrgs). E-mail: giovane.oliveira@ufrgs.br

Data de submissão: set. 2017 – Data de aceite: out. 2017

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v13i3.7407>

um dos aspectos menos discutidos pelo professor com os alunos: embora sejam frequentemente avaliados em função dos textos que produzem, os estudantes nem sempre têm conhecimento dos parâmetros que orientam essa avaliação. Por isso, a avaliação de textos acadêmicos tem sido alvo de críticas dos Estudos dos Letramentos Acadêmicos, os quais contestam a abordagem tradicional da escrita na Universidade por esta promover o que denominam de *práticas institucionais do mistério*. Para Lillis (1999), a distância entre as expectativas dos professores em relação aos textos dos alunos e a compreensão desses de tais expectativas, bem como das normas que regem a escrita acadêmica, deriva de uma não explicitação dessas expectativas e dessas normas. Segundo a autora, a ausência de instruções explícitas parece resultar de uma espécie de crença dos docentes na clareza das formas de funcionamento dos textos acadêmicos, como se as convenções a eles subjacentes fossem já conhecidas pelos discentes, o que caracterizaria o ensino e a avaliação da escrita na Universidade como práticas do mistério.

Os modos tácitos de ensinar e avaliar textos acadêmicos parecem-nos ser consequências da institucionalização das práticas do mistério. Esses modos tácitos traduzem-se não apenas no desconhecimento dos estudantes acerca do que é deles esperado em termos de leitura e de escrita, mas também na sua incompreensão dos parâmetros a partir

dos quais suas produções textuais são avaliadas, parâmetros esses, em geral, não compartilhados com os alunos. Acreditamos, com Simões et al. (2012, p. 127), que a avaliação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e, como tal, atividade “processual, contínua e sinalizadora de que a responsabilidade pela aprendizagem é compartilhada por todos na sala de aula”.

Tal abordagem avaliativa inscreve-se no chamado *paradigma emergente de avaliação*, distinto do *paradigma tradicional*. Esses dois grandes modelos teóricos são confrontados por Suassuna (2006), segundo a qual, o primeiro caracteriza-se por uma *avaliação somativa*, centrada no aluno e no produto do ensino-aprendizagem, enquanto o segundo caracteriza-se por uma *avaliação formativa*, que desloca a ênfase do produto para o processo de ensino-aprendizagem e avalia, além do aluno, o professor, questionando a ação docente em termos de estratégias didáticas, conteúdos curriculares, objetivos específicos tanto do componente curricular quanto de cada tarefa. A avaliação formativa não tem apenas *função classificatória*, limitada à atribuição de uma nota, conceito ou parecer: trata-se antes de uma ferramenta pedagógica com *função diagnóstica e reguladora*, que indica o que já foi alcançado e o que ainda pode ser aprimorado (LUCKESI, 1996). Conforme Suassuna (2006), a perspectiva formativa destaca a *dimensão discursiva da avaliação*, tomada como uma rede de sentidos a

serem interpretados e analisados em busca do aperfeiçoamento das condições de ensino-aprendizagem, de forma que os resultados da avaliação deixam de ser definitivos e inquestionáveis e passam a ser índices para compreender e agir.

Adotar os princípios da avaliação formativa implica reconhecer a autonomia do aluno para avaliar a sua aprendizagem e a do outro e a necessidade de diversificar as técnicas e os instrumentos avaliativos, como a autoavaliação e a avaliação entre colegas a partir de grades, que caminham na direção de uma prática avaliativa menos misteriosa e mais intersubjetiva. A busca pela intersubjetividade na avaliação de textos acadêmicos justifica a opção pela Teoria da Enunciação de Émile Benveniste como aporte teórico deste estudo. Segundo Benveniste, em *O aparelho formal da enunciação* (1970/2006), “Enquanto realização individual, a enunciação pode se definir, em relação à língua, como um processo de apropriação”, mas, desde que o locutor se apropria da língua, “ele implanta o *outro* diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 84, grifo do autor). Nesse sentido, toda enunciação é uma alocução, porque sempre pressupõe um locutor e um alocutário, que constituem juntos a *estrutura do diálogo* e alternam o protagonismo da enunciação a cada tomada de palavra. A intersubjetividade é, pois, a condição da linguagem e da enunciação e, portanto, deve ser um princípio orientador das práticas discursivas em sala de aula.

Essa leitura propositiva que coloca em relação a Teoria da Enunciação e o contexto de ensino-aprendizagem de língua materna sustenta-se no fato de que essa teoria – não proposta por Benveniste como um “modelo”, tal como a Linguística costuma compreender a palavra “modelo” (FLORES et al., 2008) – constitui-se de reflexões sobre a presença do *homem na língua* (FLORES, 2012). Neste artigo, a leitura singular que empreendemos acerca das bases enunciativas que o sintagma *o homem na língua*¹ subsume tem uma finalidade: o deslocamento de tais pressupostos para a abordagem de nosso objeto, o *texto acadêmico escrito* e sua *avaliação*.

Assim, considerando que enunciar consiste em converter a língua em discurso e implantar o outro diante de si, este estudo propõe-se a responder à seguinte questão: *como avaliar textos acadêmicos escritos numa perspectiva enunciativa que leva em conta menos a regularidade e mais a singularidade do processo de produção textual acadêmica e das relações intersubjetivas que o constituem?* Desse interrogante, deriva o objetivo geral deste trabalho: propor uma perspectiva enunciativa de avaliação de textos acadêmicos escritos.

Para responder à questão e atingir o objetivo elencado, organizamos o artigo do seguinte modo: primeiramente, desenvolvemos um referencial teórico-metodológico para subsidiar a avaliação de textos acadêmicos escritos, a partir da proposição de uma concepção de avaliação como ato de enunciação e de

instâncias e princípios enunciativos para a avaliação; em seguida, empreendemos o deslocamento desse referencial para a elaboração de uma grade avaliativa; por fim, concluímos com as contribuições esperadas da proposta apresentada.

A Teoria da Enunciação de Émile Benveniste: bases para a elaboração de uma proposta enunciativa de avaliação de textos acadêmicos escritos

Nossa proposição de um construto para a avaliação de textos acadêmicos escritos sustenta-se em uma perspectiva enunciativa de estudo da linguagem, especificamente na Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, cujos pressupostos podem ser unificados no *a priori o homem na língua* (FLORES, 2012). Se, como explica Flores (2012), o homem está na língua, é porque ele é fundado simbolicamente na linguagem. É Benveniste quem esclarece esse princípio:

[...] não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem (BENVENISTE, 1958/2005, p. 285).

Assim como encontramos no mundo um homem falando com outro homem,

[...] é um homem escrevendo que encontramos no mundo, um homem escrevendo para outro homem; também é um homem lendo que encontramos no mundo, um homem lendo o que outro escreveu (SILVA, 2015, p. 17).

E acrescentaríamos: é um homem avaliando o que outro falou ou escreveu. Logo, para constituir-se subjetivamente na linguagem, um está na dependência do outro, que lhe concede um lugar de enunciação e o significa. Dessa maneira, o conceito de *intersubjetividade*, pilar da reflexão enunciativa benvenistiana, também é o pilar de nossa proposta pedagógica de avaliação da produção textual acadêmica escrita. Além desse, outros conceitos sustentam nossa proposição, sendo deslocados para o contexto de ensino-aprendizagem de língua materna. Para deles tratar, é preciso, antes, estabelecer alguns critérios de seleção e leitura dos textos benvenistianos.

Isso porque, como explica Flores (2013), a amplitude da obra de Émile Benveniste – que ultrapassa o campo dos estudos enunciativos – exige a delimitação de um ponto de vista de leitura que direcione a incursão nessa obra, motivo pelo qual defende o estabelecimento de um *corpus textual de referência* que se constitua como o conjunto de textos a serem pesquisados. Levando em conta essas orientações e os propósitos deste artigo, definimos o nosso *corpus textual de pesquisa* circunscrevendo-nos à visada enunciativa do pensamento benvenistiano e elegemos, para recuperar as bases dessa visada, dois textos integrantes de *Problemas de Linguística Geral II e I*,

respectivamente: *O aparelho formal da enunciação* (1970/2006), artigo em que o linguista reúne os fundamentos do(s) conceito(s) de enunciação, e *Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (1963/2005), artigo em que delineia concepções de cultura, as quais são relevantes para propormos uma abordagem de avaliação das práticas sociais letradas.

Com base nesses artigos, sintetizamos, a seguir, os fundamentos teóricos que podem ser deslocados para a formulação de uma concepção enunciativa de avaliação.

Fundamentos para a proposição de uma concepção enunciativa de avaliação de textos acadêmicos escritos

O título que damos a esta seção antecipa o ponto de chegada de nossa reflexão: concebemos a avaliação como um ato enunciativo. Esse entendimento ancora-se na nossa leitura do artigo *O aparelho formal da enunciação* (1970/2006), texto em que Benveniste, além de elaborar e sintetizar aspectos da teoria enunciativa, a abre para um programa futuro (NORMAND, 1996), sinalizando a necessidade de distinguir a enunciação falada da enunciação escrita e afirmando que “Amplas perspectivas se abrem para a análise das formas formas complexas do discurso” a partir do

quadro que ele esboçou (BENVENISTE, 1970/2006, p. 90).

Entendemos que essas possibilidades devem partir da consideração da enunciação como ato individual de utilização da língua que a coloca em funcionamento, tal como definido pelo mestre enunciativo. Essa mobilização da língua pelo locutor dá-se em vista do outro – seja este outro real, imaginado, implícito, explícito, individual, coletivo –, na medida em que, segundo Benveniste, toda enunciação é uma alocação. Por isso, o autor destaca que “O que em geral caracteriza a enunciação é a *acentuação da relação discursiva com o parceiro* [...]” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 87, grifos do autor). Essa condição intersubjetiva da linguagem é marcada pela estrutura do diálogo, a qual instaura o que o linguista denomina de *quadro figurativo da enunciação*, uma vez que a enunciação propõe duas figuras necessárias que, na posição de parceiros, são, de modo alternado, protagonistas da enunciação. A condição da mobilização da língua está, portanto, vinculada à necessidade de expressar uma relação com o mundo, isto é, de o locutor referir pelo discurso e de o alocutário co-referir (BENVENISTE, 1970/2006).

Assim, pelo princípio da intersubjetividade, o locutor, ao enunciar, faz sua passagem a sujeito e, dessa maneira, constitui-se em uma *posição* na linguagem², ocupando um *lugar de enunciação*. Essa posição de locutor assinalada no discurso está atrelada a uma textura de

circunstâncias que determina os modos de enunciação (KNACK, 2016b).

Compreendemos que tais propriedades caracterizam o *fenômeno geral da enunciação* (BENVENISTE, 1970/2006). Esse *fenômeno geral*, segundo Knack (2012), pode ser concebido em termos de especificidade: partindo da indicação de Benveniste de que seria necessário distinguir a enunciação falada da enunciação escrita, a autora concebe esses como *fenômenos específicos da enunciação*. Após caracterizar o funcionamento enunciativo de ambas as modalidades, a autora desloca essa reflexão para o contexto de ensino-aprendizagem de língua materna e propõe uma noção geral para *texto* e noções específicas para *texto falado* e *escrito*, sendo a última a que nos interessa neste momento, na medida em que buscamos propor parâmetros para a avaliação da produção textual acadêmica escrita:

Considerando os pressupostos enunciativos, podemos conceber a *escrita* como um ato enunciativo e o *texto escrito* como aquilo que resulta desse ato. Portanto, podemos definir o *texto escrito* como o *resultado de um processo de produção intersubjetiva entre locutores situados em tempo e espaço distintos, condensando o ato de enunciação e o produto deste, cuja materialidade, de extensão não delimitada, apresenta por escrito as marcas que permitem ao alocutário re-constituir os sentidos atualizados em formas pelo locutor* (KNACK, 2012, p. 159, grifos da autora).

Essa ideia de *re-constituição*, tomada de Naujorks (2011), convoca a ideia benvenistiana de que a enunciação escrita situa-se em dois planos: “o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua

escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem.” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 90). Entendemos esses dois planos como o aqui-agora da *escrita* propriamente dita e o aqui-agora da *leitura*. “Pela leitura, o alocutário (o *tu* pressuposto na escrita, agora *eu-leitor*) depara-se com referências instauradas pelo locutor (antes o *eu-escriptor*) e, a partir do engendramento forma-sentido no texto escrito, busca *re-constituir* os sentidos que aquele que escreveu buscou atualizar” (KNACK, 2016b, p. 85, grifos da autora). Nessa direção, também a leitura é um ato enunciativo. E essa é, sobretudo, a tese de Naujorks (2011, p. 49), que compreende a leitura como “um fazer de novo, um processo de (re)significação, ou seja, fazer de novo o percurso da significação” instaurado no texto.

A partir das reflexões enunciativas sobre *texto escrito* (KNACK, 2012) e *leitura* (NAUJORKS, 2011) e também da conclusão de *O aparelho formal da enunciação* (1970/2006), em que Benveniste parece inserir a enunciação escrita dentre as ditas *formas complexas do discurso* a serem estudadas no contexto da enunciação, Oliveira (2016) propõe uma concepção enunciativa de escrita acadêmica³. Segundo o autor, “a escrita acadêmica, mais do que um conjunto de técnicas de redação, revela-se como uma *forma complexa de um discurso institucionalizado*” (OLIVEIRA, 2016, p. 95, grifos do autor). O caráter institucional da escrita acadêmica deve-se à sua vinculação à instituição universitária e à constituição

dos distintos campos do saber, os quais produziram, historicamente, não apenas conhecimentos disciplinares específicos como também convenções escriturais igualmente específicas na veiculação desses conhecimentos. Assim, Oliveira (2016) concebe a escrita acadêmica como

[...] uma forma complexa do discurso letrado desdobrada em dois planos enunciativos distintos: o plano da produção escrita, que requer do locutor-escrevente a apropriação dos conhecimentos disciplinares e das convenções escriturais próprias ao seu campo do saber, bem como o desprendimento da riqueza contextual no processo de conversão da língua em discurso escrito; e o plano da leitura, que requer também do locutor-leitor a apropriação dos conhecimentos disciplinares e das convenções escriturais próprias ao seu campo do saber, para que possa transitar entre conceitos teóricos e re-constituir as referências produzidas pelo locutor-escrevente a partir do sentido atualizado em formas no texto escrito (OLIVEIRA, 2016, p. 97, grifos do autor).

Valendo-nos desses fundamentos e os deslocando para o contexto de ensino-aprendizagem de língua materna, postulamos que também *a avaliação é um ato enunciativo*. Isso porque compreendemos que o locutor, ao se colocar na posição de locutor-avaliador, empreende o ato enunciativo de leitura de um texto escrito; estabelece, assim, um alocutário, ainda que este seja um desdobramento de si mesmo, e, conseqüentemente, apropria-se da língua para produzir uma enunciação de retorno⁴, que pode ser falada ou escrita, a esse alocutário que lhe convocou a ocupar tal posição. Dessa maneira, entendemos que *a avaliação é um duplo ato enunciativo*; duplo porque

considera dois movimentos: o da leitura do texto escrito e o da enunciação falada ou escrita que produz um texto de retorno. Em nossa proposta, privilegiamos a enunciação de retorno escrita. E a que esta se propõe? Ora, compreendemos que o ato enunciativo de avaliação atua na direção de possibilitar a *re-significação* dos modos de enunciação pelos quais o aluno converte a língua em discurso e se propõe como sujeito do seu dizer no espaço acadêmico, cujas especificidades serão abordadas junto aos princípios enunciativos para a avaliação.

Esse breve percurso conduz-nos à formulação da seguinte concepção enunciativa de avaliação: *a avaliação de textos acadêmicos escritos é um duplo ato enunciativo de leitura e de escrita que produz uma enunciação de retorno a uma outra enunciação para promover a re-significação dos modos de enunciação do alocutário e que se constitui pela ocupação de uma diferente posição de locutor-avaliador a cada diferente instância avaliativa*.

O funcionamento enunciativo de tais instâncias avaliativas é descrito a seguir.

Instâncias enunciativas de avaliação de textos acadêmicos escritos

Chamamos *instâncias enunciativas de avaliação* as distintas relações intersubjetivas constituídas em atos de avaliação: a *instância de avaliação professor-aluno*, a *instância de avaliação*

aluno-aluno e a *instância de autoavaliação*⁵. Essas instâncias comportam diferentes modos de avaliar, os quais impõem uma distinção entre *técnicas de avaliação* e *instrumentos de avaliação*.

A esse respeito, Haydt esclarece: “A técnica de avaliação é o método de se obter as informações desejadas. O instrumento de avaliação é o recurso que será usado para isso” (HAYDT, 2004, p. 56 apud FURTOSO, 2008, p. 143). Aproximando a proposta da autora da nossa, a técnica avaliativa consiste no método que define cada instância enunciativa de avaliação: a avaliação professor-aluno é a técnica definidora da primeira instância; a avaliação aluno-aluno é a técnica definidora da segunda instância; a autoavaliação é a técnica definidora da terceira instância. Isso não significa, porém, que as instâncias (relações) se reduzam às técnicas (métodos), mas que essas são os mecanismos estruturantes daquelas. Já o instrumento avaliativo não se confunde com a técnica metodológica, mas diz respeito ao procedimento que a operacionaliza, ou seja, o recurso material que torna o ato de avaliação concretizável numa dada instância enunciativa. Nosso instrumento de referência é a *grade de avaliação*, que apresentaremos adiante. Por ora, buscaremos caracterizar as instâncias enunciativas de avaliação.

A instância professor-aluno implica uma *avaliação assimétrica*, pois, embora professor e aluno sejam ambos locutores que se apropriam da língua para se

enunciarem como sujeitos, quando, na estrutura do diálogo avaliativo, o professor ocupa a posição de locutor-avaliador e o aluno a de alocutário-avaliado, institui-se entre eles uma relação em nada simétrica, tanto em termos enunciativos quanto em termos culturais.

Em termos enunciativos, a avaliação do texto do aluno pelo professor é assimétrica, porque é o professor o protagonista da enunciação e aquele que, de alocutário-leitor convocado pelo locutor-aluno a ler o seu texto escrito, passa a locutor-avaliador que produz uma enunciação de retorno por meio da qual convoca esse locutor-aluno, agora alocutário-avaliado, a retomar sua posição de locutor para ressignificar seus modos de enunciação na reescrita de seu texto. A assimetria dos papéis, aqui, deve-se à temporalidade enunciativa, que não é senão “o presente inerente à enunciação, que se renova a cada produção de discurso” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 84) e que se determina em relação ao *aqui-agora* do locutor⁶. Assim, a avaliação professor-aluno é enunciativamente assimétrica, pois o protagonismo da enunciação é exercido apenas pelo professor, centro de referência interno dessa instância.

Em termos culturais, a assimetria da avaliação empreendida pelo professor deve-se ao fato de ser este o interlocutor primeiro do aluno na Universidade, visto por ele como uma figura autorizada a ajustar os seus usos da língua às expectativas culturais acadêmicas. Nesse sentido, o professor assume “a

representação da cultura, da instituição social, do saber, da leitura e da avaliação, e por isso mesmo representa para o aluno um *poder dizer*, um *poder mostrar-se* de locutor através do texto escrito” (JUCHEM, 2012, p. 115, grifos da autora). A avaliação professor-aluno, portanto, é culturalmente assimétrica, na medida em que a *ressignificação* pelo aluno dos seus modos de enunciação, nesta instância, está na dependência da enunciação de retorno do professor, representante da cultura acadêmica e, por isso, o indicador por excelência dos caminhos a serem percorridos em busca de tal *re-significação*.

Contudo, não somente o professor pode assumir a posição de locutor-avaliador do texto do aluno, mas também o colega pode fazê-lo. Nesse caso, embora permaneça a assimetria enunciativa decorrente da transcendência temporal do *eu* em relação ao *tu* no presente da enunciação, a assimetria cultural desvanece em face do estatuto social compartilhado entre os alunos. Knack (2016b) vincula o estatuto social do falante à posição por ele ocupada na sociedade, defendendo que a passagem de uma posição social à outra altera o seu estatuto social e pode provocar mudanças na sua relação com a língua e, conseqüentemente, na *posição de locutor* por ele assumida ao enunciar. Deslocando a tese da autora para o contexto deste artigo, diríamos que também a ocupação de uma mesma posição na sociedade que o outro da locução e, por conseguinte, o compartilhamento de um

mesmo estatuto social com esse outro podem provocar mudanças na relação do locutor com a língua.

Isso porque, na Universidade, os alunos ocupam uma mesma posição social, a de estudantes universitários, do que resulta a simetria cultural que distingue esta instância. Nessa perspectiva, ainda que ocupem posições distintas no quadro figurativo da avaliação, um aluno como locutor-avaliador e outro como alocutário-avaliado, por compartilharem um mesmo estatuto social, tal avaliação constitui-se uma *avaliação entre pares*. Nessa avaliação socializada, o locutor-aluno (*eu*) convoca o alocutário-colega (*tu*) a ler o seu texto escrito e a assumir a posição de locutor-avaliador (antes *tu*, agora *eu*), na qual o implanta como alocutário-avaliado (antes *eu*, agora *tu*) e produz uma enunciação de retorno à sua enunciação anterior, convocando-o a reassumir a posição de locutor para *re-significar* seus modos de enunciação a partir dessa enunciação de retorno. Dessa maneira, ambos referem e co-referem no processo intersubjetivo que possibilita, ao avaliado, a *ressignificação* dos seus modos de enunciação na reescrita de seu texto e, ao avaliador, a *ressignificação* dos seus modos de enunciação na leitura avaliativa do texto do primeiro. A avaliação aluno-aluno contribui, pois, para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos, tornando-lhes as práticas letradas acadêmicas mais significativas, porque situadas em propostas interlocutivas de estudo do texto.

Essa interlocução é redimensionada na instância de autoavaliação. Como no monólogo, concebido por Benveniste como uma *variedade do diálogo*, “um diálogo interiorizado, [...] entre um eu locutor e um eu ouvinte” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 88)⁷, na autoavaliação, parece haver um desdobramento do *eu*, em que o aluno ocupa as duas posições do quadro figurativo, a de locutor-avaliador e a de alocutário-avaliado. A ocupação simultânea desses dois lugares de enunciação exige dele um deslocamento da posição de interlocutor do ato de avaliação para a de protagonista desse ato e, ao mesmo tempo, a manutenção da posição de interlocutor para poder avaliar o seu próprio texto. Essa autoavaliação obriga um exercício de distanciamento, o qual faz dela um *diálogo interiorizado*, entre um *eu leitor* e um *eu escrevente*. A constituição desse diálogo interiorizado implica a passagem da condição de *falante*⁸ à condição de *analista de linguagem* (FARIAS, 2016).

Para Farias (2016), além do pesquisador, o professor e o aluno acedem igualmente à condição de analistas de linguagem, quando se voltam para os seus usos da língua com um olhar investigativo, que requer “um esforço do analista para ‘sair de si’ e de seu lugar para atingir o lugar do outro” (FARIAS, 2016, p. 114). Essa experiência de análise, porém, é sempre determinada pela sua experiência de fala (e de escrita): “O lugar do analista de linguagem, portanto, é duplamente instanciado: o analista faz uso da língua, como falante [e escrevente], para retornar

a ela mesma, como analista” (FARIAS, 2016, p. 117, acréscimo nosso). No ato de autoavaliação, o aluno constitui-se locutor-avaliador ao distanciar-se do seu texto para lê-lo como leria a produção textual de outrem, para lê-lo como um *analista de linguagem*. Nesse gesto de distanciamento, implanta a si mesmo como alocutário-avaliado e se volta sobre a sua própria enunciação para analisar como, por meio dela, o sentido se forma em palavras em seu texto. Se, nas duas instâncias enunciativas de avaliação anteriores, a *ressignificação* dos seus modos de enunciação dependia da enunciação de retorno do outro da alocução, nesta, tal *ressignificação* não depende senão dele próprio, que produz a enunciação de retorno por meio da qual orienta a si mesmo na reescrita de seu texto.

Todas e cada uma das três instâncias de avaliação, apresentadas nesta seção, realçam o diálogo intersubjetivo em cuja base reside a função mediadora da língua. No ato enunciativo de avaliação, a *ressignificação* dos modos de enunciação do alocutário-avaliado está condicionada à enunciação de retorno produzida pelo locutor-avaliador, que orienta a reorganização dessas formas no texto avaliado em vista do aprimoramento dos sentidos. Entretanto, a qualidade textual adquirida pela produção do aluno na reescrita orientada pela avaliação é apenas um efeito a curto prazo das instâncias avaliativas, que se revestem de potencial pedagógico, sobretudo, por seus efeitos a longo prazo: enquanto a instância de

avaliação professor-aluno dá ênfase à constituição do aluno como produtor de textos, a instância de avaliação aluno-aluno e a instância de autoavaliação dão ênfase à sua constituição como produtor de textos e também como leitor do texto do outro e do seu próprio. O desdobramento da avaliação de textos acadêmicos escritos nessas três instâncias enunciativas figura, pois, como um imperativo no ensino-aprendizagem de língua materna na Universidade.

A concepção e as instâncias enunciativas de avaliação, elaboradas anteriormente, levam-nos a interrogar: com base em que pressupostos esse processo de avaliação pode instaurar-se? Com o objetivo de responder a tal pergunta, propomos, a seguir, cinco princípios teórico-metodológicos para a avaliação de textos acadêmicos escritos numa perspectiva enunciativa.

Princípios enunciativos para a avaliação de textos acadêmicos escritos

A proposição dos princípios para a avaliação de textos acadêmicos escritos parte de um “caminho metodológico” delineado por Benveniste em *O aparelho formal da enunciação* (1970/2006, p. 83): “Na enunciação consideraremos, sucessivamente, o próprio ato, as situações em que ele se realiza, os instrumentos de sua realização.” Entendemos que esses três elementos (*ato*, *situação* e *instrumentos*), interdependentes na enunciação, geram

cada qual um princípio enunciativo para a avaliação de textos acadêmicos.

Porém, compreendemos que esses princípios se submeteriam, primeiro, a um outro, de natureza englobante, cujo cerne repousa na *cultura*. Segundo Benveniste (1963/2005), o homem, ao nascer, nasce no seio de uma cultura e, com a língua, aprende os *rudimentos* dessa cultura. Assim, no contexto de ensino-aprendizagem de língua materna na Universidade, o aluno, ao apropriar-se da língua para enunciar e produzir seu texto acadêmico escrito, apropria-se não só de formas da língua, mas também de valores culturais que regem os modos de constituir os textos nesse espaço de interlocução. A instauração do aluno como leitor e escrevente de textos acadêmicos passa pelo “[...] reconhecimento e [pela] compreensão dos preceitos que regem a prática de pesquisa e de uso da língua em sua área” (KNACK, 2016a, p. 96). É Benveniste quem nos permite atrelar as *convenções escriturais*, no dizer de Oliveira (2016), ou os *modos de enunciação*, no dizer de Knack (2016b), à *cultura*, na medida em que o linguista enunciativo assim a conceitua em *Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (1963/2005):

A cultura define-se como um conjunto muito complexo de representações, organizadas por um código de relações e de valores: tradições, religião, leis, política, ética, artes, tudo isso de que o homem, onde quer que nasça, será impregnado no mais profundo da sua consciência, e que dirigirá o seu comportamento em todas as formas da sua atividade [...] (BENVENISTE, 1963/2005, p. 32).

Esse conjunto de representações e valores que dirige o comportamento do homem em suas atividades, incluindo os modos de produzir textos acadêmicos, deve ser considerado quando da avaliação do texto do aluno, uma vez que esta integra “[...] as atividades que versam sobre sua língua materna [que] podem ampará-lo a compreender e a (re)significar os diferentes espaços de enunciação nos quais converte a língua em discurso e se propõe como sujeito do seu dizer” no universo acadêmico (KNACK, 2016a, p. 97).

Assim, o primeiro princípio postula que *a avaliação de textos acadêmicos considera a cultura acadêmica como um conjunto de valores que rege os modos de enunciação no universo acadêmico*.

Tal conversão da língua em discurso encaminha a refletirmos acerca do ato de enunciação. Ao conceber que a enunciação é ato que coloca a língua em funcionamento, Benveniste (1970/2006, p. 87) atenta para o fato de que há “duas ‘figuras’ igualmente necessárias, uma, origem, a outra, fim da enunciação.” Portanto, a noção de ato coloca em relevo a *intersubjetividade*, condição para o locutor (*eu*) constituir-se como tal em vista de um alocutário (*tu*). Isso significa que, ao avaliar o texto acadêmico escrito, as relações intersubjetivas que o constituem devem ser examinadas, pois o aluno apropria-se da língua para enunciar sua posição de locutor em vista de um alocutário previsto como leitor de seu texto; assim, engendra determinadas

formas da língua (e não outras) para constituir sentidos em determinada situação de discurso. Logo, o segundo princípio enunciativo postula que *a avaliação de textos acadêmicos considera a intersubjetividade constitutiva da conversão da língua em discurso pelo aluno*.

Dessa maneira, o ato de enunciação implica os demais elementos constitutivos do quadro formal: a *situação* e os *instrumentos*, motivo pelo qual os dois próximos princípios abarcam tais elementos. Segundo Benveniste (1970/2006, p. 84), a condição mesma de mobilização e de apropriação da língua “[...] é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor.” Assim, “a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 84). Essa relação não preexiste à enunciação: ela é construída discursivamente e, também, provocada discursivamente. Benveniste (1970/2006, p. 84) mesmo salienta: “A referência é parte integrante da enunciação”. Portanto, vinculada à intersubjetividade e ancorada na situação enunciativa, a construção da referência é uma atividade discursiva e é como realidade discursiva que deve ser levada em conta na avaliação do texto. Em vista disso, o terceiro princípio enunciativo postula que *a avaliação de textos acadêmicos considera a situação criadora de referência*

para o aluno expressar sua relação com o mundo.

Para “expressar” sua relação com o mundo, é preciso “O locutor se apropria[r] do aparelho formal da língua e enuncia[r] sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 84). Esse *jogo de formas específicas*, que coloca o “locutor em relação constante e necessária com sua enunciação”, abarca os índices específicos (categorias de pessoa, tempo e espaço) e os procedimentos acessórios de engendramento de tais formas para a constituição do sentido no texto. Como o emprego da língua é “[...] um mecanismo total e constante que, de uma maneira ou de outra, afeta a língua inteira” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 82), a avaliação do texto acadêmico escrito deve levar em conta o sentido singular que decorre da articulação dessas formas. Por isso, o quarto princípio postula que *a avaliação de textos acadêmicos considera a imbricação entre forma e sentido resultante da atualização pelo aluno dos índices específicos e dos procedimentos acessórios da enunciação*.

A compreensão do *sentido* singular que decorre da articulação das *formas* mobiliza o elemento central do segundo aspecto da enunciação apontado por Benveniste: considerando que “A enunciação supõe a conversão individual da língua em discurso” (BENVENISTE,

1970/2006, p. 83), cabe investigar “como o ‘sentido’ se forma em ‘palavras’” no texto sob avaliação; logo, cabe investigar a semantização da língua. Para isso, é preciso examinar os “procedimentos pelos quais as formas linguísticas da enunciação se diversificam e se engendram” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 83). E esse exame leva em conta o texto como *ato enunciativo* e como *discurso*, materialidade do ato. Ao falar da *semantização*, Benveniste refere o artigo *Semiologia da língua* (1969/2006). Seguimos o mestre e, aqui, também convocamos o que lá o linguista diz a respeito do discurso e da constituição do seu sentido:

Ora, a mensagem não se reduz a uma sucessão de unidades que devem ser identificadas separadamente; não é uma adição de signos que produz o sentido, é, ao contrário, o sentido (“o intencionado”) [o *intentado*], concebido globalmente, que se realiza e se divide em “signos” particulares, que são as PALAVRAS (BENVENISTE, 1969/2006, p. 65).

Por isso, o exame do texto sob avaliação deve considerar a articulação entre o todo do texto como *ato* (o plano global) e suas partes como *discurso* (o plano analítico⁹), de tal modo que o quinto princípio enunciativo postula que *a avaliação de textos acadêmicos considera a inter-relação entre os planos global e analítico do texto*.

Apresentamos, a seguir, uma síntese dos princípios enunciativos formulados nesta seção.

Quadro 1 – Síntese dos princípios enunciativos

Primeiro princípio: a avaliação de textos acadêmicos considera a cultura acadêmica como um conjunto de valores que rege os modos de enunciação no universo acadêmico.

Segundo princípio: a avaliação de textos acadêmicos considera a intersubjetividade constitutiva da conversão da língua em discurso pelo aluno.

Terceiro princípio: a avaliação de textos acadêmicos considera a situação criadora de referência para o aluno expressar sua relação com o mundo.

Quarto princípio: a avaliação de textos acadêmicos considera a imbricação entre forma e sentido resultante da atualização pelo aluno dos índices específicos e dos procedimentos acessórios da enunciação.

Quinto princípio: a avaliação de textos acadêmicos considera a inter-relação entre os planos global e analítico do texto.

Fonte: elaborado pelos autores.

Em nosso entendimento, esse conjunto de fundamentos constitui-se num referencial para o exame e, portanto, para a avaliação do texto acadêmico escrito.

Parâmetros enunciativos para a avaliação de textos acadêmicos escritos

Nas seções anteriores, com base em alguns postulados benvenistianos, procuramos construir um referencial teórico-metodológico para a avaliação de textos acadêmicos escritos. Tal referencial comporta a *concepção enunciativa*, as *instâncias enunciativas* e os *princípios enunciativos de avaliação*. Entendemos que esses elementos servem como subsídios para o professor desenvolver seus instrumentos de avaliação, que, como tais, serão frutos de uma transposição didática desse referencial que sustenta seu fazer docente. Em outras palavras: não é a teoria enunciativa que será apresentada aos alunos, em sala de aula, mas o deslocamento resultante de uma mediação pedagógica que gera instrumentos de avaliação do texto acadêmico escrito.

Nesta seção, apresentaremos o instrumento avaliativo que elaboramos para a avaliação da produção textual na Universidade: a *grade de avaliação*. Nossa grade, concebida para ser compartilhada entre todos na sala de aula, constitui-se de quatro parâmetros – *interlocução, contexto, texto e linguagem* –, que decorrem de uma transposição didática dos princípios enunciativos, conforme o quadro 2 busca ilustrar.

Quadro 2 – Transposição didática dos princípios enunciativos

PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PROFESSOR		PARÂMETROS DA GRADE AVALIATIVA PROFESSOR-ALUNO / ALUNO-ALUNO
Quinto princípio: inter-relação entre os planos global e analítico do texto	Primeiro princípio: <i>cultura acadêmica</i>	
	Segundo princípio: <i>Ato – (inter)subjetividade</i>	Interlocução
	Terceiro princípio: <i>Situação</i>	Contexto
	Quarto princípio: <i>Instrumentos</i>	Texto
		Linguagem

Fonte: elaborado pelos autores.

De antemão, cabe destacar que os parâmetros propostos não se circunscrevem a um gênero textual específico; trata-se, antes, de aspectos que constatamos transversais à conversão da língua em discurso em variados gêneros acadêmicos e que, por isso mesmo, configuram uma grade genérica o suficiente para ser adaptada, se necessário, a cada gênero a ser trabalhado em sala de aula. Para compreender tal grade, é preciso retomar os princípios enunciativos expostos anteriormente.

O primeiro princípio – *a avaliação de textos acadêmicos considera a cultura acadêmica como um conjunto de valores que rege os modos de enunciação no universo acadêmico* – engloba e determina os demais. Se a cultura “Consiste numa multidão de noções e de prescrições e também em *interdições* específicas” (BENVENISTE, 1963/2005, p. 32, grifo do autor), a cultura acadêmica pres-

creve e interdita dados usos da língua como mais ou menos apropriados às relações intersubjetivas e às situações enunciativas vivenciadas na universidade. Considerando que, “Pela língua, o homem assimila a cultura, a perpetua ou a transforma” (BENVENISTE, 1963/2005, p. 32), o locutor-avaliador deve observar como o alocutário-avaliado apreende em seu discurso os valores culturais acadêmicos, incorporando-os ou alterando-os. Essa observação passa, necessariamente, pela avaliação integrada dos quatro parâmetros, todos submetidos às representações que dirigem a vida e a atividade humanas no mundo acadêmico.

Já o segundo princípio – *a avaliação de textos acadêmicos considera a intersubjetividade constitutiva da conversão da língua em discurso pelo aluno* – converte-se no parâmetro *interlocução*. Aqui, não se trata das

relações intersubjetivas estruturantes das instâncias de avaliação professor-aluno, aluno-aluno e autoavaliação: trata-se da interlocução projetada na tarefa encaminhada pelo professor. Isso significa que, por um lado, o aluno deve primeiro colocar-se como locutor (*eu*) do quadro figurativo da tarefa e produzir o seu texto em função do interlocutor delineado nessa tarefa, a fim de realizar com êxito a ação por ela proposta; por outro, o professor ou o colega devem colocar-se como alocutários (*tu*) do quadro figurativo da tarefa, pois somente assim poderão aferir o desempenho do alocutário-avaliado no atendimento à interlocução prevista. Para avaliar o parâmetro *interlocução*, consideramos alguns dos índices de intersubjetividade delimitados por Cremonese (2014) para o texto acadêmico, dentre os quais ressaltamos os seguintes: a) o *conteúdo informacional*, organizado a partir do conhecimento prévio atribuído ao leitor; b) o *público-alvo*, considerado em termos de restrição ou amplitude; c) a *seleção bibliográfica*, pautada na necessidade de convocar referências para legitimar o dizer junto ao interlocutor.

Por sua vez, o terceiro princípio – *a avaliação de textos acadêmicos considera a situação criadora de referência para o aluno expressar sua relação com o mundo* – converte-se nos parâmetros *contexto* e *texto*. A avaliação do parâmetro *contexto* deve contemplar as três dimensões da *referência* destacadas por Oliveira (2016)

na teorização benvenistiana¹⁰: a) a *situação discursiva*, que cria a referência e, ao mesmo tempo, é recriada por ela a cada ato enunciativo, fornecendo as condições de produção e compreensão do discurso (quem fala? Para quem? Onde? Quando? Sobre o quê? Por quê?); b) o *tema do discurso*, que consiste no objeto da alocação referido e co-referido por *eu* e *tu* e que exige de ambos a mobilização dos conhecimentos disciplinares de seus campos do saber; c) a *atitude do locutor* em relação ao que diz e a quem diz, que se traduz no propósito de seu texto e que comanda todas as suas escolhas de forma, sentido e conteúdo. Além desses aspectos, a adequação às situações de uso da língua na Universidade supõe outros que devem ser avaliados no parâmetro *contexto*, como o *contexto social mais amplo* e o *veículo de circulação do texto*, cujas coerções também regulam os modos de enunciação.

O atendimento ao *gênero acadêmico solicitado pela tarefa*, ainda que possa ser considerado uma característica da adequação contextual, em nossa grade é avaliado no parâmetro *texto*. Conforme Motta-Roth e Hendges (2010, p. 25), “o primeiro passo para produzir um texto acadêmico é verificar quais os gêneros mais usados na área em questão e como esses gêneros se configuram”. A configuração desses gêneros, contudo, pode variar não só de uma área para outra como também de uma situação enunciativa para outra, pois, se o locutor, para compartilhar sua experiência e ter

acesso à do outro, precisa se apropriar do aparato simbólico que une homem, língua e cultura, essa apropriação também está sujeita ao ineditismo da enunciação. Isso demanda do locutor-avaliador certa sensibilidade para analisar a atualização da regularidade do gênero na singularidade de cada texto. Em outras palavras, o aluno pode expressar sua relação com o mundo acadêmico tanto correspondendo às expectativas culturais desse quanto ao gênero em foco como subvertendo-as para produzir efeitos de sentido adequados à interlocução e ao contexto.

O quarto princípio – *a avaliação de textos acadêmicos considera a imbricação entre forma e sentido resultante da atualização pelo aluno dos índices específicos e dos procedimentos acessórios da enunciação* – converte-se no parâmetro *linguagem*. Esse parâmetro avalia o uso dos recursos linguísticos empregados pelo locutor para “influenciar de algum modo o comportamento do alocutário” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 86): recursos de paragrafação, referenciação, sequenciação, modalização, adequação lexical e gramatical, enfim, a diversificação e o engendramento das formas (sintagmatização) a serviço da produção dos sentidos (semantização).

Por fim, o quinto princípio – *a avaliação de textos acadêmicos considera a inter-relação entre os planos global e analítico do texto* – não se converte em nenhum parâmetro da grade de avaliação: enquanto o primeiro princípio tem

natureza englobante, porque relacionado aos efeitos da cultura sobre a interlocução, o contexto, o texto e a linguagem, esse último princípio tem natureza operacional, pois diz respeito ao modo como o avaliador examina o texto, isto é, ao modo como a leitura se instancia, em um movimento articulado entre o todo do texto e suas partes, levando em conta todos os parâmetros da grade.

Convém observar que os *planos global e analítico* referidos acima (termos do campo da enunciação) não correspondem aos *procedimentos holístico e analítico* (termos do campo da avaliação): enquanto estes dizem respeito à avaliação educacional, aqueles se referem à análise enunciativa da linguagem, não circunscrita ao contexto de ensino-aprendizagem. De acordo com Dilli, Schoffen e Schlatter (2012), o procedimento holístico consiste na atribuição de uma única nota ao texto a partir de uma avaliação integrada dos parâmetros, ao passo em que o procedimento analítico pontua separadamente cada um dos aspectos avaliados. Como não pontuamos os parâmetros separadamente, nossa grade é holística e não analítica, mas implica um exame dos planos global e analítico do texto, pois *analítico*, em *plano analítico*, não se confunde com *analítico*, em *avaliação analítica*; tais termos estão em relação não de sinonímia, mas de homonímia, apresentando a mesma *forma*, porém *sentidos* diferentes. Segundo as autoras, a adoção de uma *avaliação*

holística é mais coerente com uma perspectiva de ensino-aprendizagem orientada pelo uso da linguagem, na medida em que

Esse procedimento reflete reações autênticas e pessoais de leitores, direcionando a leitura para o que o escritor foi capaz de fazer e não para os pontos fracos de um texto. Nesse sentido, reproduz, ainda que parcialmente, a relação que um leitor em geral tem com o texto em situações de leitura na vida cotidiana, ou seja, sabemos dizer se um texto está adequado/bom/cumprindo seu objetivo (ou não) porque levamos em conta todos os aspectos que o compõem face à interlocução e propósito projetados e à nossa experiência anterior com essas práticas letradas. **Muita atenção a aspectos específicos de uma produção textual, como em escalas analíticas, poderia obscurecer o sentido do todo** (DILLI; SCHOFFEN; SCHLATTER, 2012, p. 180, grifos nossos).

Nossa grade holística, em parte inspirada na proposta por Simões et al. (2012, p. 130-131), apresenta a seguinte configuração: na primeira coluna da esquerda, constam os quatro parâmetros avaliativos – *interlocução, contexto, texto e linguagem* –, cada qual sintetizado por uma questão que deve nortear a leitura do respectivo parâmetro a ser feita pelo avaliador. Nas três outras colunas, são apresentados os três níveis de desempenho – *atingido, atingido parcialmente e não atingido* – e os respectivos descritores de cada nível. Na base da grade, há um espaço reservado a comentários, no qual o avaliador pode registrar comentários gerais sobre o texto, bem como comentários pontuais sobre um ou mais descritores de um parâmetro específico.

Tais comentários podem incluir tanto elogios a aspectos positivos do texto como recomendações para reescrita de trechos com inadequações de forma e/ou sentido. O avaliador pode assinalar essas inadequações nos descritores circulando-as, sublinhando-as, destacando-as com caneta marca-texto ou, se preferir trabalhar com a grade no computador e depois imprimi-la ou encaminhá-la ao aluno por meio de plataformas digitais – como o *Moodle* –, pode ainda se valer de outros recursos de edição de texto, como o negrito. A marcação de descritores específicos deve-se ao fato de que nem sempre o texto avaliado se encaixará em todos os descritores de um mesmo nível de desempenho.

O espaço para comentários vai ao encontro do que diz Normand (2009) sobre a análise semântica associar sempre “uma análise semiótica do enunciado a um comentário sobre a situação cada vez particular da enunciação (tal sujeito, tal tempo, tal referente, tal interação [...]); assim como todo comentário de texto, essa análise interpreta os enunciados, mas não pretende dizer tudo sobre seu sentido” (NORMAND, 2009, p. 182). Os comentários ao fim da grade, portanto, não buscam fazer um parecer exaustivo de todos os aspectos do texto, mas uma observação daqueles mais relevantes para a construção dos sentidos, para a realização da tarefa proposta e para o que está sendo foco de ensino-aprendizagem no momento.

Os parâmetros que compõem a grade abaixo são nela apresentados separadamente apenas para fins didáticos, pois, assim como os princípios teórico-metodológicos dos quais resultam, são quesitos que se recobrem tanto empírica quanto teoricamente. Não há como avaliar o atendimento de um texto à interlocução projetada na tarefa dissociadamente da sua adequação ao contexto proposto e ao gênero solicitado; tampouco se podem avaliar tais dimensões textuais e contextuais sem levar em conta como essas repercutem nas dimensões lexicais e gramaticais e vice-versa. Isso porque o funcionamento intersubjetivo e referencial do discurso não se dissocia do seu funcionamento linguístico. Esse imbricamento das dimensões estruturantes do texto atesta a *transversalidade enunciativa*, defendida por Flores (2011) e ligada ao fato de a enunciação não ser um nível a mais da análise linguística, algo que se acrescenta à morfologia, à sintaxe, à semântica e à pragmática, mas um *ponto de vista de análise* cujo núcleo é o *sentido* e

[...] que incide em cada um dos níveis separadamente e/ou em inter-relação. Assim, a enunciação é, em nossa perspectiva, sempre transversal e nunca linear. Esse é seu lugar metodológico (FLORES, 2011, p. 402).

Desse modo, embora o parâmetro *contexto*, por exemplo, contemple o quadro enunciativo *eu-tu-ele-aqui-agora* e, portanto, inclua locutor e alocutário, para fins de avaliação, reservamos o exame da relação intersubjetiva ao parâmetro *interlocução*. O mesmo acontece com os demais parâmetros, o que nos levou a optar sempre pelo que julgamos mais essencial em cada parâmetro, caso contrário avaliaríamos mais de uma vez um mesmo aspecto.

Feitos esses apontamentos, passemos, pois, à grade.

Quadro 3 – Grade de avaliação de textos acadêmicos escritos

	ATINGIDO	ATINGIDO PARCIALMENTE	NÃO ATINGIDO
INTERLOCUÇÃO O texto pressupõe a existência do interlocutor delineado na tarefa?	1) Seleciona, organiza e relaciona informações com base no grau de conhecimento prévio sobre o tema atribuído ao interlocutor projetado. 2) Considera o público-alvo do veículo de circulação do texto, se mais restrito ou mais amplo. 3) Mobiliza referências acadêmicas, via recursos de citação, para legitimar seu dizer e convocar o interlocutor a confiar no que é dito.	1) O conteúdo informacional pressupõe um interlocutor, mas sua organização no texto precisa ser repensada considerando-se o conhecimento prévio desse interlocutor. 2) Considera o veículo de circulação do texto, mas não o perfil específico de seu público-alvo OU considera o perfil de um público-alvo não ligado a um veículo de circulação específico. 3) Há mobilização de referências acadêmicas, mas a sua pertinência precisa ser repensada considerando-se o posicionamento defendido no texto E/OU há mobilização de referências acadêmicas pertinentes, mas a articulação das citações precisa ser repensada considerando-se o posicionamento defendido no texto.	1) Não pressupõe a existência de um interlocutor OU pressupõe outro interlocutor que não o delineado na tarefa.
CONTEXTO O texto contempla os contextos social e enunciativo definidos na tarefa?	1) Considera o contexto social amplo e o veículo de circulação do texto. 2) Aborda o tema proposto pela tarefa, constituindo um posicionamento crítico e autoral. 3) Cumpre o propósito definido na tarefa, considerando o interlocutor delineado e os recursos linguísticos necessários para estabelecer a interlocução.	1) Considera o contexto social amplo, mas não a especificidade do veículo de circulação do texto. 2) Demonstra pouca criticidade e autoria na abordagem do tema E/OU tangencia o tema. 3) Cumpre, de modo geral, o propósito definido na tarefa, mas apresenta dificuldades no encaminhamento dado a esse propósito ao longo do texto.	1) Foge completamente ao tema proposto E/OU não cumpre o propósito definido na tarefa.
TEXTO A organização do texto corresponde às expectativas da cultura acadêmica quanto ao gênero a que pertence?	1) O texto apresenta as características do gênero acadêmico solicitado pela tarefa, incluindo o atendimento às normas gerais de formatação da escrita acadêmica e às específicas da tarefa em questão. 2) As subversões em relação às características do gênero, se existentes, OU não comprometem a aceitação do texto como pertencente ao gênero em questão OU são reconhecíveis como produtoras de efeitos de sentido adequados à interlocução e ao contexto.	1) O texto atende, de modo geral, ao gênero acadêmico solicitado pela tarefa, mas apresenta algumas inadequações relativas a uma ou mais características desse gênero E/OU às normas gerais de formatação da escrita acadêmica E/OU às normas específicas da tarefa em questão.	1) O texto não atende ao gênero acadêmico solicitado pela tarefa E/OU às normas gerais de formatação da escrita acadêmica E/OU às normas específicas da tarefa em questão.

cont.

LINGUAGEM Os recursos linguísticos são empregados para produzir efeitos de sentido adequados à interlocução, ao contexto e ao gênero acadêmico definidos na tarefa?	1) Os parágrafos estabelecem relações de sentido adequadas tanto na sua estrutura interna quanto na transição entre eles. 2) As cadeias referenciais e sequenciais são bem construídas. 3) Há um uso variado de nexos e modalizadores, que produzem efeitos de sentido apropriados à interlocução, ao contexto e ao gênero acadêmico. 4) O vocabulário empregado revela um repertório lexical variado e adequado ao tema do texto e ao respectivo campo do saber. 5) Inadequações linguísticas pontuais (pontuação, ortografia, regência, concordância etc.) não prejudicam a construção de sentidos no texto.	1) Os parágrafos estabelecem relações de sentido adequadas na sua estrutura interna, mas não na transição entre eles OU não estabelecem relações de sentido adequadas na sua estrutura interna. 2) Há problemas de referência E/OU de sequenciação que prejudicam a coesão textual. 3) Há um uso pouco diversificado de nexos e modalizadores, mas isso não impede a produção de efeitos de sentido apropriados à interlocução, ao contexto e ao gênero acadêmico. 4) O vocabulário empregado é relativamente diversificado e coerente com o tema abordado no texto e o respectivo campo do saber. 5) Inadequações linguísticas recorrentes revelam domínio mediano da modalidade escrita e do registro formal da língua, prejudicando parcialmente a construção de sentidos no texto.	1) Os parágrafos não apresentam uma organização adequada tanto na sua estrutura interna quanto na transição entre eles. 2) As cadeias referenciais e sequenciais não são bem construídas, prejudicando a construção de sentidos no texto. 3) Há um uso precário de nexos e modalizadores, que produzem efeitos de sentido pouco ou não apropriados à interlocução, ao contexto e ao gênero acadêmico. 4) O vocabulário empregado é pouco diversificado e inadequado ao tema abordado no texto e ao respectivo campo do saber. 5) As excessivas inadequações linguísticas comprometem a construção de sentidos no texto e a realização da tarefa proposta.
COMENTÁRIOS:			

Fonte: elaborado pelos autores.

Vale ressaltar ainda a importância de o professor compartilhar com alunos parâmetros anteriormente citados, esclarecendo-os a esses durante todo o processo de ensino-aprendizagem – e não só na entrega da grade junto do texto avaliado –, processo do qual a avaliação é parte integrante e, por isso mesmo, uma

prática contínua, não restrita ao término de uma tarefa isolada, mas integrada a todas as atividades desenvolvidas ao longo do período letivo. A socialização dos parâmetros com os discentes requer do docente um gesto de abertura, que possibilite negociações e ajustes da grade, conforme as demandas de cada grupo e

também de cada tarefa. Essa socialização contribui para que a avaliação de textos acadêmicos deixe de ser uma *prática institucional do mistério* (LILLIS, 1999), uma vez que o aluno se torna consciente do que representa cada um dos parâmetros a partir dos quais suas produções devem ser avaliadas pelo outro (nas instâncias de avaliação professor-aluno e aluno-aluno) e por si próprio (na instância de autoavaliação), o que lhe permite a busca por adequar seus textos a tais parâmetros desde a primeira versão, e não apenas na reescrita.

Esse modo de avaliar o texto acadêmico está orientado numa direção: a da *reescrita*. Como bem salientam Simões et al. (2012), a reescrita é inerente ao ato de escrever e implica um retorno ao dizer para verificar se, de fato, conseguiu-se cumprir com o propósito da interlocução: “Ou será que falta algo, sobra algo, há algo obscuro ou mal realizado?” (SIMÕES et al., 2012, p. 174). Na primeira coluna de nossa grade, as perguntas que sintetizam cada parâmetro orientam para essa concepção de reescrita como “resultado de uma leitura conceitual do texto”, o que “[...] não se confunde com a pura e simples revisão final de um texto, que incide sobre detalhes mais miúdos” (SIMÕES et al., 2012, p. 174). Num viés enunciativo,

A re-escrita funciona, assim, como um retorno: um retorno ao seu lugar de locutor, mas, dessa vez, a um lugar de enunciação reconfigurado, uma vez reconfigurada a estrutura enunciativa (JUCHEM, 2012, p. 126, grifos da autora).

Ao final desse processo de escrita, reescrita e revisão textual, a atribuição de um conceito ou de uma nota pelo professor ao texto – em atendimento às exigências formais da Universidade – representará não um fim em si mesma, mas um ponto de chegada no desenvolvimento da competência discursiva do aluno.

Por isso, entendemos que *a avaliação do texto acadêmico escrito pautada por uma grade holística geral*, que representa uma possibilidade de transposição didática de princípios enunciativos, *configura uma perspectiva que leva em conta menos a regularidade e mais a singularidade do processo de produção textual acadêmica e das relações intersubjetivas que o constituem*. Ora, a característica genérica de nossa grade de avaliação holística decorre da transversalidade de aspectos relativos à conversão da língua em discurso no texto acadêmico. Para além disso, há ainda, propositalmente, o desejo de produzi-la dessa maneira: não focada nos elementos que caracterizam formalmente um gênero acadêmico, o que remeteria às suas regularidades, a grade prima pelo exame da singularidade como cada escrevente se constitui por meio das relações intersubjetivas na escrita, relações que, por sua vez, convocam aspectos ligados à regularidade dos gêneros, mas não se encerram nela.

No entanto, frisamos que, se o professor julgar pertinente, poderá adaptar os parâmetros *interlocução, contexto, texto e linguagem* a cada gênero e neles inserir descritores que se refiram às especificidades do gênero em questão, sem perder de vista a percepção da singularidade como cada aluno se constitui como sujeito de linguagem na cultura acadêmica ao manejar os textos próprios a esse espaço. Além disso, o professor pode ainda, se preferir, produzir uma versão reduzida dessa grade de referência, fazendo com que o aluno tenha de recorrer a essa para compreender os apontamentos naquela.

Conclusão

Este trabalho partiu de uma constatação: a de que a avaliação da produção textual na universidade é, de um lado, objeto pouco investigado e, de outro, aspecto ainda velado em sala aula, tanto par a pesquisa como para a docência, que julgamos que este estudo apresenta contribuições.

Primeiro, ao estabelecer como ponto de vista teórico-metodológico a reflexão enunciativa de Émile Benveniste e compreender que a intersubjetividade possibilita a enunciação – uma vez que “Cada locutor não pode propor-se como sujeito sem implicar o outro [...]” (BENVENISTE, 1963/2005, p. 26) –, concebemos a avaliação como um ato enunciativo que atua na direção de *ressignificar* os modos de enunciação

pelos quais o aluno converte a língua em discurso e faz a passagem de locutor a sujeito no espaço acadêmico. Essa concepção, que convoca o *quadro figurativo da enunciação*, foi por nós desdobrada em instâncias avaliativas: a *instância de avaliação professor-aluno*, a *instância de avaliação aluno-aluno* e a *instância de autoavaliação*. Tais instâncias, articuladas a um conjunto de princípios enunciativos, permitiram-nos propor *uma perspectiva de avaliação de textos acadêmicos escritos que leva em conta menos a regularidade e mais a singularidade do processo de produção textual acadêmica e das relações intersubjetivas que o constituem*, porque atenta ao modo como cada aluno, na relação com o outro e com a cultura, apropria-se dos conhecimentos disciplinares e das convenções escriturais de seu campo do saber e os materializa em seu texto.

Segundo, ao propor uma grade de avaliação de textos acadêmicos escritos a partir desse construto, buscamos contribuir tanto para o ensino como para a aprendizagem de língua materna na universidade: para o ensino, ao fornecer subsídios teórico-metodológicos para a prática pedagógica do professor; para a aprendizagem, ao incluir o aluno como participante ativo do processo avaliativo. Nossa proposta alinha-se, assim, ao paradigma emergente de avaliação, privilegiando uma avaliação formativa, processual e diagnóstica, vista não como um ponto definitivo de chegada, mas como uma pausa para recuperar

o fôlego e retomar a marcha de forma mais adequada (LUCKESI, 1996). Em outras palavras, a avaliação é entendida, aqui, não como um fim em si mesma, mas como um meio de refletir sobre os caminhos já percorridos e de tomar decisões em relação àqueles por percorrer. Tal abordagem também contribui para o exercício da avaliação como uma experiência coletiva e democrática, ao torná-la uma prática socializada e compartilhada por professor e alunos.

A dupla contribuição esperada por esse estudo reflete a nossa própria condição como professores-pesquisadores, comprometidos tanto com a investigação da relação sempre fascinante entre o homem e a linguagem quanto com a busca por respostas aos desafios impostos pela sala de aula. Se as concepções teóricas assumidas pelo docente são definidoras da sua prática de ensino, cremos que tais concepções definem também a sua prática avaliativa, o que evidencia a necessidade e a importância de o professor ter o seu fazer respaldado por um referencial teórico que não ignore a complexidade e o dinamismo de “todas as realizações individuais e coletivas que estão ligadas ao exercício do discurso” (BENVENISTE, 1966/2006, p. 222).

L'évaluation de textes universitaires écrits : une perspective énonciative

Résumé

Ce travail vise à proposer une perspective énonciative d'évaluation de textes universitaires écrits en contexte d'enseignement-apprentissage de langue maternelle à l'Université. Dans un premier moment, à partir de présupposés de la Théorie de l'Énonciation d'Émile Benveniste, on présente : a) une conception d'évaluation comme un acte d'énonciation ; b) le fonctionnement énonciatif des instances d'évaluation enseignant-apprenant, apprenant-apprenant et auto-évaluation ; c) des principes théorico-méthodologiques pour l'évaluation qui considèrent la culture, l'intersubjectivité, la situation créatrice de référence, les instruments linguistiques de réalisation de l'énonciation et les plans global et analytique d'analyse énonciative du texte. Dans un deuxième moment, à partir de ces éléments-là, on propose une grille d'évaluation du texte universitaire écrit.

Mots-clés : Évaluation. Énonciation. Écriture universitaire.

Notas

- ¹ *O homem na língua* é, inclusive, o título que o próprio Benveniste dá à quinta parte dos *Problemas de Linguística Geral I e II*.
- ² Para uma reflexão mais aprofundada sobre o conceito de *posição de locutor*, consultar Knack (2016b).
- ³ Tal concepção inscreve-se numa proposta mais ampla de Oliveira (2016), que busca lançar as bases para um diálogo entre a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste e os Estudos dos Letramentos Acadêmicos, a partir da

- proposição de concepções e princípios para um *modelo enunciativo de letramento acadêmico*.
- ⁴ A ideia de “enunciação de retorno” parte do próprio uso desse termo por Benveniste: “Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora [ou escrita] que atinge um ouvinte [ou leitor] e que suscita uma outra enunciação de retorno.” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 83-84, acréscimos nossos).
 - ⁵ Embora não ignoremos o fato de que a avaliação educacional, na perspectiva formativa, é uma experiência coletiva que implica outros participantes do processo educacional além do professor e dos alunos, restringimos nossa abordagem a esses atores.
 - ⁶ Tal transcendência do *eu* em relação ao *tu*, sendo uma característica definidora da própria enunciação, não se circunscreve a esta primeira instância, estendendo-se às demais; se a destacamos aqui, é para reforçar a assimetria da relação professor-aluno.
 - ⁷ O termo *locutor*, em “eu locutor”, não tem estatuto teórico, como tem nas ocorrências em que designa o indivíduo que se apropria da língua para transformá-la em discurso: *locutor* pode ser compreendido, aqui, como *falante*, de maneira que tomamos o *eu locutor*, nessa acepção, como *eu falante*, em oposição ao *eu ouvinte*, a fim de podermos adaptar esses termos ao quadro figurativo da autoavaliação do texto escrito.
 - ⁸ O termo *falante*, na proposta de Farias (2016), adquire estatuto teórico em relação de interdependência conceitual com o termo *analista de linguagem*.
 - ⁹ A exemplo de Knack (2012), o termo *analítico* é inspirado no uso que Benveniste dele faz no artigo *A forma e o sentido na linguagem*, quando indica que “o ‘sentido’ da frase está na totalidade da ideia percebida por uma compreensão global; a ‘forma’ se obtém pela dissociação analítica do enunciado, processada até as unidades semânticas, as palavras.” (BENVENISTE, 1967/2006, p. 232).
 - ¹⁰ Para uma reflexão mais aprofundada sobre a noção de *referência* em Benveniste e sua relação com o letramento acadêmico, ver Oliveira (2016, p. 107-121).

Referências

- BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem (1958). In: _____. *Problemas de Linguística Geral I*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005. p. 284-293.
- _____. O aparelho formal da enunciação (1970). In: _____. *Problemas de Linguística Geral II*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 81-90.
- _____. Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística (1963). In: _____. *Problemas de Linguística Geral I*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005. p. 19-33.
- _____. Semiologia da língua (1969). In: _____. *Problemas de Linguística Geral II*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 43-67.
- CREMONESE, Lia Emília. *Um olhar enunciativo sobre a relação entre leitura e produção textual na universidade*. 2014. 154 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- DILLI, Camila; SCHOFFEN, Juliana Roquele; SCHLATTER, Margarete. Parâmetros para a avaliação de produção escrita orientados pela noção de gênero do discurso. In: SCHOFFEN, Juliana Roquele et al. (Org.). *Português como língua adicional: reflexões para a prática docente*. Porto Alegre: Bem Brasil, 2012. p. 171-199.
- FARIAS, Bruna Sommer. Os lugares de falante e analista de linguagem e a imbricação das instâncias linguística e antropológica na enunciação. In: SILVA, Silvana; CAVALHEIRO, Juciane (Org.). *Atualidade dos estudos enunciativos*. Curitiba: Primas, 2016. p. 95-118.

- FLORES, Valdir do Nascimento. A enunciação e os níveis da análise linguística. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TEXTO, ENUNCIÇÃO E DISCURSO, 2011. *Anais...* Porto Alegre: EdPUCRS, 2011. p. 396-402.
- _____. *Introdução à teoria enunciativa de Émile Benveniste*. São Paulo: Parábola, 2013.
- _____. Notas para uma (re)leitura da teoria enunciativa de Émile Benveniste. In: TEIXEIRA, Marlene; FLORES, Valdir do Nascimento (Org.). *O sentido na linguagem: uma homenagem à professora Leci Borges Barbisan*. Porto Alegre: EdPUCRS, 2012. p. 149-165.
- FLORES, Valdir do Nascimento et al. *Enunciação e gramática*. São Paulo: Contexto, 2008.
- FURTOSO, Viviane Aparecida Bagio. Interface entre avaliação e ensino-aprendizagem: desafios na formação de professores. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; ANDRADE, Otávio Goes; REIS, Simone (Org.). *Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras*. Londrina: UEL, 2008. p. 127-158.
- JUCHEM, Aline. *Por uma concepção enunciativa da escrita e re-escrita de textos em sala de aula: os horizontes de um hífen*. 2012. 194 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programam de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- KNACK, Carolina. A conversão da língua em discurso no contexto acadêmico e a experiência da significação. *Revista Entrelinhas*, São Leopoldo, v. 10, n. 1, p. 88-107, jan./jun. 2016a.
- _____. *Por uma dimensão antropológica do discurso: as passagens do aluno nas instâncias de ensino*. 2016. 164 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016b.
- _____. *Texto e enunciação: as modalidades falada e escrita como instâncias de investigação*. 2012. 189 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- LILLIS, Theresa. Whose “Common Sense?” Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, Carys; TURNER, Joan; STREET, Brian (Org.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 127-147.
- LUCKESI, Cipriano. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. In: _____. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 27-47.
- MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graziela M. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.
- NAUJORKS, Jane da Costa. *Leitura e enunciação: princípios para uma análise do sentido na linguagem*. 2011. 153 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- NORMAND, Claudine. Os termos da enunciação em Benveniste. In: OLIVEIRA, Sérgio L.; PARLATO, Erika M.; RABELLO, Silvana. *O falar da linguagem*. São Paulo: Lovise, 1996. p. 127-152.
- _____. Semiologia, semiótica, semântica: observações sobre o emprego desses termos por Émile Benveniste. In: NORMAND, Claudine; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci B. (Org.). *Convite à Linguística*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 173-183.
- OLIVEIRA, Giovane Fernandes. *Do homem na língua ao sujeito na escrita: bases para um diálogo entre Letramento e Enunciação*. 2016. 143 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SILVA, Carmem Luci da Costa. O homem na cultura reinventando a língua: aquisição e letramento. In: TOLDO, Claudia; STURM, Luciane. *Letramento: práticas de leitura e escrita*. São Paulo: Pontes, 2015. p. 11-35.

SIMÕES, Luciene Juliano et al. *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra, 2012.

SUASSUNA, Lívია. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In: MARCUSCHI, Elizabeth; SUASSUNA, Lívია (Org.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 27-47.

A irrupção do ódio na internet: traços discursivos de sua manifestação no Facebook

José Gaston Hilgert*
Adalberto Bastos Neto**

Resumo

Estuda-se, neste artigo, a irrupção do ódio na internet, focalizando traços discursivos de sua manifestação no Facebook. O ponto de partida da discussão são manifestações de internautas sobre o massacre de presos em Manaus, em janeiro de 2017. O acontecimento em foco desencadeou polêmicas de diferentes ordens, com especial destaque para o embate polar entre os, digamos, favoráveis à sumária eliminação de “bandidos” e os contrários ao massacre. À luz de fundamentos da enunciação, configura-se, inicialmente, a natureza enunciativo-interativa das intervenções dos internautas. Definido esse cenário da enunciação, dá-se, a seguir, particular evidência aos percursos figurativos e temáticos que estruturam tanto o discurso do ódio e do aniquilamento quanto as manifestações de oposição a esse discurso.

Palavras-chave: Discurso. Enunciação. Facebook. Hate speech.

Conceitos gerais e configuração do contexto do estudo

Discute-se neste artigo a irrupção do ódio na internet, focalizando traços discursivos de sua manifestação no Facebook. Para definir o contexto deste estudo, começamos com esta imagem:

* Professor de Linguística do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: gastonh@uol.com.br

** Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: adalbastos@hotmail.com

Figura 1 – Menina refugiada, em vestido florido



Fonte: Flüchtlingsmädchen im Blumenkleid (<http://www.objektiv-fotopreis.at>). Acesso em 15 jul. de 2017.

Nela aparece a pequena Dunja, filha de refugiados sírios. Feliz e radiante, ela se refresca na “chuva” provocada pela ação dos bombeiros voluntários da cidade de Feldkirchen an der Donau (Áustria) para amenizar o calor de 36 graus. O flagrante, feito por Martin Peneder, um dos bombeiros, foi anunciado, em 21 de junho de 2017, como a foto jornalística do ano 2016 da Áustria. Sobre ela, assim se manifestou o júri do concurso:

A imagem ilustra de forma singular o tema político mais importante do ano passado: na crise dos refugiados não se trata somente de vida e morte, de preocupações e medos, de crises nacionais e cercas limítrofes, trata-se de seres humanos, de crianças que se alegram com as mesmas coisas com que todas se alegram. A imagem emociona o espectador. Ela traz esperança.¹

Com o destaque que lhe foi conferido, a foto com sua mensagem correu mundo. Mas, segundo relata Strobel (2017, p. 29), ainda ao final dos trabalhos daquele dia de calor sufocante, o bombeiro que tirou a foto postou-a no Facebook. Algumas horas depois, num dos surtos de sua divulgação on-line, ela

apareceu com a seguinte legenda: “Lança-chamas seriam aí a melhor solução”.

Quanto mais a fotografia em sua concepção original figurativiza o tema da inocência, da pureza, da alegria e da vida, tanto mais essa legenda é, em seu polo oposto, um registro explícito e chocante de discurso do ódio, que tematiza morte e aniquilação, no contexto polêmico do acolhimento de refugiados sírios e outros na Europa Ocidental.

Na bibliografia internacional, o discurso do ódio vem denominado de “*hate speech*” (em alemão *Hassrede*). Segundo Meibauer, entende-se por “*hate speech*”, em sentido amplo,

[...] a manifestação verbal de ódio contra pessoas ou grupos, que ocorre, particularmente, por meio de expressões destinadas à desqualificação e à difamação de grupos populacionais (MEIBAUER, 2013, p. 01)².

No discurso do ódio, a língua se torna uma poderosa arma. Com ela, no dizer de (SCHWARZ-FRIESEL, 2013, p. 145-46),

[...] não se pode só convocar para a violência, mas seu uso pode ele próprio ser uma forma destrutiva de exercício da violência. Por meio da língua pessoas são estigmatizadas, discriminadas e demonizadas. O discurso do ódio se caracteriza particularmente pelo fato de que, por meio dele, seres humanos são feridos em sua dignidade, discriminados como objetos desumanos, caracterizados como criaturas más e inúteis a ponto de não terem direito à existência.³

É nesse âmbito, dos estudos do discurso do ódio, que se situa este trabalho. No mesmo quadro conceitual insere-se também o estudo do que costumamos chamar de discursos do preconceito e

da intolerância. Mesmo que, nas interações cotidianas, uma aparentemente inofensiva manifestação de preconceito não tenha a mesma força ilocucional do que a explosão de um desejo de morte e banimento, ambas as expressões se alimentam, em intensidade diversa, da mesma semântica do ódio.

A delimitação do objeto de estudo

Na internet, mais especificamente no Facebook, o discurso do ódio assume características próprias. Para discutirmos o tema nesse contexto, tomamos como objeto de análise os assim chamados “comentários” de internautas no Facebook em reação, em princípio, à notícia divulgada pela Rede Globo, na página *Jornal Hoje*, no dia 2 de janeiro de 2017:

Edição do dia 02/01/2017

Sessenta presos são assassinados em presídio de Manaus

Mortes aconteceram durante uma rebelião que começou domingo (1º). Rebelião só foi controlada na manhã dessa segunda-feira (2).

Sessenta presos foram assassinados em um confronto entre duas facções criminosas, durante uma rebelião que começou no domingo (1º) e só foi controlada nessa segunda-feira (2), no maior presídio de Manaus. O número oficial de mortos foi divulgado pela Secretaria de Segurança Pública do Estado.⁴

No dia em que acessamos a notícia no Facebook para definir o *corpus* deste estudo, havia 5,3 mil reações, 262

compartilhamentos e 427 comentários sobre ela, sem contar os comentários de comentários. Para a seleção dos comentários a serem analisados, escolhemos aqueles que, com base em variáveis como quantidade de reações e respostas, o algoritmo do Facebook classifica como “mais relevantes” e concede destaque de visualização.

Já a primeira leitura deles ofereceu evidência ao predomínio absoluto de enunciados como estes vinte (ou semelhantes a eles em forma e conteúdo), os quais elegemos como objeto de análise para este estudo:

- 1) oba menos 60 pra para mata i rouba vao voubar nu inferno rebanho di cabrunco si tava la nu presidio foi por que algunha ciosa feis por que eu nao to l
- 2) Acho justo liberar TDS juntos, e que vença o MELHOR!!! Não que os vencedores ganham a liberdade, mas dá uma jujuba de brinde pela faxina.
- (3) Bandido bom é 7 palmos abaixo da terra.
- (4) Era pra demorar pelo menos uns noventa dias esta rebelião. Para ver quantos vermes destes o Satanás ia levar. Só sessenta imundos foi pouco.
- (5) Aiiiiiiii, um troféu para quem me deu este presente de ano novo! Finalmente o sistema funcionou, tenho certeza de que nenhum destes sessenta marginais voltarão a ter reincidência criminal. Agora é só juntar tudo em um buraco e meter

fogo para economizar ainda mais o dinheiro público!

- (6) O destino é pra quem procura! Se o cara procurar um destino ruim ele vai achar se procurar um destino bom talvez ele ache também. Mais pode ter certeza quem procura acha e esses 60 acharam o que tavam procurando! ...
- (7) Foram mortos em guerra de quadrilhas. Nenhum preso foi assassinado gratuitamente. Eles se merecem. Pena que não se matarão a maioria. teriam que ter deixado que terminarem sua vendeta.
- (8) Só isso, esses não faram mais mal a ninguém, quem sabe desses quantos eram assassinos também, quantas famílias tiveram que derramar algumas lagrimas vitimas de seus atos insanos!!!
- (9) Tem nada não gente! morreu poucos, são simplesmente vagabundos matando vagabundos, era ruim si fosse cidadão de bem q tivesse morrido
- (10) Mas sempre tem uma besta pra defender o ser humano que não tá nem aí vai lá e rouba ou mata sem piedade... quando acontecer com você aí conversamos sobre tristeza de perder essa podridão de seres humanos
- (11) Nossa não vou nem dormir de tanta tristeza, vou é soltar fogos de artifício kkkkkkkkkk, não vou roubar mais ninguém o ano começou bem com uma limpeza
- (12) Tem que processar o governo por ter interrompido! Análise comigo: 60 mortos X R\$ 2.400,00 = R\$ 144.000

X 12 = R\$ 1.728.000,00 a menos por ano. Nesses tempos de crise toda economia é bem vinda! 🙌👉 se fosse mais, a economia seria maior!

- (13) Tem é que morrer toda essa gente maldita, se estão lá é pq fizeram o que não deviam.... Enquanto estão morrendo, não estão aqui fora matando os inocentes.... Bandido bom é bandido morto.
- (14) Nossa que raiva aaa so 80 la tem mas 2000 sacooo ve se na proximo faz o servico certo acaba com tudo 😞😞😞😞
- (15) Que bom 2017 começou bem 60 a menos.
- (16) Briga entre facções?? Que ótimo.... que se matem!! Todos!!
- (17) Quem tiver triste por causa disso. Vai adota um bandido e leva para dentro de casa. Esses vermes tem que ir para o inferno, que o Satanás o tenha. So da prejuízo para o Brasil. Nunca vi fala que esses vermes geram riquezas ao Brasil
- (18) Grande coisa esses que morreram. Cada um tem o que merece quantas vidas inocente eles tiraram? O que se faz aqui se paga.
- (19) Pocha vida 😞😞😞😞 😊😊😊😊 só isso, como é o Brasil, kkkkkkkk
Podia ser todos mortos, bandido bom e bandido morto ♡♡♡
- (20) Menos 60 !!! Tinha que ter umas 20 chacinas dessa por dia e ainda incluir os diretos humanos na linha de frente

A análise segue em dois momentos: inicialmente trataremos da “cena da enunciação” (MAINGUENEAU, 2006)

em que a notícia é dada e os comentários são feitos. Depois, dentro dela, focalizaremos o “conteúdo” dos comentários. Na verdade, a distinção desses dois momentos só visa à organização do texto, pois, na prática, a análise das duas instâncias se desenvolve simultaneamente, já que, segundo Maingueneau, “o conteúdo” aparece inseparável da cenografia que o porta” (p. 47-48).

O cenário⁵ da enunciação

A notícia compartilhada pela página do *Jornal Hoje* no Facebook vale-se de uma imagem extraída da notícia televisionada. Trata-se de uma maneira de conceder maior abrangência à visualização da notícia. Essa ampliação da visualização não é, contudo, isenta de consequências, uma vez que há diferenças bastante significativas na maneira como a mesma notícia é recebida pelo público nas diferentes plataformas.

Figura 2 – Foto de capa da página *Jornal Hoje*



Fonte: *Jornal Hoje*, TV Globo.⁶

No noticiário visto na tela da televisão, interação, como atores da enun-

ciação, os apresentadores do *Jornal* e o telespectador. O texto verbal da notícia (em destaque), para assegurar seu efeito de objetividade e de verdade, tem caráter enuncivo, na medida em que nele estão ausentes as marcas da enunciação. Entra em sintonia com essa dimensão enunciva do verbal o seu sincretismo com a expressão não verbal, como, no caso, a imagem do presídio envolto em fumaça negra.

Figura 3 – Foto da página *Jornal Hoje*



Fonte: *Jornal Hoje*, TV Globo.

O efeito de realidade produzido pelas imagens não só intensifica o efeito de verdade e de credibilidade da notícia mas também desperta, no telespectador, um estado de comoção.

Esse texto enuncivo é anunciado num cenário enunciativo, na medida em que é enunciativa a relação de olhares entre o eu que fala e o tu que vê e ouve (BARROS, 2006). O encontro desses olhares, no contexto televisivo do noticiário, produz um efeito de interação face a face, de certa proximidade entre os interlocutores, acentuado em momentos em que, por exemplo, a câmara faz um *close* de um dos falantes, ou quando estes interagem

com repórteres que informam do palco do acontecimento noticiado.

A configuração desse cenário muda, porém, quando se trata das interações na internet e, particularmente, no Facebook. Nesse caso, a notícia é captada pelo ouvinte, estando ele, provavelmente, sozinho, diante da tela do computador ou do celular. Sendo assim, bastaria, em princípio, que ele formasse a sua opinião em relação ao noticiado e a guardasse para si, como ocorreria, provavelmente, se a recebesse diante da tela do televisor. Um comentário da notícia diante do televisor só ocorreria, em princípio, se ele estivesse na companhia de alguém. No Facebook, porém, a própria plataforma on-line em que ocorre a divulgação de notícias e outras informações o convida para expressar seu ponto de vista. E esse convite é imediato, direto e pessoal, tão pessoal que, junto ao espaço disponibilizado para o comentário, aparece fotografia do ouvinte.

Esse fato, portanto, revela que, se já existe uma relação enunciativa entre falante e ouvinte na interação televisiva, essa enunciatividade se acentua no contexto da internet, particularmente, no contexto do Facebook, cuja plataforma foi concebida para relações face a face, de proximidade, conforme atesta a própria pergunta de entrada: “No que você está pensando agora?” ou “Deseja compartilhar uma atualização?”. É um eu que se dirige a um tu, instituindo um quadro de relações que convidam à informalidade, à conversa, à fala, em

suma, à oralidade, ainda que por meio da escrita. É indiscutível, portanto, que a caracterização dos comentários, em conteúdo e forma, é diretamente condicionada por sua inserção no contexto da internet e do Facebook.

No entanto, dentro desse contexto, acreditamos haver ainda um condicionamento específico, que é o fato de os comentários no Facebook serem impulsionados uns pelos outros. Ao primeiro comentário segue um outro e, assim, sucessivamente, dependendo da candência do tema em pauta, se junta uma multidão, na qual todos se influenciam e se comovem mutuamente, gerando o que Barros (2016) denomina de “ondas” ou “tsunamis” de reações. É provável que a coragem de o indivíduo se manifestar, com a crueza que os nossos dados revelam, advenha mais da onda da massa do que de postura individual consciente.

Ao tratar do comportamento da massa, enquanto erupção de um grupo de pessoas, Canetti explica que,

[...] a massa destrói preferencialmente edifícios e objetos. Como frequentemente se trata de coisas quebradiças – como vidraças, espelhos, vasos, quadros, louça –, inclinamo-nos a acreditar que é justamente esse caráter quebradiço dos objetos que estimula a massa à destruição. Seguramente o ruído da destruição – o espatifar-se da louça, o tinir das vidraças contribui de modo considerável para o prazer que se tem nela [...]. O fato de ser tão fácil provocá-los intensifica-lhes a popularidade: todos gritam em uníssono, e o tinir é o aplauso dos objetos. [...] O barulho promete o fortalecimento pelo qual se espera, constituindo ainda um feliz presságio dos feitos que estão por vir (1995, p. 18).

Da mesma forma como a massa que caminha por espaços físicos é estimulada a atacar elementos quebradiços como forma de fortalecimento, vemos que a irrupção do ódio tanto no caso da menina Dunja quanto no caso dos presidiários, advém desse ataque a elementos que carregam a semântica do ser quebradiço. Ora, a imagem da menina retrata uma criança frágil e que sofre todas as infortúnios de uma diáspora; os presidiários carregam o traço do encarceramento, o qual impede qualquer tipo de defesa de si, tanto do ponto de vista físico, quanto axiológico, uma vez que são subjugados por transgredirem os valores eufóricos da sociedade.

A menina refugiada e os presidiários são portadores das diferenças que provocam medo/ódio e contra as quais busca-se demarcar fronteiras. Eles são considerados como aqueles que podem causar danos, por não terem cumprido os pactos sociais, por terem desrespeitado os valores instituídos. Uma vez instituídos esses antissujeitos, emerge contra eles um sujeito altamente tomado pela paixão do ódio e que buscará declarar as ações necessárias decorrentes disso.

Destruir portas e janelas é destruir obstáculos, elementos que impedem o avanço da massa. Semelhantemente, o aniquilamento dos presidiários e da menina é para a massa a destruição de um obstáculo. Além disso, ambos constituídos como um referente, são objetos de “juízo” e não sujeitos, pois não podem falar. Atacar elementos quebradiços é uma maneira da massa

eleva sua força e adensar seu espírito de coesão.

No que concerne à manifestação de massa nos comentários do Facebook, cabe ainda registrar que ela se fortalece pelo fato de a mediação do celular ou do computador colocar o falante numa posição de segurança e conforto. Ele pode falar, mas seu corpo encontra-se protegido em outro espaço. Sua presença no espaço de interlocução é uma presença virtualizada. Segundo Amossy (2017, p. 173), na internet não se manifestariam mais “atores sociais, mas ‘avatares’, seres dotados de uma identidade fictícia no cyberspaço”.

Análise dos comentários

Faremos, inicialmente, uma análise dos comentários favoráveis ao massacre, que, como dissemos, é nosso propósito principal. Num segundo momento, acrescentaremos observações sobre os comentários que se opõem à matança.

Comentários a favor da matança

Sempre no âmbito do cenário da enunciação definido, comecemos a análise, dando evidência inicial ao nível da expressão. Nessa perspectiva, destaca-se de imediato que os comentários, do ponto de vista conceptual da distinção (MARCUSCHI, 2001; KOCH; OESTERREICHER, 2007), são fala e não escrita. É essa uma decorrência direta do cenário da enunciação que descrevemos. A proximidade dos

internautas, todos movidos e comovidos pela presença no mesmo espaço virtual, leva-os a se manifestarem, quando não com expressões nominais, com enunciados em períodos simples, constituídos quase todos por orações absolutas ou coordenadas. Além disso é também próprio do caráter oral das manifestações a ausência de qualquer censura quanto às normas da língua escrita.

Com poucas exceções, os comentários exprimem reações fortemente, quando não exacerbadamente, carregadas de emoção à notícia dos 60 mortos. São reações inflamadas de júbilo pelas mortes ocorridas e, por isso, de incitação e apoio à matança. Muitos comentários iniciam com formas exclamativas da língua, próprias para a expressão das emoções de euforia, como mostram estes destaques:

[oba] menos 60 pra para mata i rouba
[Aiiiiiiii], um troféu para quem me deu este presente de ano novo!

[Só isso], esses não faram mais mal a ninguém

[Tem nada não gente!] morreu poucos

[Nossa] não vou nem dormir de tanta tristeza

[Nossa] que raiva aaa so 80!

[Que ótimo] que se matem!! Todos!!

[Que bom] 2017 começou bem 60 a menos.

[Pocha vida] 🤔😁🤔😁 só isso

Os poucos comentários que não contêm uma formulação exclamativa explícita, exprimem seu regozijo pelas mortes no todo do enunciado. Na verdade, os enunciados de nosso estudo, não são, a rigor, *comentários*, já que esse termo se define como um texto minimamente apreciativo, explicativo-descritivo ou argumentativo. Os enunciados aqui em foco vêm esvaziados de racionalidade explicativa, argumentativa e justificadora. Não há neles o distanciamento do observador analista, mas, sim, o imediatismo do enunciador apaixonado que escancara o eu, aqui e agora, num rompante de ódio, extravasado num grito de euforia pela matança noticiada. É por isso que falamos em “irrupção de ódio”, no título deste trabalho. Por irrupção entendemos a expressão de um sentimento carregado de intensa emoção, no caso, de intensa emoção de ódio.

Revela-se na explosão da euforia pela morte dos detentos um traço de excesso, de exagero, enfim, de intensidade exacerbada, que, segundo Barros, caracteriza os discursos da internet, em especial os discursos do ódio:

Os discursos intolerantes em geral e os discursos na internet, também em geral, caracterizam-se pelo excesso: de intensidade, de tensão passional, de extensão, de complexidade. Dessa forma, os discursos intolerantes e preconceituosos na internet ampliam esses excessos e constroem as ondas, ou melhor, os tsunamis de ódio de que imprensa e sociedade tanto falam nos tempos atuais (2016, p. 13).

Os nossos dados confirmam inteiramente a constatação da autora. Talvez se

devesse só relativizar sua afirmação de que os “discursos da internet em geral” se caracterizam pelo excesso. Há, evidentemente, muitos discursos serenos na internet, até mesmo no Facebook, mas os de ódio e intolerância são indiscutivelmente exagerados, e muitos, como os que a autora analisa no texto referido, pecam pelo “exagero do exagero”.

A ausência ou ao menos a atenuação da racionalidade nos comentários vem também atestada no recurso frequente às frases feitas e estereotipadas, como estas:

Bandido bom é 7 palmos abaixo da terra.

O destino é pra quem procura!

Eles se merecem.

Bandido bom é bandido morto

Cada um tem o que merece

O que se faz aqui se paga

São enunciados construídos em torno de um verbo no presente omnitemporal ou gnômico, próprio, segundo Fiorin (2016, p. 134), “para enunciar verdades eternas ou que se pretendem como tais”. É a forma verbal utilizada nos provérbios e ditados populares. Por serem de circulação corrente no discurso cotidiano, eles não têm autoria. Não entram na constituição do enunciado de um eu que analisa e argumenta. Pelo contrário, se bastam a si, dispensando a argumentação, a análise, a reflexão na medida em que antecipam a “verdade” já definida como princípio consensual.

E é justamente por isso que encontram sintonia no âmbito dos discursos movidos pela emoção, em especial nos discursos coletivos. Fazem, de certa forma, o papel dos *banners* e das faixas dos movimentos de massa, nas passeatas e desfiles.

No que respeita ao conteúdo dos comentários, fixemo-nos, principalmente, em alguns percursos figurativos e temáticos. Quando os internautas justificam a matança dos sessenta detentos, salta aos olhos o tema da desqualificação humana (da desumanização) dos mortos, figurativizado por um percurso de atributos e denominações do tipo: “rebanho di cabrunco”, “vermes”, “vagabundos”, “besta”, “podridão”.

Conflui para esse mesmo percurso temático do desprezo e da desqualificação humana um percurso de figuras que intensificam a desumanização, revestindo o tema da aniquilação humana. Destacam-se aí figuras como “inferno”, “fogo” e “limpeza” muito recorrentes em discursos de ódio racista, de limpezas étnicas de guerras recentes e, também, na alusão ao fogo feita na ressignificação da fotografia da refugiada Dunja. Vejam-se exemplos extraídos de nossos dados:

vao voubar nu inferno

Agora é só juntar tudo em um buraco e meter fogo

Esses vermes tem que ir para o inferno, que o Satanás o tenha

O ano começou bem com a limpeza
Grande coisa esses que morreram

Um outro tema que nossos dados revelam é o da completude/incompletude da aniquilação com figuras que remetem ao desejo da realização plena da matança.

Só sessenta imundos foi pouco.

Pena que não se matarão a maioria.

Tem nada não gente! morreu poucos

Só isso, esses não faram mais mal a ninguém

se fosse mais, a economia seria maior!

so 80 la tem mas 2000 sacooo ve se na proximo faz o servico certo acaba com tudo

Tem que processar o governo por ter interrompido!

que se matem!! Todos!!

sò isso,como é o Brasil,kkkkkkk Podia ser todos mortos

Menos 60 !!! Tinha que ter umas 20 chacinas dessa por dia e ainda incluir os diretos humanos na linha de frente

Comentários contrários à matança

Por fim, apresentamos uma breve análise relativa aos comentários em sentido contrário aos anteriores. Podemos reuni-los do ponto de vista discursivo em três categorias: os de caráter religioso, os referentes à instituição familiar e os relativos à repugnância da imagem. Seguem três comentários exemplificando respectivamente cada uma das categorias:

- a) “Que triste. Mas o que mais me choca é a falta do ser humano nas pessoas, tanto de quem está dentro quanto de quem está fora do sistema carcerário, pessoas essas que se acham tanto ao ponto de julgar, de dizer “mereceu, tava lá dentro mesmo”, quem é você pra julgar? Querendo ou não somos todos seres humanos e eu prezo pela vida de todos, pois não sou Deus para querer tirar a vida do outro, seja lá quem for! Eu não pago o mau com o mau, sou diferente, eu espero a justiça aqui da terra e de Deus! É triste o que esses tipos de pessoas fazem e por isso estão ali, mas eu não sou capaz de desejar a morte de uma pessoa. Ou querer devolver com a mesma maldade!!”
- b) “So olhando os comentários pelo menos respeitem as famílias pai nao bota filho no mundo p vira bandido respeitem a dor dos familiares gente”
- c) “Pessoal acha bacana, mas se vcs verem as imagens não vão nem conseguir dormir...A coisa foi feia, ainda bem que não mataram nenhum agente penitenciário -que por sinal são pai de família.”

No primeiro exemplo, o eu que enuncia posiciona-se de modo a defender valores contrários aqueles defendidos pela grande massa, pois não prega o aniquilamento dos presidiários. Para defender seus valores, esse eu cria uma, digamos, “re-humanização” dos presidiá-

rios e vale-se de figuras que remetem ao tema da religião, uma vez que para ele só Deus pode julgar ou tirar a vida das pessoas.

No segundo comentário, evoca-se a figura dos familiares, tematizando por meio da relação parental, a dor de se perder um filho.

Já o terceiro, argumenta contra a matança de maneira indireta, evocando a repugnância da imagem da morte, que poderia inclusive, ter se estendido à agentes penitenciários. Ao final desse comentário, vemos também o uso da ideia da relação parental como forma de argumento.

Em síntese, vemos nesses exemplos que, da mesma forma como ocorre nos discursos a favor da matança, não há uma reflexão mais aprofundada. Em geral, esses comentários, embora tenham um tom mais brando em relação ao caso em questão, expressam-se por meio de enunciados curtos e definitivos calcados em ideias de senso comum. É importante destacar também que, em meio a massa que coaduna com a aniquilação dos presidiários, esses comentários são bastante raros e não recebem curtidas. Logo, ou são ignorados, ou são facilmente silenciados por meio de respostas também pouco ponderadas, como: “Leva pra sua casa então os restantes”, “Então Deus queira que nunca aconteça nada com sua família, porque se um desses aí tirasse a vida de um familiar ou um amigo ou estupro, pensaria bem diferente”, “Nossa coitadinhos sempre tem um idiota,

para achar que são coitados, sempre vai ter opções diferentes, e essa é a minha gostem ou não gostem, bandido bom é bandido morto”.

Considerações finais

A cenografia é essencial para os discursos do Facebook, pois toda a organização do suporte material é sempre predefinida dentro de uma mesma estrutura. As escolhas de expressão e os posicionamentos assumidos pelo sujeito da enunciação definem uma cenografia pessoal. Contudo, vemos em nossa análise a tendência à repetição. Há uma cenografia da massa, que repete os discursos em uníssono e repele tudo aquilo que não reflete sua voz.

Por se manifestar num cenário de enunciação configurado pelas interações no Facebook, emerge dos comentários um enunciador apaixonado, isto é, um enunciador que reage numa explosão de alegria pela matança noticiada, movido, ao mesmo tempo, pela notícia em si e pelo fato de se manifestar num espaço coletivo de influência mútua. As características técnicas do suporte da internet, como a presença virtual do falante, a velocidade e a amplitude da divulgação impelem os usuários do Facebook a manifestar-se constantemente. Adensa-se, dessa forma, a massa que manifesta uma única voz e tonificam-se, ao máximo, as paixões e os sentidos manifestados nos discursos. As individualidades dissolvem-se numa

A expressão de alegria pela morte de pessoas mediada pela plataforma do Facebook atribui à enunciação um grau de intensidade máxima ao discurso do ódio, que fica ratificado e destacadamente intensificado na análise dos percursos figurativo-temáticos. Mesmo que existam discursos contrários a esse ódio, eles tornam-se raros e apagados em meio à força elocutória. Criam-se verdadeiros nichos entre iguais e, certamente, diferenças de qualquer ordem são impetuosamente repelidas.

Abstract

This paper brings a study on hate on the Internet, with special focus on the discursive traits of its manifestations on Facebook. The starting point of discussion is the manifestations from Internet users about the massacre of prisoners in Manaus that happened in January 2017. The massacre gave rise to different controversial issues. The main issue was embodied on the polarization of opinions: on one pole, there were those favorable to the thorough elimination of the prisoners, and on the other, there were those against the massacre. In light of the tenets of enunciation, there is, at first, the interactive-enunciative nature of the Internet users' manifestations. After having set this interactional scene, this paper focuses on particular evidence to thematic

Keywords: Discourse. Hate speech. Facebook. Enunciation.

Notas

- ¹ Das Bild illustriert das wichtigste politische Thema des vergangenen Jahres auf besondere Weise: Es geht in der Flüchtlingskrise nicht nur um Leben und Tod, Sorgen und Ängste, Staatskrisen und Grenzzäune, es geht um Menschen, um Kinder, die sich an denselben Dingen freuen wie alle anderen Kinder auch. Das Bild berührt den Betrachter. Es gibt Hoffnung (disponível em: <http://wien.orf.at/news/stories/2781422/>). Acesso em: 15 jul. 2017).
- ² Unter Hate Speech – hier übersetzt mit „Hassrede“ – wird im Allgemeinen der sprachliche Ausdruck von Hass gegen Personen oder Gruppen verstanden, insbesondere durch die Verwendung von Ausdrücken, die der Herabsetzung und Verunglimpfung von Bevölkerungsgruppen dienen.
- ³ Mit Sprache kann man nicht nur auf die Welt Bezug nehmen, mit ihr kann man nicht nur zur Gewalt aufrufen, sondern ihr Gebrauch kann selbst eine destruktive Form von Gewaltausübung sein. Mittels Sprache werden Menschen stigmatisiert, diskriminiert und dämonisiert. Insbesondere die sogenannte „Hassrede“ zeichnet sich dadurch aus, dass Menschen in ihrer Würde verletzt und als dehumane Objekte diskriminiert werden, dass sie als böse, unnütze Kreaturen kategorisiert werden, die keine Existenzberechtigung haben.
- ⁴ Disponível em: <https://www.facebook.com/JornalHoje/posts/1300073530059287?comment_tracking=%7B%22tn%22%3A%22O%22%7D>. Acesso em: 18 jul. 2017.
- ⁵ Não devemos aqui entender “cenário” na apreensão do senso comum: conjunto de elementos visuais que configuram o espaço onde se desenvolve a peça teatral. Embora haja um empréstimo semântico, usamos o termo “cenário” da maneira como postulado por Mainigneau, para quem a “situação de enunciação não é, com efeito, um simples quadro empírico, ela se constrói como cenografia por meio da enun-

⁶ Tanto esta foto quanto a seguinte encontram-se em: <https://www.facebook.com/JornalHoje/posts/1300073530059287?comment_tracking=%7B%22tn%22%3A%22O%22%7D%7D>. Acesso em: 18 jul. 2017.

STROBEL, Cornelius. Die Grenzen des Dialogs: Hate Speech und politische Bildung. In: KASPAR, Kai; GRÄSSER, Lars; RIFFI, Aycha (Org.). *Online Hate Speech: Perspektiven auf eine neue Form des Hasses*. Marl: Kopaed Verlagsgmbh, 2017.

AMOSSY, R. *A apologia da polêmica*. São Paulo: Contexto, 2017.

BARROS, D. L. P. de. Efeitos de oralidade no texto escrito. In: PRETI, D. (Org.). *Oralidade em diferentes discursos*. São Paulo: Humanitas, 2006. p. 57-84.

CANETTI, E. *Massa e poder*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

FIORIN, J. L. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, P.; OESTERREICHER, W. Schriftlichkeit und kommunikative Distanz. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, v. 35, n. 21, p. 346-375, 2007.

MAINGUENEAU, D. *Cenas da enunciação*. Curitiba: Criar, 2006.

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

MEIBAUER, J. (Org.). Hassrede/Hate Speech: Interdisziplinäre Beiträge zu einer aktuellen Diskussion. *Gießener Elektronische Bibliothek*, p. 143-164, 2013. Disponível em: <<http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9251/>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

SCHWARZ-FRIESEL, M. "Dies ist kein Hassbrief – sondern meine eigene Meinungüber

Diretrizes para autores

Normas para apresentação dos originais

Observação

Desenredo publica trabalhos inéditos de professores e pesquisadores, vinculados a programas de pós-graduação em Letras e áreas afins, de instituições de ensino e pesquisa nacionais ou internacionais. No caso de trabalhos em coautoria, mesmo que haja autor(es) que esteja(m) cursando o doutorado ou o mestrado, um dos autores, necessariamente, deve possuir o título de doutor e estar vinculado a um programa de pós-graduação *stricto sensu* na área.

Os artigos deverão ser inéditos e conter entre 15 e 20 páginas. O autor deve anexar ao seu texto uma breve nota biográfica indicando o seu nome completo, local em que leciona e/ou pesquisa, sua área de atuação e e-mail. Utilizar o sistema SEER da Revista para submeter o artigo. Os trabalhos encaminhados serão submetidos à aprovação dos membros da Comissão Editorial e/ou do Conselho Editorial. Os conceitos emitidos nos artigos serão de inteira responsabilidade dos autores, não refletindo, obrigatoriamente, a opinião dos pareceristas que integram a Comissão e o referido Conselho. A revista não se compromete em devolver os originais recebidos após o processo de análise. Uma vez aceito artigo submeti-

do, o autor não pode publicar novamente texto na Revista sem que tenha passado o período de um ano desde sua última publicação, nem submeter dois artigos, ainda que em co-autoria, na mesma edição. Mesmo os artigos que tenham sido aprovados para a publicação com ressalva ou inteiramente, podem vir a não ser publicados em função do volume de textos recebidos e do número limite de textos em cada edição. As provas com ajustes para a preparação da versão final para publicação serão enviadas ao(s) autor(es) correspondente(s) e deverão ser devolvidas dentro de um prazo máximo de 72 horas através da área do usuário da plataforma Seer.

Apresentação do texto

Para efeito de padronização gráfica, os trabalhos deverão seguir, rigorosamente, as normas abaixo especificadas, sob o risco de não serem aceitos, independentemente da adequação do conteúdo.

1. O trabalho deverá ser apresentado na seguinte sequência: título; nome(s) do(s) autor(es); resumo; palavras-chave; texto (seções obrigatórias: introdução; fundamentação teórica: (títulos e subtítulos), metodologia/procedimentos metodológicos, resultados e análise; considerações

- finais/conclusão; título abstract ou résumé; título do artigo na língua estrangeira escolhida; texto do abstract ou résumé; keywords ou mots-clé; notas; referências.
2. O texto deve vir acompanhado de e-mail dos autores, obrigatoriamente.
 3. A primeira página deve incluir o título, centralizado, em negrito, corpo 16, somente a primeira letra maiúscula; nome(s) do(s) autor(es), em itálico, somente as iniciais em maiúsculas, duas linhas abaixo do título à direita, com asterisco remetendo ao pé da página para identificação do Programa de Pós-Graduação (indicar a qualificação do docente; se discente, mestrando ou doutorando) a que o autor pertence e e-mail; resumo (a palavra Resumo em itálico, três linhas abaixo do nome do autor, seguida do resumo propriamente dito, duas linhas abaixo da palavra Resumo, corpo 10, espaço simples, apresentado num único parágrafo de, no mínimo, 7 linhas e, no máximo, 10 linhas); palavras-chave (Palavras-chave em itálico, seguida de dois pontos, duas linhas abaixo do fim do resumo; devem ser separadas entre si por ponto; mínimo de três e máximo de cinco palavras-chave, corpo 10).
 4. Tipo de letra corpo do texto: Times New Roman, corpo 12.
 5. Espaçamento: espaço simples entrelinhas e parágrafos; espaço duplo entre partes, tabelas, ilustrações, etc.
 6. Adentramento: 1 cm para assinalar parágrafos.
 7. Citações textuais:
 - a) até 3 linhas: marcadas entre aspas no corpo do texto;
 - b) com mais de 3 linhas: justificadas e recuadas em 1 cm, sem aspas, corpo 10.
 8. Subtítulos: centralizados, em negrito, somente a primeira letra maiúscula; sem numeração, corpo 14; introdução, conclusão, notas e referências seguem o mesmo padrão.
 9. A palavra Abstract ou Résumé em itálico, duas linhas abaixo do final do texto. Duas linhas abaixo da palavra Abstract ou Résumé deve constar a versão em inglês ou francês do título do artigo. O corpo do Abstract ou Résumé segue a mesma formatação do resumo: corpo 10, mínimo de sete e máximo de dez linhas; as palavras Keywords ou Mots-clé, duas linhas abaixo do final do texto do Abstract ou Résumé, em itálico, seguidas de dois pontos, mínimo de três e máximo de cinco palavras.
 10. Ilustrações, tabelas e outros recursos visuais: deverão ter identificação completa (títulos - espaçamento simples, fonte 12, alinhamento justificado; legendas e fontes - espaçamento simples, fonte 10, alinhamento justificado) e ser numeradas consecutivamente, inseridas o mais próximo possível da menção no texto. Por se tratar de publicação em preto e branco, recomenda-se, na elaboração de gráficos, uso de texturas no lugar de cores. Em caso de fotos ou ilustrações mais elaboradas, deverá ser enviado arquivo anexo com os originais. Tabelas e quadros deverão estar no formato de texto, não como figura. Imagens e/ou ilustrações deverão ser enviadas como “Documentos suplementares” em arquivo à parte, no formato JPG, ou TIF, em alta resolução (no mínimo 300 dpi). O autor é responsável pela autorização de publicação da imagens, bem como pelas referências correspondentes.
 11. Siglas: na primeira vez em que forem mencionadas, devem, antes de constar entre parênteses, ser escritas por extenso, conforme exemplo: Universidade de Passo Fundo (UPF).
 12. Notas: deverão ser utilizadas apenas as de caráter explicativo e/ou aditivo. Não serão aceitas notas de rodapé (converter em notas de fim).

13. Anexos: caso existam, devem ser colocados antes das referências, precedidos da palavra ANEXO, sem adentramento e sem numeração.
14. Destaques: deverá ser usado itálico para palavras estrangeiras com emprego não convencional, neologismos e títulos de obras/periódicos.
15. Citações: deverão obedecer à forma (SOBRENOME DO AUTOR, ANO) ou (SOBRENOME DO AUTOR, ANO, p. xx). Diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, deverão ser diferenciados adicionando-se uma letra depois da data (SOBRENOME DO AUTOR, ANOa, p. xx) e (SOBRENOME DO AUTOR, ANOb). As citações com mais de três linhas devem constar sempre em novo parágrafo, em corpo 10, sem aspas, com espaçamento entrelinhas simples e recuo de 1 cm na margem esquerda. Deverá ser adotado uso de aspas duplas para citações diretas no corpo de texto (trechos com até três linhas). No caso de mais de três autores, indicar sobrenome do primeiro seguido da expressão latina et al. (sem itálico). A referência reduzida deverá ser incluída após a citação, e não ao lado do nome do autor, conforme exemplo: De acordo com Freire, “[...] o educador problematizador (re)faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos” (1987, p. 69).
16. Referências: deverão constar, exclusivamente, os textos citados, em ordem alfabética pelo nome do autor, seguindo as normas da ABNT. Deverá ser adotado o mesmo padrão em todas as referências: logo após o sobrenome, que será grafado em caixa-alta, apresentar o nome completo ou apenas as iniciais, sem misturar os dois tipos de registro (FREIRE, Paulo ou FREIRE, P.).

Exemplos de referências mais recorrentes:

Livros:

SOBRENOME, Nome. *Título do livro*: subtítulo. Número de edição. Cidade: Editora, ano.

Capítulos de Livros:

SOBRENOME, Nome. Título do capítulo. In: SOBRENOME, Nome (Org.). *Título do livro*: subtítulo. Número de edição. Cidade: Editora, ano. p. xx-yy. (página inicial – final do capítulo).

Artigos em periódicos:

SOBRENOME, Nome. Título do artigo. *Nome do Periódico*, Cidade, v. ____ e/ou ano (ex.: ano 1), n. ____, p. xx-yy (página inicial - final do artigo), mês abreviado. ano.

Textos de publicações em eventos:

SOBRENOME, Nome. Título. In: NOME DO EVENTO, número da edição do evento em arábico, ano em que o evento ocorreu, cidade de realização do evento. *Tipo de publicação* (anais, resumos, relatórios). Cidade: Editora, ano. p. xx-yy (página inicial - final do trabalho).

Dissertações/Teses:

SOBRENOME, Nome. *Título da D/T*: subtítulo. Ano. Número folhas. Dissertação/Tese (Mestrado em.../Doutorado em...) – Nome do Programa de Pós-Graduação ou Faculdade, Nome da IES, Cidade, Ano.

Sites:

AUTOR(ES). *Título* (da página, do programa, do serviço, etc.). Versão (se houver). Descrição física do meio. Disponível em: <http://...>. Acesso em: dd(dia). mês abreviado. aaaa(ano).

Endereço para envio de correspondências

Universidade de Passo Fundo
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
(IFCH)
Programa de Pós-Graduação em Letras
(PPGL)
Prédio B3 – Sala 106 – *Campus I*
Bairro São José – BR 285 – Km 292
Caixa Postal 611 – CEP 99052-900
Passo Fundo - RS
Fax: (54) 3316-8125
E-mail: ppgletras@upf.br

Condições para submissão

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

1. A contribuição é original e inédita, e não está sendo avaliada para publicação por outra revista; caso contrário, justificar em "Comentários ao Editor".
2. Os arquivos para submissão estão em formato Microsoft Word, OpenOffice ou RTF (desde que não ultrapasse os 2MB).
3. Todos os endereços de URLs no texto (ex.: <http://www.ibict.br>) estão ativos e prontos para clicar.
4. O texto está em espaço simples; usa uma fonte de 12-pontos; emprega itálico ao invés de sublinhar (exceto em endereços URL); com figuras e tabelas inseridas no texto, e não em seu final.
5. O texto segue os padrões de estilo e requisitos bibliográficos descritos em *Diretrizes para autores*, na seção Sobre a Revista.

6. A identificação de autoria deste trabalho foi removida do arquivo e da opção Propriedades no Word, garantindo desta forma o critério de sigilo da revista, para avaliação por pares (ex.: artigos). Em caso de citação de autores, "Autor" e ano são usados na bibliografia e notas de rodapé, ao invés de Nome do autor, título do documento, etc.

Declaração de Direito Autoral

Declaro que o presente artigo é original, não tendo sido submetido à publicação em qualquer outro periódico nacional ou internacional, quer seja em parte ou em sua totalidade. Declaro, ainda, que uma vez publicado na revista DESENREDO, editada pela Universidade de Passo Fundo, o artigo jamais será submetido por mim ou por qualquer um dos demais coautores a qualquer outro periódico. Através deste instrumento, em meu nome e em nome dos demais coautores, porventura existentes, cedo os direitos autorais do referido artigo à Universidade de Passo Fundo e declaro estar ciente de que a não observância deste compromisso submeterá o infrator a sanções e penas previstas na Lei de Proteção de Direitos Autorais (Nº 9609, de 19/02/98).

Política de Privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.