

ISSN 1808-656X - eletrônico

DESENREDO

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

V. 20 - N. 1 jan./abr. 2024

DESENREDO

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



Bernadete Maria Dalmolin

Reitora

Edison Alencar Casagrande

Pró-Reitor Acadêmico

Antônio Thomé

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento
Institucional

Luiz Marcelo Darroz

Diretor do Instituto de Humanidades, Ciência, Educação
e Criatividade

COMISSÃO EDITORIAL

Francisco Fianco (UPF)

Luciana Maria Crestani (UPF)

Miguel Rettenmaier (UPF)

Patrícia da Silva Valério (UPF)

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

CONSELHO EDITORIAL

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 Blühndorn (IDS – Mannheim – Alemanha)

José Luís Jobim (Uerj/UPF)

José Luís Fiorin (USP)

Leci Barbisan (PUCRS)

Márcia H. S. Barbosa (UPF)

Marisa Lajolo (Unicamp)

Max Butlen (Université de Cergy-Pontoise – França)

Michel Francard (Universidade de Louvain – Bélgica)

Miguel Rettenmaier da Silva (UPF)

Mônica Magalhães Cavalcante (UFC)

Regina Zülberman (Ufrgs)

Valdir Flores (Ufrgs)

DIAGRAMAÇÃO

Sara Luiza Hoff

EDITOR

Francisco Fianco

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.



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	5
-----------------	---

Livro e pensamento gráfico em Guimarães Rosa	9
--	---

Book and graphic thinking in Guimarães Rosa

Rhaysa Novakoski Carvalho

Gustavo de Castro da Silva

A vontade de potência e o pactário: querelas entre a filosofia de Nietzsche e Grande sertão: veredas, de Guimarães Rosa	27
---	----

The will to power and the pactary: disputes between Nietzsche's philosophy and

Grande sertão: veredas, by Guimarães Rosa

Volmir Pereira

Entre a fixação/ficção da tradição: como é que fica o porvir da literatura e da crítica?	41
--	----

Between the fixation/fiction on/of tradition: what about the literature and the literary criticism to come?

Aryadne Bezerra de Araújo

Élida Paulina Ferreira

Alexandre de Oliveira Fernandes Conforte

Decisões tradutórias no romance <i>Die undankbare Fremde</i> de Irena Brežná	59
--	----

Translation decisions in Irena Brežná's novel *Die undankbare Fremde*

Dionei Mathias

Uma inspeção sobre a Literatura Comparada e Literatura Mundial: desafios e possibilidades	73
---	----

An inspection on Comparative Literature and World Literature: challenges and possibilities

Noah de Aguiar Pinho

Altamir Botoso

Vida de cão: o embotamento das espécies no conto “O crachá nos dentes”, de Lygia Fagundes Telles 87

Dog's life: the blunting of species in the short story “O crachá nos dentes”, by Lygia

Fagundes Telles

Rosanne Bezerra de Araújo

Júlio César de Araújo Cadó

Contribuições da pesquisa-ação colaborativa para a formação docente continuada e o ensino de língua inglesa: foco no *feedback* corretivo oral 102

Contributions of collaborative action research for teachers' professional development and English language teaching: focus on oral corrective feedback

Aline Pessôa

Aspectos axiológicos e(m) vivências na escola: representações verbo-visuais dialogizadas por alunos do 9º ano do interior da Bahia..... 118

Axiological aspects and/in experiences at school: verbal-visual representations dialogized by 9th grade students from the interior of Bahia

Fernanda de Castro Modl

Maria do Alívio Pessoa Caires Pereira

Pollyanne Bicalho Ribeiro

Sobre a formação lexicográfica de professores(as) de Língua Portuguesa do estado do Rio Grande do Sul: considerações a partir de um evento de formação docente 139

About the lexicographic training of Portuguese language teachers in the state of Rio Grande do Sul: considerations from a teacher training event

Bruna Colares Rodrigues

Anderson Carnin

“A vida passa rápido”: estratégias enunciativo-discursivas e efeitos de sentido num vídeo publicitário do DetranRS 158

"A vida passa rápido" (Life goes by fast): enunciative-discursive strategies and the effects of meaning of an advertising video from DetranRS

Luciana Maria Crestani

Josiane Faqui Locatelli

As metáforas nas interações com discurso de ódio 180

Metaphors in hate speech interactions

Letícia Karine Alves da Silva

Patrícia da Silva Valério

**A gestão do corpo-si na constituição do saber investido pelo profissional liberal da
área da saúde: especificidades de um relato 194**

**The management of the body-self in the constitution of knowledge invested by liberal
healthcare professionals: specificities of a report**

Luciana Simor Verardi

Ernani Cesar de Freitas

Editorial

A primeira edição da *Revista Desenredo* de 2024 apresenta ao leitor doze artigos recebidos em fluxo contínuo, cujos temas convergem com as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Letras da UPF, ao qual pertence a Revista. Na intersecção entre linguística e literatura, esta edição acolhe duas publicações de pesquisas sobre a obra de Guimarães Rosa, autor que dá nome à Revista e que abrem este número. Na sequência, outros quatro artigos versam sobre questões que vão da crítica literária à literatura comparada e à tradução. Os quatro artigos subsequentes voltam seu olhar ao ensino básico, discorrendo sobre pesquisas no espaço escolar, formação de professores e metodologias de ensino e aprendizagem. Os dois últimos trabalhos são na perspectiva dos estudos da língua e do discurso.

Este número inicia com o artigo *Livro e pensamento gráfico em Guimarães Rosa*, de Rhaysa Novakoski Carvalho e Gustavo de Castro da Silva, que descrevem o exercício do pensamento gráfico na criação literária de João Guimarães Rosa. O texto apresenta as principais atividades editoriais desenvolvidas pelo escritor no processo de criação de seus livros, com foco no material visual produzido por ele. Através de pesquisa bibliográfica e documental, identifica evidências da colaboração do autor no processo de criação material dos livros, que se dão através de rascunhos livres, gráficos, mapas, rascunhos de índices e capas e desenhos explicativos. A pesquisa comprovou, através da diversidade de imagens que percorrem o acervo do autor, que a comunicação ligada ao visual e à linha do desenho é observada na produção de Guimarães Rosa desde a juventude, configurando-se como uma atividade de pensamento, planejamento e comunicação que caracteriza seu projeto literário.

O segundo artigo, de autoria de Volmir Pereira, *A vontade de potência e o pactário: querelas entre a filosofia de Nietzsche e Grande sertão: veredas, de Guimarães Rosa*, constrói uma aproximação entre a filosofia nietzschiana e a obra-prima de Guimarães Rosa, explorando o conceito de “vontade de potência” (*Wille zur Macht*) e o drama fáustico que ressoa no discurso de Riobaldo, narrador-protagonista do romance. O texto aponta para a potência do diálogo entre a filosofia e a literatura na medida em que o realista russo e o moderno Guimarães Rosa parecem compartilhar utopias redentoras para o sofrimento humano que incluem uma mistificação moral atrelada ao contrato social.

Entre a fixação/ficção da tradição: como é que fica o porvir da literatura e da crítica?, de autoria de Aryadne Bezerra de Araújo, Élide Paulina Ferreira e Alexandre de Oliveira Fernandes, problematiza a fixação/ficção de uma certa tradição da literatura e da crítica

literária, questionando o conceito de “cânone”. O texto discute retóricas alarmistas que anunciariam a morte da literatura e da crítica, as quais demonstram o desejo por instituir e manter um arquivo literário do cânone e também vão na contramão da dispersão, da heterogeneidade e do acontecimento próprios da literatura. Tal movimento, longe de conter a literatura, revela o cânone e os embates em torno da crítica literária como objetos de tensão, os quais denunciariam um poder autoritário e reducionista a uma literatura em porvir.

Decisões tradutórias no romance Die undankbare Fremde de Irena Brežná, de autoria de Dionei Mathias, aborda a representação ficcional de concepções tradutórias no romance *Die undankbare Fremde*, de Irena Brežná. A partir da perspectiva da protagonista da obra, que trabalha para diferentes instâncias do serviço público suíço, desempenhando a função de tradutora-intérprete, o artigo explora a intersecção entre tradução e reflexão, mostrando que a tarefa de tradução é atravessada por elementos que configuram visões de mundo e desencadeia processos que impactam na produção de identidades individuais.

Em *Uma inspeção sobre a Literatura Comparada e Literatura Mundial: desafios e possibilidades*, Noah de Aguiar Pinho e Altamir Botoso propõem uma intersecção entre Literatura Comparada e Literatura Mundial, investigando como elas progrediram ao longo dos tempos conforme o desejo de poder e a alteridade foram se modificando. Buscam, assim, alcançar uma compreensão entre as áreas por meio da reflexão simbólica que as orienta. Questões associadas à hierarquização, mobilidade, tradução, desejo de poder, capitalismo, continuidade e descontinuidade são abordadas no texto, tecendo uma perspectiva crítica acerca da Literatura Mundial no mundo globalizado.

No artigo *Vida de cão: o embotamento das espécies no conto “O crachá nos dentes”*, de Lygia Fagundes Telles, Rosanne Bezerra de Araújo e Júlio César de Araújo Cadó fazem uma análise interpretativa do conto da escritora brasileira, buscando demonstrar como nele se configura uma dupla rasura de fronteiras. A primeira rasura diz respeito aos limites entre a fábula e conto, considerando o procedimento de atribuir voz humana ao animal e o teor ético das considerações caninas sobre a situação humana. A segunda vincula-se ao tensionamento de barreiras entre espécies companheiras, inscrito no conto por meio da metamorfose experienciada pelo narrador canino, mostrando a liberdade que as vias ficcionais têm para escrever novas orientações nas fronteiras entre humanos e bichos.

De autoria de Aline Pessôa, o texto *Contribuições da pesquisa-ação colaborativa para a formação docente continuada e o ensino de língua inglesa: foco no feedback corretivo oral* reflete acerca da necessidade de uma formação docente continuada aos professores de língua estrangeira para uma atuação pedagógica teoricamente sustentada, através da construção de conceitos científicos sobre *feedback* corretivo oral. O artigo descreve uma pesquisa-ação colaborativa que teve por objetivo principal oportunizar formação docente

continuada a uma professora de língua inglesa com vistas a possibilitar a construção de conceitos científicos sobre *feedback* corretivo oral, articulando teoria e prática em seu próprio contexto de atuação. A pesquisa aponta para o reconhecimento da docente sobre a relevância do *feedback* corretivo oral, especialmente o de natureza elicitativa, que pode contribuir para que o aprendiz seja capaz de identificar o erro de sua produção oral e encorajar-se a corrigi-lo. Também mostra que a participação da professora na pesquisa colaborativa promoveu a internalização de conceitos científicos e a reconstrução das práticas pedagógicas docentes no que se refere, especialmente, ao fornecimento de *feedback* corretivo oral.

Em *Aspectos axiológicos e(m) vivências na escola: representações verbo-visuais dialogizadas por alunos do 9º ano do interior da Bahia*, Fernanda de Castro Modl, Maria do Alívio Pessoa Caires Pereira e Pollyanne Bicalho Ribeiro relatam uma pesquisa realizada com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola do interior baiano, buscando compreender como eles semiotizam, em seus enunciados, o evento que consideram mais marcante de suas experiências ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental. Com base em pressupostos da Análise Dialógica do Discurso, apresentam a análise de enunciados (desenhos e comentários) produzidos por três alunos, destacando o modo como, nesses enunciados, os estudantes atribuem valor a si mesmos, ao grupo, à escola e aos objetos de discurso ali mobilizados. Defendem que pesquisas dessa natureza possibilitam enxergar a escola na perspectiva dos alunos, a partir de excedentes de visão caros para (re)pensar o fazer docente e ações do coletivo de trabalho.

Sobre a formação lexicográfica de professores(as) de Língua Portuguesa do estado do Rio Grande do Sul: considerações a partir de um evento de formação docente, de autoria de Bruna Colares Rodrigues e Anderson Carnin, volta seu foco ao trabalho com dicionários nas aulas de Língua Portuguesa e a formação docente para tanto. Os autores analisam a concepção de trabalho com dicionários a partir de comentários produzidos por professores da rede estadual de educação do Rio Grande do Sul em um evento *online* de formação continuada, refletindo, também, sobre formação docente lexicográfica. Destacam, no estudo, atividades que podem ser enriquecidas com a utilização de dicionários e reportam a ausência de uma concepção mais abrangente acerca das potencialidades de uso desse instrumento em sala de aula, defendendo a importância de formações continuadas nesse sentido.

Com vistas a contribuir para abordagem de textos multissemióticos no ensino básico, no artigo “*A vida passa rápido*”: *estratégias enunciativo-discursivas e efeitos de sentido num vídeo publicitário do DetranRS*, Luciana Maria Crestani e Josiane Faqui Locatelli realizam a análise de um vídeo publicitário, explicitando as principais estratégias mobilizadas para adesão do leitor ao discurso e o papel desempenhado por diferentes

linguagens na construção dos sentidos. Proposto à luz de preceitos da Semiótica Discursiva, o estudo destaca as estratégias de ordem sensível (emocionais e afetivas) mobilizadas no vídeo e mostra como diferentes linguagens do plano de expressão audiovisual (imagens, iluminação, trilha sonora, recursos de câmera, enunciados verbais etc.) atuam e convergem para a produção de efeitos de sentido.

As metáforas nas interações com discurso de ódio, de autoria de Letícia Karine Alves da Silva e Patrícia da Silva Valério, tematiza a presença da figura de linguagem como justificativa para a profusão de discursos violentos ou de ódio. Como parte de uma pesquisa maior em desenvolvimento, o artigo descreve o conceito de metáfora sob duas perspectivas, a primeira, a partir da filosofia da linguagem, aborda desde a origem do conceito em Aristóteles, passando da palavra ao discurso; a segunda, com base na linguística cognitivista, aprofunda o conceito de metáfora conceptual. O estudo revela a importância da metáfora como recurso argumentativo que se constitui importante estratégia na construção dos discursos que veiculam violência verbal.

Fecha esta edição o artigo *A gestão do corpo-si na constituição do saber investido pelo profissional liberal da área da saúde: especificidades de um relato*, que traz como tema linguagem e trabalho, ergologia e psicologia organizacional e do trabalho. De autoria de Luciana Simor Verardi e Ernani Cesar de Freitas, o texto apresenta resultados de uma pesquisa com roteiro semiestruturado que analisou a gestão do uso do corpo-si na construção do saber investido a partir do relato de um profissional liberal da área da saúde. Os resultados revelam a preocupação do entrevistado com a qualidade da atual formação acadêmica dos profissionais de sua área de atuação. Além disso, mostram que conceitos como cooperação e intercompreensão profissionais dependem da partilha de saberes e tendem a ser negligenciados em função de demandas socioeconômicas impostas pelo mercado de trabalho. O artigo chega à conclusão de que a gestão do uso do corpo-si se dá na capacidade de ponderação frente aos riscos que envolvem a tomada de decisão dos profissionais envolvidos.

Frutos de interesses e olhares investigativos diversificados, os artigos que compõem este número trazem contribuições valiosas aos estudos linguísticos e literários. Nesse sentido, agradecemos aos autores que participam desta edição e também aos leitores, que buscam na revista diálogos e contribuições para pensar seus próprios objetos de pesquisa.

A todos, uma boa leitura!

Patrícia da Silva Valério

Luciana Maria Crestani

Organizadoras

Francisco Fianco

Editor

Livro e pensamento gráfico em Guimarães Rosa¹

*Rhaysa Novakoski Carvalho*²

*Gustavo de Castro da Silva*³

Resumo

Este artigo apresenta o levantamento de materiais visuais criados por João Guimarães Rosa, desde o processo criativo até as etapas de editoração de seus livros. Por meio de pesquisa bibliográfica e de arquivo, o objetivo foi descrever e discutir o exercício da prática denominada de pensamento gráfico, ou seja, a atividade de projeção e exteriorização do pensamento por meio de traços no papel. Como resultado da investigação, foi organizada uma classificação com cinco categorias de desenhos e rascunhos criados pelo escritor: i) rascunhos livres; ii) gráficos; iii) mapas; iv) rascunhos de índices e capas, e; v) desenhos explicativos. Ao longo do artigo, tais classificações são listadas e descritas, de modo a identificar e entender algumas das maneiras como Guimarães Rosa trabalhava a visualidade em sua obra, com ênfase nas fases de planejamento.

Palavras-chave: : Livro. Desenho. Pensamento gráfico. Comunicação. Guimarães Rosa

Data de submissão: Setembro. 2023 – Data de aceite: Outubro. 2023

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v20i1.15242>

¹ Este artigo foi desenvolvido a partir de fomento via Edital DPG Nº 0011/2022, da Universidade de Brasília.

² Doutoranda em Comunicação pelo Programa de Pós-Graduação da FAC-UnB. Editora-assistente da Revista Esferas. Mestre em Comunicação pela FAC-UnB. Jornalista formada em Comunicação Social pela Universidade Federal do Maranhão (2016). Atualmente, é pesquisadora do Grupo Siruiz de Estudos em Comunicação e Produção Literária (UnB/CNPq), com foco na obra de João Guimarães Rosa. Integra, ainda, o grupo de pesquisa Love - Laboratório de Comunicação Visual e Edição Criativa (UFMA). <https://orcid.org/0000-0003-4333-2104> E-mail: novakoski.rhaysa@gmail.com

³ Jornalista, doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), professor do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade de Brasília (UnB), coordenador dos grupos Biocom – Biografia, poesia e comunicação e Siruiz – Comunicação e Produção Literária (UnB/CNPq) e pesquisador do Museu Casa Guimarães Rosa (Cordisburgo/MG). <https://orcid.org/0000-0001-7126-6947> E-mail: gustavocastroesilva@gmail.com

Introdução

Com o objetivo de descrever e refletir sobre o exercício do pensamento gráfico na criação literária de João Guimarães Rosa, este artigo apresenta o levantamento das principais atividades editoriais desenvolvidas pelo escritor no processo de criação de seus livros, com foco no material visual produzido por ele.

Importante para compreender como esta prática se inscreve no processo de criação e editoração dos livros do autor, o termo “pensamento gráfico” é tomado como empréstimo do campo da Arquitetura. O conceito foi usado, inicialmente, por Paul Laseau (1997) e é entendido como um processo mental exteriorizado em forma de representação, ou seja, um pensamento assistido por esboços e desenhos, ou ainda uma atividade da mente exteriorizada pelo desenho, pelo rascunho e pelo traço. A partir dessa ideia, ao longo da investigação acerca das ilustrações da obra de Guimarães Rosa⁴, foram identificados arquivos e documentos que apontavam para um exercício dessa forma de pensamento desde a construção visual e material dos livros até o planejamento da escrita literária.

Este artigo explora, então, o entendimento de que Guimarães Rosa operava a mão e a mente autoral de forma a moldar os espaços limiars do livro, definidos por Genette (2009) como o lugar onde é estabelecida a comunicação entre os leitores e a obra. Com isso, observou-se que o escritor assumia diversas das funções tradicionalmente ligadas à cultura profissional do editor, indo mais além ao criar, também, material gráfico e visual ao longo das etapas de produção de seus livros.

No âmbito deste artigo, a metodologia utilizada para mapear as imagens ligadas à prática do pensamento gráfico e interferência editorial realizadas pelo escritor aliou a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental (de arquivo). Em um primeiro momento, o levantamento bibliográfico evidenciou a quantidade de fontes que atestam o controle editorial do autor, atentando-se para o fato de que muitas delas reproduzem informações retiradas do depoimento de Poty Lazzarotto⁵ para o documentário *Os nomes do Rosa* (1997), assim como de documentos disponibilizados e divulgados pela José Olympio Editora, responsável pelas publicações de Guimarães Rosa nas décadas de 1950 e 1960.

A partir da pesquisa bibliográfica, a investigação voltou-se para o arquivo do escritor, de modo a ampliar os dados e identificar rastros, desenhos e rascunhos que pudessem exemplificar e atestar a colaboração do autor no processo de criação material

⁴ Os dados apresentados neste artigo foram coletados ao longo da pesquisa para a dissertação *Ilustração e pensamento gráfico nos livros de Guimarães Rosa (1946-1967)*, defendida em dezembro de 2021.

⁵ Gravurista, muralista e artista gráfico brasileiro. Responsável pelo projeto gráfico e ilustrações de *Sagarana* (a partir da 3ª edição), *Grande sertão: veredas* e *Corpo de baile* (assim como dos livros que resultaram da separação deste último em três volumes).

dos livros. Após uma busca por palavras-chave no acervo João Guimarães Rosa, situado no Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo (IEB-USP), foram listados 172 documentos relacionados às ilustrações, aos capistas e a desenhos e imagens de forma geral⁶.

Cruzando o material levantado nas fontes bibliográficas com as imagens mapeadas no arquivo, foi possível classificar as manifestações do pensamento gráfico por Guimarães Rosa em cinco principais grupos: i) rascunhos livres; ii) gráficos; iii) mapas; iv) rascunhos de índices e capas, e; v) desenhos explicativos.

De acordo com Roger Chartier (2014), a partir da metade do século XVIII os escritores passaram a se tornar arquivistas de si mesmos, imbuídos, sobretudo, das ideias sobre autenticidade. Com o passar do tempo, essa prática pode ser entendida como parte da ampliação da noção de peritexto, uma vez que os arquivos e documentos organizados e catalogados pelos próprios autores em torno de suas obras se tornaram parte significativa de estudos literários, expandindo, também, os espaços de diálogo entre livros, leitores e estudiosos.

Dessa forma, explorar o acervo do escritor, apresentar as imagens e descrever os desenhos e traços que fizeram parte dos processos de criação dos livros de Guimarães Rosa se mostra um exercício que permite entender como se dá a construção de aspectos específicos de sua obra e de sua atividade literária, como, por exemplo, a própria construção do livro a partir da perspectiva do autor.

1 A questão do livro

De maneira geral, a forma material dos livros de Guimarães Rosa segue a convenção do que se é um livro tradicional: elementos externos compostos por capa, contracapa, lombada e orelhas; elementos pré-textuais, formados por folha de rosto, dedicatórias, epígrafes, índices etc.; elementos textuais contendo o corpo da publicação; e, por fim, elementos pós-textuais, com anexos, posfácio, entre outros. Em diálogo com Haroldo de Campos, o escritor mineiro expressa claramente sua preferência pela forma costurada, tradicional (Campos, 1992).

Por conta disso, frequentemente os aspectos formais aparentemente engessados, comuns e academicistas da forma do livro são colocados em contraposição ao conteúdo

⁶ O material apresentado aqui é considerado parte de um levantamento inicial e exploratório, cujos resultados não são conclusivos, servindo como dados parciais para desenvolvimento de objetivos específicos da dissertação (cujo foco foi a análise das capas). A visita ao arquivo e mapeamento dos desenhos e rascunhos ocorreu em dois momentos distintos: primeiro, durante o desenvolvimento da dissertação, de 13 a 15 de janeiro de 2020; e depois, para complementar dados posteriores à conclusão do mestrado, de 19 a 22 e de 26 a 29 de setembro de 2022.

textual tido como revolucionário. Para Clara Rowland (2011), essa dicotomia é enganosa e esconde interessantes possibilidades de leitura imbricadas no livro enquanto objeto. A apresentação do índice (ilustrado ou organizado de diferentes maneiras no começo e no fim do livro), as orelhas ilustradas e as capas com ilustrações dispostas de maneiras não tradicionais são alguns dos exemplos de quebra da expectativa quanto à forma material do livro. Na origem dessas sutis subversões, estão as intervenções realizadas pelo próprio autor.

Entre estudiosos e comentadores, Guimarães Rosa é conhecido por sua obsessão em acompanhar, controlar e interferir nos processos editoriais. Alguns dos indícios de seu controle são encontrados ao longo do arquivo do escritor. Com o objetivo de identificar os caminhos que levaram o autor à escrita, Baião (2020) percorreu o acervo de João Guimarães Rosa e reuniu grande material de preparação editorial. Nessa reconstituição, a pesquisadora atestou que o escritor se preocupava com a construção do livro desde o texto até a sua materialidade e publicização. Segundo Baião,

Rosa buscou, durante toda a sua vida, interferir nos procedimentos de controle e de delimitação dos discursos a ele atribuídos, nas operações complexas que dão unidade e coerência aos seus textos, e atuou de forma decisiva no modo de circulação de seu nome próprio. Pode-se dizer que ele desempenhou papel definitivo nos modos de recepção dos textos e na própria concepção de sua obra (Baião, 2020, p. 71).

Guimarães Rosa “fazia questão” de interferir nas capas, enviando desenhos aos ilustradores como forma de exemplificar o que gostaria que fosse representado, escrevendo as orelhas, criando e rabiscando as folhas de rosto e preocupando-se, inclusive, com o colofão. O escritor “supervisionava atenta e generosamente a publicação de seus livros: sugeria o corte de alguma estória sem ‘parentesco’ com o todo, revisava provas, reprovava projetos gráficos [...], indicava a entrada de ilustrações já pensadas e imaginadas” (Rosa, 2003, p. 8).

O autor tinha por hábito desenhar suas personagens, rascunhar vinhetas e esboçar os cenários presentes em seus livros, com o argumento de que “traziam um especial mistério e desvendá-los era muito importante” (Moraes, 2018, p. 13). Nesse sentido, Poty Lazzarotto, artista gráfico responsável pelo projeto visual dos três primeiros livros do autor, conta que que Guimarães Rosa chegou a vetar ilustrações criadas para o conto “A hora e a vez de Augusto Matraga”, de *Sagarana* (1956). Rosa descartou prontamente o desenho que remetia ao duelo final. “[...] Eu tinha feito a luta dos dois, tudo furado de faca, e ele vetou. Não quis mostrar a vingança deles na cara, assim, na brutalidade. Não quis, não” (Lazzarotto *apud* Costa, 2006, p. 57).

O direcionamento das ilustrações era realizado pelo escritor, que algumas vezes arriscava desenhos para explicar pedidos específicos, como conta Lazzarotto. “[...] quando

havia um passarinho que eu não conhecia, ele tirava os óculos e fazia uma coisinha bem tosquinha mas exata, né?” (Lazzarotto *apud* Costa, 2006, p. 57)

O depoimento do ilustrador dá força às afirmações de Rowland (2011), que põe em destaque a visualidade imbricada na obra rosiana ao apontar as ilustrações como componente importante do projeto de literatura do autor. Guimarães Rosa, de fato, levava à sério a maneira como as publicações seriam apresentadas aos leitores, com objetivo de garantir uma confluência entre livro (forma, apresentação visual) e narrativa literária (conteúdo, estética) (Rowland, 2011).

As documentações que comprovam e exemplificam essa prática são frequentemente encontradas de maneira diluída, espalhadas diversos trabalhos sobre a obra do autor, assim como no arquivo. Com o auxílio da classificação realizada a partir do material visual mapeado até o momento, esse artigo ensaia uma tentativa de reunião dessas imagens, desenhos e rascunhos, cuja descrição será realizada brevemente ao longo das próximas páginas.

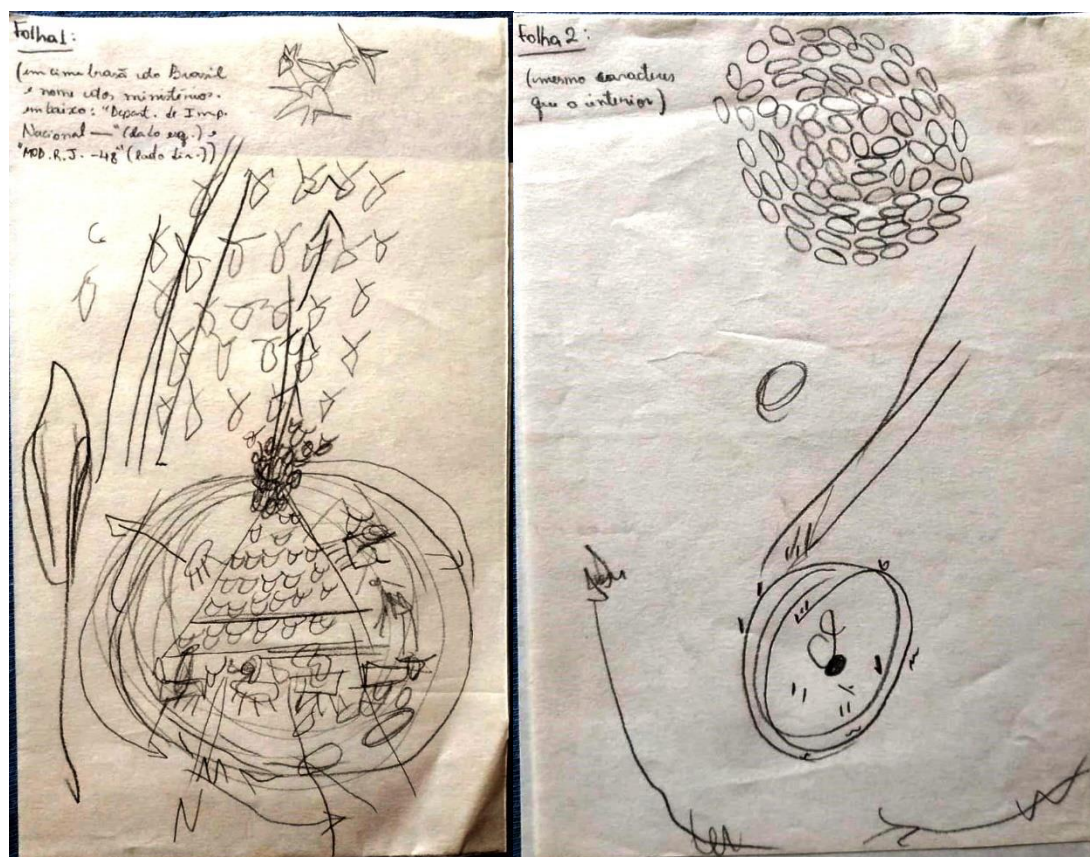
2 Rascunhos de pensamentos diversos

Entre papéis soltos, documentos oficiais, livros, cadernos de estudo e anotações, há um conjunto heterogêneo de imagens, composto por desenhos e rabiscos. A impressão é de que são traços feitos pela mão enquanto a mente projetava imagens ou formas, como forma de auxiliar o desenvolvimento de um raciocínio. Por conta dessas características, esse conjunto diversificado de desenhos foi reunido em um primeiro grupo de classificação, denominado “rascunhos livres”.

Como exemplo, pode-se citar os rascunhos que figuram nas páginas avulsas de blocos de notas do Ministério de Relações Exteriores, nos quais existem diversos desenhos de Guimarães Rosa que parecem indicar essa projeção como um meio intrapessoal, em consonância com a definição de pensamento gráfico de Laseau (1997). Em uma das folhas presentes na pasta “Estudos de composição”, há a observação da ficha do arquivo afirmando que “o desenho da primeira folha parece corresponder ao esboço de um estouro de boiada”.

Como sugere a descrição, tais desenhos indicam o que se assemelha a movimentos de boiada: primeiro eles aparecem dentro de um triângulo repleto de cabeças de boi e rodeado por setas circulares em diferentes direções, e, depois, na folha seguinte, um círculo com linhas que lembram um vórtice com linhas de fuga e diversos círculos amontoados, formando novo círculo (Figura 1, arquivo JGR-M-16,49).

Figura 1 - Cópia aproximada de desenho feito por Guimarães Rosa sobre estouro de boiada



Fonte: cópia aproximada de arquivo, elaboração própria.

A forma como os traços foram criados poderia indicar um exercício de pensamento, a projeção de uma ideia. Uma maneira de passar uma imagem mental para o papel, para testar a sua viabilidade narrativa - ou mesmo seu potencial visual. Como faltam informações, não é possível afirmar do que se tratam os desenhos. No entanto, é possível realizar algumas associações entre o movimento da boiada esquematizada nos traços de Guimarães Rosa e a descrição da animosidade dos bois realizada no conto “O burrinho pedrês”, em *Sagarana*.

Como correntes de oceano, movem-se cordões constantes, rodando remoinhos: sempre um vai-vem, os focinhos babosos apontando, e as caudas, que não cessam de espejar com as vassourinhas. Somam-se. Buscam-se. [...] Formando ângulos de todos os graus, com os eixos das fronte, mesmo retorcidos para trás, que nem chavelhos. [...] E então se sobrechegam e se agitam, recomeçando os espiralados deslocamentos (Rosa, 2016, p. 28-30).

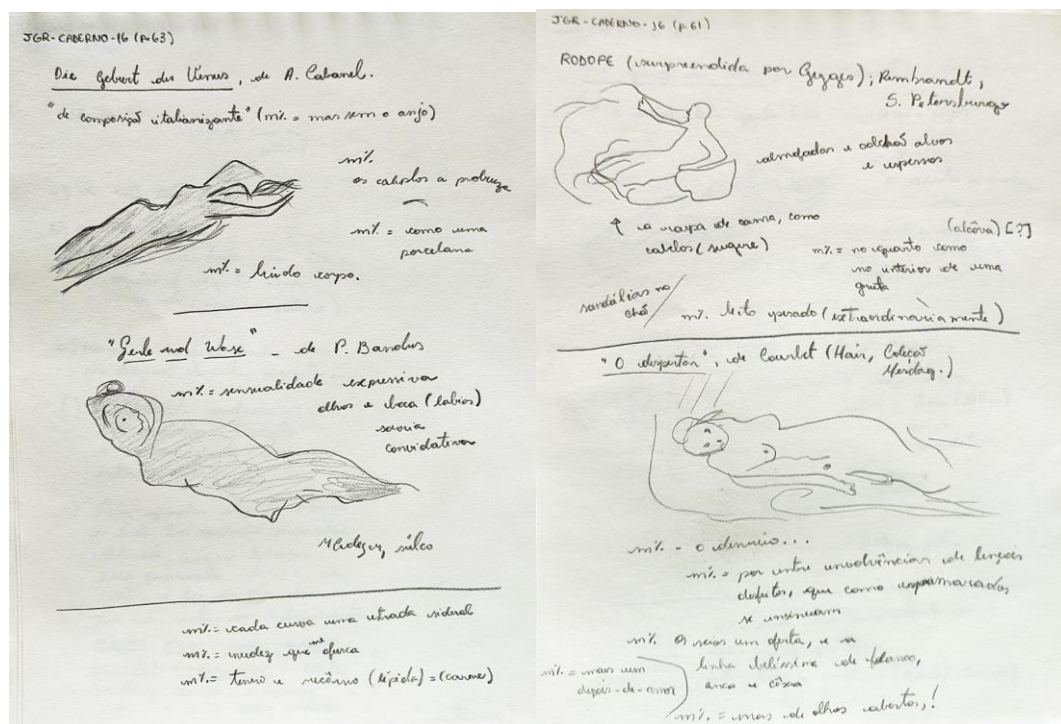
Ao analisar marginais nos livros da biblioteca de Guimarães Rosa, Ramicelli (2008) aponta anotações do escritor no romance *Le Grand Trek*, de Cloete, e nos contos da coletânea *Zane Grey Western Award Stories*. As notas aparecem especialmente nos trechos em que se narra a condução de uma boiada com mais de duas mil cabeças de gado ao longo de um cânion, “com detalhes sobre o movimento dos animais e sobre o estouro da

boiada, impossível de ser contido pelos vaqueiros que, com sorte, salvaram a própria vida” (Ramicelli, 2008, p. 4). A descrição é semelhante à passagem em que os vaqueiros do conto rosiano foram pegos e mortos pela correnteza na cheia do rio.

De acordo com Ramicelli, o conto “Bad Penny” chamou ainda mais atenção de Guimarães Rosa. Nas notas feitas pelo escritor em torno do texto se destacam, além da caracterização da paisagem, uma outra passagem de descrição do movimento dos bois. Nesse trecho, está grifado por Rosa “*rippling sea of dusty, marching cattle*”, ou seja, “mar ondulado de gado empoeirado, em marcha”⁷.

As ponderações da pesquisadora apontam para certa correspondência com o trecho de *Sagarana* destacado, mostrando, caso a associação seja correta, o que poderia ser entendido como percurso criativo do escritor. Dessa forma, as imagens mentais oriundas da leitura dos textos fictícios desencadeariam, também, nas imagens gráficas e visuais (rascunhos) que, posteriormente, se tornariam matéria da literatura rosiana.

Figura 2 - Cópia aproximada de desenhos e anotações feitos Guimarães Rosa em estudo sobre o nu feminino.



Fonte: cópia aproximada de arquivo, elaboração própria.

Outros exemplos em torno da “preocupação plástica” de Guimarães Rosa e da apropriação de outras fontes para suas descrições visuais – e vice-versa – são dados por Morais (2018), quando a pesquisadora fala sobre o caderno 16 dos Estudos para a Obra. Assim como em outros materiais do acervo, o caderno possui anotações sobre pinturas,

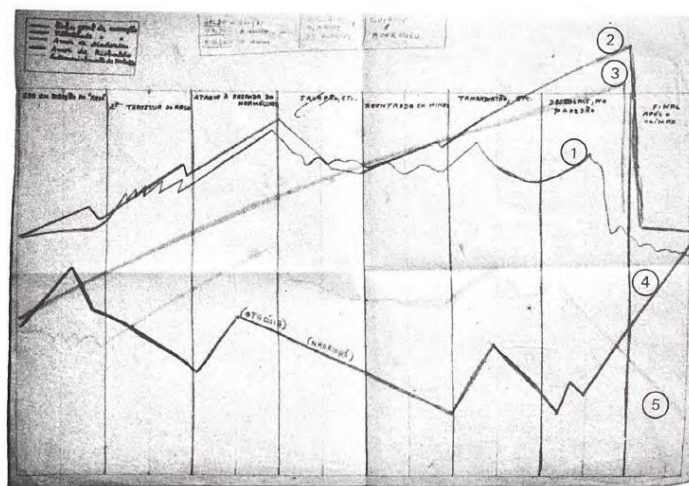
⁷ Tradução de Maria Eulália Ramicelli (2008).

desenhos, jogo de claro e escuro, figuras, fundos e traços (Figura 2, arquivo JGR-CADERNO-16). Muitas dessas imagens são acompanhadas pelo signo de “m%”, o “meu cem por cento” ou “minha porcentagem”, indicando frases totalmente criadas pelo escritor (Morais, 2018).

Entre as “preocupações plásticas” citadas por Moraes (2018) estão as anotações que demonstram o cuidado de Rosa com a perspectiva da figura humana, observado especialmente na nota sobre um nu de Coubert, na qual se lê “m%= por entre envoltórias de lençóis lavados e soltos”. Há uma correspondência textual, como aponta Moraes, com uma passagem de *Grande sertão: veredas* sobre a esposa de Riobaldo: “Otacília deitada, rezada, feito uma gatazinha branca, no cavo dos lençóis lavados e soltos”. A pesquisadora observa, ainda, que “o cavo dos lençóis” pode remeter também a um nu de Rembrandt, onde se lê “m%: no quarto como no interior de uma gruta” (Morais, 2018).

3 Entre gráficos e mapas, imagens da estória

Figura 3 - Gráfico elaborado por Guimarães Rosa com tramas de *Grande sertão: veredas*.



Fonte: SPERBER, 1982⁸.

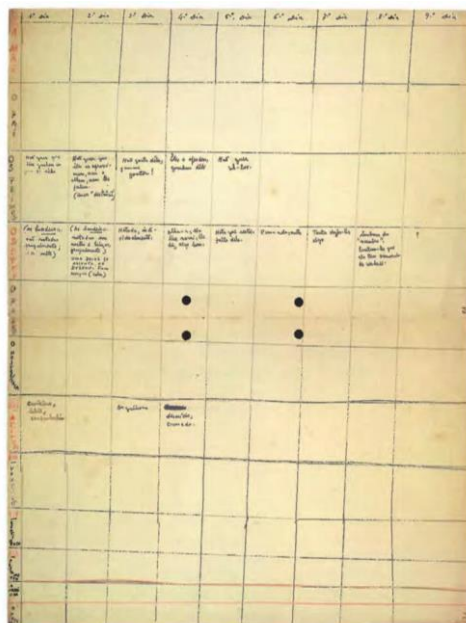
No segundo grupo de classificação, denominado de “gráficos”, percebe-se uma tentativa de transferência mais organizada da imagem mental para o seu rascunho no papel. Observou-se dois exemplos principais: a) o gráfico nomeado como “esquema de forças”, referente ao texto inacabado “O imperador”; b) um esquema em forma de gráfico de linhas, que indica as modulações para cada temática ou eixo narrativo de *Grande*

⁸ Baião (2020) faz a reprodução do gráfico com a seguinte legenda: No documento original as legendas e o gráfico toram construídos nas cores preta, verde, vermelha, azul e amarela. Por não ter sido possível a reprodução em cores, aqui são acrescentados como legendas, respectivamente, algarismos arábicos de (1) a (5). No alto a esquerda, a legenda correspondente diz: (1) linha geral da narração; (2) velocidade da narração; (3) amor de Diadorim; (4) amor de Riobaldo; (5) endemoninhamento de Riobaldo.

sertão: veredas. Para Baião, os gráficos criados por Guimarães Rosa podem ser entendidos como uma “instigante e inusitada relação entre linha e linguagem, entre traço e palavra” (Baião, 2020, p. 114). Do ponto de vista deste artigo, tal dinâmica é explicada, ainda, pela noção de pensamento gráfico.

O próprio Rosa faz analogias a esse modo de expressão projetual/narrativa, que poderia ser traduzido em linhas de um gráfico. Além do trecho encontrado em “Entre a escova e a dúvida”, pode-se citar também a entrevista concedida por ele a Ascendino Leite em maio de 1946, na qual o escritor fala de *Sagarana*, entre outros assuntos. Ao ser perguntado sobre o porquê de ele ter preferido o conto e não o romance, Rosa responde: “Porque o que me interessa, na ficção, primeiro que tudo, é o problema do destino, sorte e azar, vida e morte. O homem a ‘N’ dimensões, ou, então, representado a uma só dimensão: uma linha, evoluindo num gráfico” (Lima, 2000, p. 64). Esse pensamento visual ligado ao modo de desenvolvimento da narrativa literária, como pode ser visto nas imagens, é transpassado também para linhas e gráficos reais, inscritos no papel como forma de planejamento do livro.

Figura 4 - Esquema criado por Guimarães Rosa para texto “O imperador”.



Fonte: Galvão; Costa, 2006.

Essa relação entre traço e livro também é vista na construção dos espaços fictícios da obra, como destacado por Ramicelli (2008) com a ajuda das ponderações de Antonio Candido sobre o que seria uma topografia que obedece às necessidades de composição da narrativa literária na obra rosiana. Nesse sentido, a terceira categoria, chamada de “mapas”, apresenta outros documentos que podem ajudar a entender o pensamento visual de Guimarães Rosa agora ligado ao domínio geográfico. Um exemplo é o desenho de um mapa pensado para o local onde se passaria o conto “Fora da Comarca” (Figura 5, arquivo

Figura 5 - Cópia aproximada de mapa desenhado por Guimarães Rosa de “Fora da Comarca”



Fonte: cópia aproximada de arquivo, elaboração própria.

O desenho tem a indicação de fazendas, casas, morros, vegetação, rios, lagos e lagoas (estes últimos pintados com lápis de cor azul). Na busca também foi encontrado um mapa desenhado pelo escritor para um texto ficcional não identificado (JGR-M-17,27); um conjunto de sete páginas com desenhos, mapas, anotações e estudos topográficos para o que parece ser a história inacabada “As simples alvíssaras do soldado Arcângelo”; mapas reais de Arinos-MG; além de muitos documentos e mapas factuais com breve descrição presente na ficha digital do arquivo no IEB-USP.

Transpor o pensamento para o papel na forma de traços é uma forma de comunicação e de leitura de mundo (Flusser, 2007). Essa comunicação ligada ao visual e à linha do desenho é vista em Guimarães Rosa desde a juventude, conforme atesta carta-enigma escrita na infância, com ícones, letras e desenhos misturando-se para formar uma mensagem misteriosa e curiosa (Rosa, 1999).

Nesse sentido, ah, também, o relato do irmão do escritor, José Luís Guimarães Rosa. Dividindo o quarto enquanto autor mineiro estudava medicina e dez anos mais novo que Rosa, José Luís conta que o irmão desenhava para ele. “Ele gosta demais também de bichos [...] Eu sempre pedia para ele desenhar para mim, e ele desenhava sempre a natureza, desenhava uma casa, por exemplo, assim com cerca, como se fosse um curral, com montanha no fundo e bicho na frente. Desenhava cavalo, boi” (Costa, 2006, p. 12).

Além das ilustrações presentes em muitas cartas de Rosa, que indicavam um talento e um gosto pelo desenho, foi observado, ainda, o acúmulo de muitas ilustrações e pinturas

de artistas e outros materiais de divulgação (folhetos, capas de livros, recortes, folder de exposições etc.) que comprovam o interesse do autor por aquilo que é visual. Nesse sentido, é importante mencionar o estudo de Fagundes (2010), que investiga, entre outros aspectos, as relações de Guimarães Rosa com as artes plásticas a partir dos livros que compunham seu acervo pessoal, como áreas de interesse do escritor⁹.

4 Pensando índices e capas

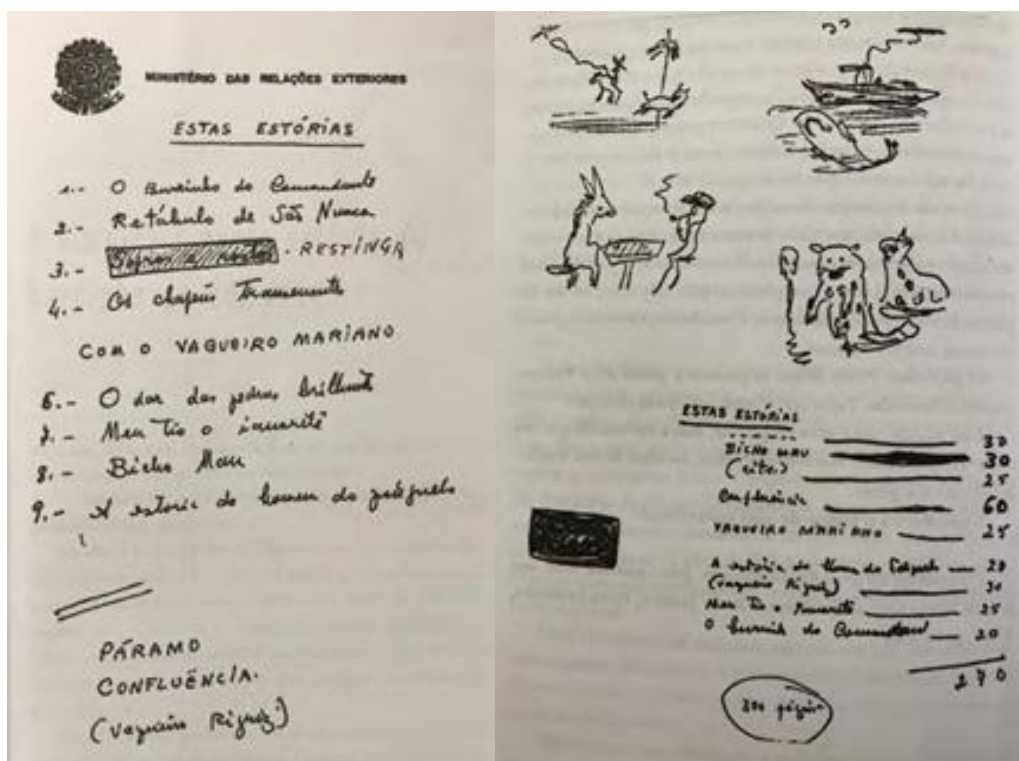
O quarto grupo de imagens é denominado como “rascunhos de índices e capas”, expressando o pensamento gráfico em Guimarães Rosa de forma mais próxima da construção material do livro, ou seja, os desenhos dessa categoria integram as atividades desempenhadas pelo escritor com caráter editorial. Nos espaços materiais em torno da história, definidos por Genette (2009) como peritextuais, o hábito de esquematizar o pensamento por meio do traço começa com a definição, ou ensaio, do que seria o índice.

Dessa forma, fora os exemplos de subversão da forma de se apresentar as histórias, como ocorre em *Corpo de baile*, *Primeiras histórias* e *Tutaméia*, há no acervo João Guimarães Rosa documentos com indicações do que seriam os índices de obras não publicadas. Durante a visita ao IEB-USP, pode-se visualizar o índice pensado para *Estas histórias*, lançado somente em 1969, dois anos após a morte do autor (Figura 6).

A pasta possui diversas versões do índice, acompanhados por desenhos que remetem aos textos, cujos títulos estão acompanhados por números de páginas. Em uma das versões há o nome do livro em maior destaque. O volume de arquivos contém, ainda, um modelo de nota introdutória e o leiaute da folha de rosto do livro. Há um desenho grande, com traços sobrepostos de espectros de animais, morcegos, em cima de uma das folhas com identificação da Secretaria de Relações Exteriores. Esse rascunho é acompanhado pela frase “Desenho do Guimarães Rosa, feito na antessala do SA, a 28.V.62”.

⁹ Com base no levantamento realizado por Sperber (1982) o pesquisador identificou cerca de 82 títulos no que denominou de rubrica de *Iconografia, Vistas, Artes Visuais e Paisagens (Desenhos, Fotografias, Ilustração e Catálogos de Exposição)*. Nas palavras de Fagundes, essa coleção “reforça o atributo de visualidade da literatura rosiana, como ele [Rosa] mesmo queria” (Fagundes, 2010, p. 54).

Figura 6 - Índices pensados para *Estas estórias*, feito por Guimarães Rosa em 1962.



Fonte: Baião, 2020.

Quando se trata das capas das publicações, Baião apresenta um levantamento ao qual chama “fantasias de livros que a imaginação do autor projetava”. Para ela, os esboços de capas são uma “fascinante ‘biblioteca por vir’” (Baião, 2020, p. 79). Segundo a pesquisadora, as capas encontradas no acervo foram todas desenhadas por Guimarães Rosa, que utilizava cores em muitas delas.

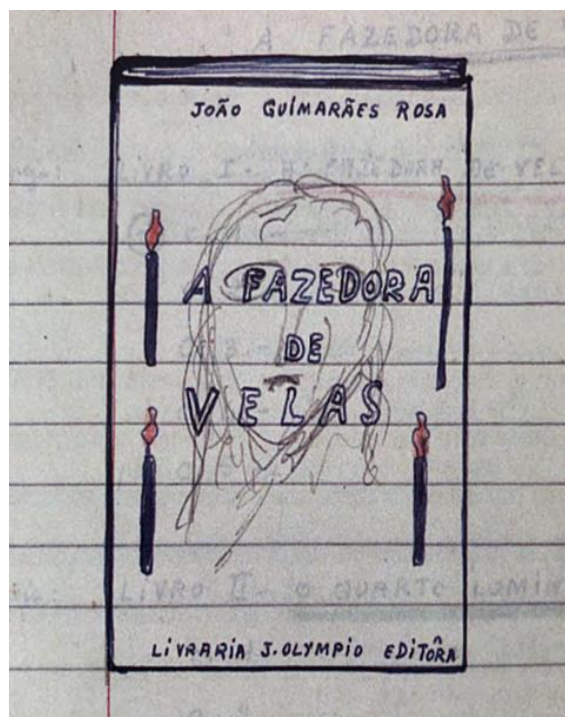
Todos os esboços possuíam as informações básicas para a capa de um livro, em especial da editora em que Guimarães Rosa publicava, a saber: título; nome do autor; data da suposta publicação; e nome da editora (Baião, 2020). Essa estrutura mais ou menos fixa demonstra o conhecimento prático de Guimarães Rosa sobre a estrutura do livro, em especial à apresentação da capa, que já era imaginada por ele desde antes da concepção do livro.

Ao observar os esboços e rascunhos em torno da preparação dos textos de do escritor é possível afirmar que ele pensava não só no conteúdo, mas também na forma do livro. Baião lembra que Barthes faz uma distinção ao separar o processo de elaboração de uma obra. Segundo o teórico, apesar de indissociáveis, a forma e o conteúdo muitas vezes são pensados de maneiras ou em temporalidades diferentes, tendo a forma, para ele, certa preponderância em relação ao conteúdo. Barthes afirmava pensar a superfície em que se desenrolaria o espaço da escrita antes mesmo de desenvolvê-la, já que segundo ele “escrever é ver o livro, ter uma visão do livro: No horizonte, o livro” (Barthes, 2005, p. 254).

Não é possível confirmar se esse processo (forma antes do conteúdo) fazia parte do

modus operandi da criação literária de Guimarães Rosa. Baião alega não acreditar nisso, defendendo a hipótese de que o escritor pensava as duas dimensões de maneira conjunta. Ela afirma que o escritor muitas vezes “‘fantasiava’ a forma, em estágios ainda bem preliminares de composição de suas obras, e visualizava o volume físico de seus livros por vir” (Baião, 2020, p. 106). Para a pesquisadora, os esboços de capas são uma comprovação deste argumento, à exemplo do desenho preparado para *A fazedora de velas*, um romance inacabado e que nunca chegou a ser encaminhado para a editoração (Figura 7).

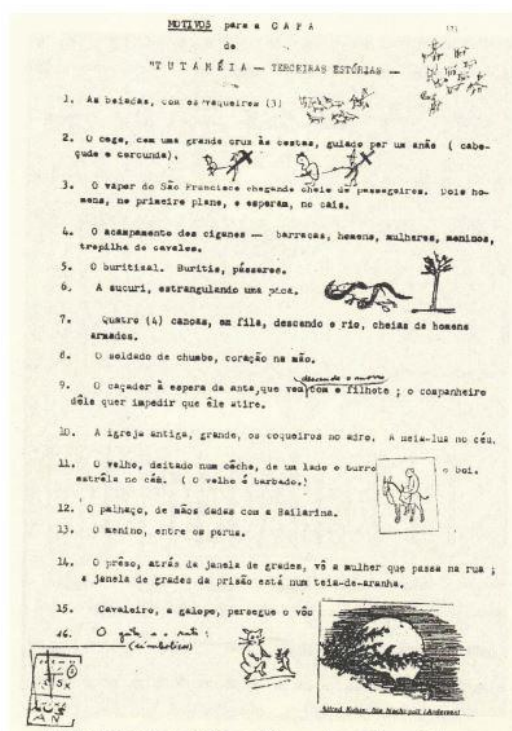
Figura 7 - Desenho de Guimarães Rosa para capa de livro.



Fonte: Galvão; Costa, 2006.

Um outro exemplo interessante nesse grupo é a lista de motivos para a capa de *Tutaméia*, na qual Guimarães Rosa descreve as ilustrações que gostaria que estivessem na capa do livro (Figura 8). A listagem é acompanhada pelos desenhos feitos pelo próprio Rosa e tem descrições interessantes de imagens, como o número nove, que diz: “O caçador à espera da anta, que vem descendo o morro com o filhote; o companheiro dêle quer impedir que êle atire.” Essa curiosa descrição demonstra que, apesar de conhecer a estrutura do livro, o pensamento de autor, que imagina a cena mental e suas nuances, pode, muitas vezes, ir além de uma representação razoável em desenho.

Figura 8 - Motivos para a capa de *Tutaméia*.



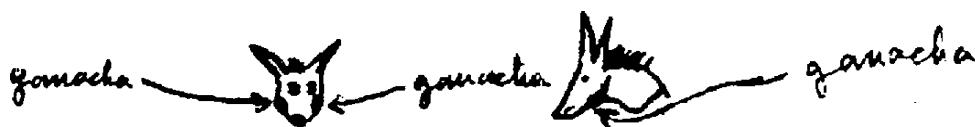
Fonte: Covizzi, 2003.

Sobre essa questão, é possível dialogar, ainda, com o que Clara Rowland (2011) escreve acerca da definição de uma forma do livro rosiano. Rowland reforça as hipóteses de que Guimarães Rosa teria consciência da dimensão material da obra, fazendo com que esse aspecto integrasse e contribuísse de maneira ativa para o projeto de livro e literatura imaginada por ele, ou seja, em um movimento que, ademais da narrativa, se converte em um problema de leitura do livro, que, por sua vez, é desdobrada a partir de elementos paratextuais como o próprio índice – provavelmente quase sempre pensado prematuramente por Rosa, como pode ser visualizado no exemplo de *Estas estórias*.

5 Explicando por desenhos

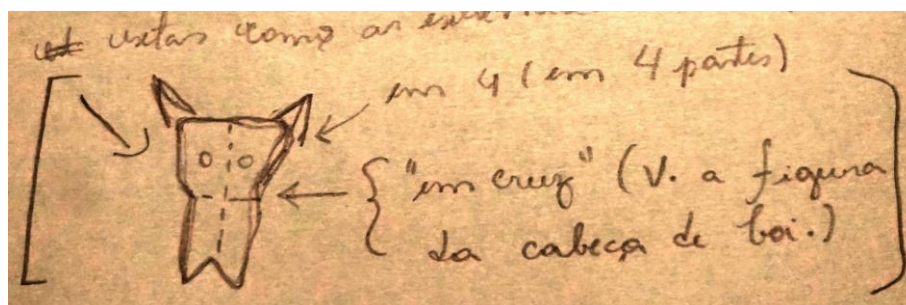
Por último, o quinto grupo de catalogação, “desenhos explicativos”, evidencia sobretudo o envolvimento de Guimarães Rosa nos processos de tradução da obra. Embora o controle sobre a forma visual dos livros não fosse totalmente possível, o pensamento gráfico/imagético está presente, também, nas trocas de sentido entre escritor e tradutor. Era comum que Guimarães Rosa usasse os traços para explicar expressões ou representar animais, objetos, plantas desconhecidas por seus tradutores. O escritor “preparou glossários, enviou listas com nomes de plantas e animais para cada um dos tradutores em suas próprias línguas, pesquisou imagens, desenhou chifres e carros de boi” (Baião, 2020, p. 67).

Figura 9 - Desenho de Guimarães Rosa para tradutora Harriet de Onis, feito em 1963.



Fonte: Verlangieri, 1993.

Figura 10 - Cópia aproximada de desenho de Guimarães Rosa sobre cabeça de boi para Meyer-Clason



Fonte: elaboração própria.

Além da referência apresentada por Baião (2020), em que Rosa desenha cabeças de animais para explicar o significado de “ganachas” (que é a grossura arredondada do bordo posterior da face de burros e cavalos, correspondendo ao ângulo do maxilar inferior, como mostra a Figura 8), durante a visita ao acervo foram visualizados mais uma série traços explicativos. Um deles está na correspondência com Meyer-Clason, na qual Rosa esboça a cabeça de um bovino para ilustrar o ato de marcar/ferir o boi em busca de correspondência mais exata (Figura 10, arquivo JGR-CT-04,44). Outros traços com fins explicativos foram encontrados ao longo de listas e folhas soltas, como indicações de estudos em temas diversos, desde formas geométricas até funcionamento de máquinas e posicionamento de astros no céu.

Considerações finais

A pesquisa bibliográfica mostrou que a comunicação ligada ao visual e à linha do desenho é observada em Guimarães Rosa desde a juventude, como comprovado pelas cartas-enigma escritas pelo autor ainda na infância ou em depoimentos de familiares, indicando desde aí o pensamento por imagens. Tal fator é reforçado pela diversidade de imagens que percorrem seu acervo, e que estão presentes até mesmo em detalhes e rabiscos encontrados em cartas e anotações.

Como pode ser observado, a dimensão gráfica e o pensamento expresso em linha estão presentes na vida e no processo criativo de João Guimarães Rosa. O escritor se utilizava dos conhecimentos editoriais para criar projetos específicos de livro, que, como nos lembra Rowland (2011), apesar de parecem tradicionais e com traços academicistas, na verdade apresentam uma estrutura específica de fragmentação e inacabamento.

Tendo isso em vista, o levantamento apresentado ao longo do artigo revelou significativos exemplos de como o autor trabalhava a visualidade de seus livros, mostrando, sobretudo, o desenho e o rascunho como uma atividade de pensamento, planejamento e comunicação.

Por fim, observa-se que o que conecta todas essas categorias, além da execução de uma atividade do pensamento expressa no modo de desenhos diversos, é a preocupação que Guimarães Rosa tinha com a formação do seu projeto de literatura nos mais diversos aspectos. O que faz com que tais imagens encontrem eco, direta ou indiretamente, tanto na literatura quanto na forma de apresentação do livro rosiano.

Book and graphic thinking in Guimarães Rosa

Abstract

This article presents the survey of visual materials created by João Guimarães Rosa, from the creative process to the stages of publishing his books. Through bibliographical and archival research, the objective was to describe and discuss the exercise of practice called graphic thinking, that is, the activity of projecting and exteriorization of thought through traces on paper. As a result of the investigation, a classification was organized with five categories of drawings and drafts created by the writer: i) free drafts; ii) graphics; iii) maps; iv) drafts of indexes and covers, and; v) explanatory drawings. Throughout the article, such classifications are listed and described, in order to identify and understand some of the ways in which Guimarães Rosa worked visually in his work, with emphasis on the planning phases.

Keywords: Book. Drawing. Graphic thinking. Communication. Guimarães Rosa

Referências

- BAIÃO, Livia de Sá. **Do “desejo de escrever” à “escritura”**: o percurso de João Guimarães Rosa. 2020. 228 f. Tese (Doutorado). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.
- CAMPOS, Haroldo de. **Metalinguagem e outras metas**. 4 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.
- CANDIDO, Antonio. **O homem dos avessos**. In.: CANDIDO, Antonio. Tese e antítese. 4. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2002.
- CAROLLO, Cassiana. **Poty e o livro**. Curitiba: Museu de Arte do Paraná, 1997.
- CARVALHO, Rhaysa Novakoski. **Ilustração e pensamento gráfico nos livros de Guimarães Rosa (1946-1967)**. 2021. 213f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade de Brasília. Brasília, 2021.
- CASTRO, Vicky Temóteo Nóbrega de. **A escrita por imagens**: as ilustrações literárias de Poty Lazzarotto para Corpo de baile, de João Guimarães Rosa. 2017. 126 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2017.

CHARTIER, Roger. **A mão do autor e a mente do editor**. Trad. George Schlesinger. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

COSTA, Ana Luiza Martins. Veredas de Viator, **Cadernos de Literatura Brasileira**, Instituto Moreira Salles, n. 20-21, p. 10-58, 2006.

DENSER, Maria Teresa. **O pensamento gráfico no cinema**: a construção e a representação da imagem cinematográfica. 2008. 184 f. Tese (Doutorado). Programa de Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

FAGUNDES, Bruno Flávio Lontra. Palavra e ilustração, texto e livro: a contemporaneidade de Guimarães Rosa. **Ipotesi**. Juiz de Fora, v. 7, n. 2. p. 79-94, jul./dez. 2003.

FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado**: por uma filosofia do design e da comunicação. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

FOGAGNOLI, Conrado Augusto Barbosa. **Entre texto e imagem**: um estudo sobre as ilustrações de Sagarana. 2012. 178 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Programa de Pós-Graduação Culturas e Identidades Brasileiras do Instituto de Estudos Brasileiros, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

GALVÃO, Walnice; COSTA, Ana Luiza Martins. **Cadernos de Literatura Brasileira**: João Guimarães Rosa. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2006.

GAMA, Mônica. O processo de criação de um livro: o arquivo da editora José Olympio. **Manuscrita**: Revista de Crítica Genética, São Paulo, n. 31, p. 27-42, 2016.

GENETTE, Gérard. **Paratextos editoriais**. Trad. Álvaro Faleiros. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2009.

LIMA, Sônia Maria van Dijck (org.). **Ascendino Leite entrevista Guimarães Rosa**. 2. ed. João Pessoa: Editora Universitária, 2000.

MENDES, André. **Arlindo Daibert e o segredo dos pássaros de Guimarães Rosa**: um estudo sobre as relações expressivas e retóricas entre imagem e texto. 2008. 200 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

MORAIS, Alessandra Fonseca de. **No jardim de Rosa, o serpentear de imagens e palavras**: estudo para o livro Primeiras estórias. 2018. 98 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

NUNES, Fabrício Vaz. **A ilustração literária de Poty**. 2015. 2 v. 709 f. Tese (Doutorado) - Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

RAMICELLI, Maria Eulália. A biblioteca literária anglófona de Guimarães Rosa. In: IX CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC, São Paulo, 2008. Anais. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

ROSA, João Guimarães. **Corpo de baile**. vol. 1. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 22. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

ROSA, João Guimarães. **Sagarana**. 5. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1958.

ROSA, João Guimarães. **Tutaméia – terceiras estórias**. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1969.

ROSA, Vilma Guimarães. **Relembraimentos: João Guimarães Rosa, meu pai**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

ROWLAND, Clara. **A forma do meio**: livro e narração na obra de João Guimarães Rosa. Campinas: Editora Unicamp, 2011.

SPERBER, Suzi Frankl. **Signo e sentimento**. São Paulo: Ática, 1982.

VERLANGIERI, Iná Valéria Rodrigues. **J. Guimarães Rosa - correspondência inédita com a tradutora norte-americana Harriet de Onís**. Araraquara, 1993. Dissertação (Mestrado em Letras) - Curso de Pósgraduação em Letras, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 1993.

A vontade de potência e o pactário: querelas entre a filosofia de Nietzsche e *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa

Volmir Pereira¹

Resumo

Este ensaio faz uma aproximação entre a filosofia de Friedrich Nietzsche, especialmente o conceito de “vontade de potência” (*Wille zur Macht*) e o drama fáustico que ressoa no discurso de Riobaldo, narrador-protagonista de *Grande sertão: veredas* (2001 [1956]), de Guimarães Rosa. Em nossa hipótese, há um diálogo interessante entre filosofia e literatura na medida em que o arquétipo do sujeito pactário se apresenta como afirmação da vontade individual, disposto à transvaloração dos valores morais instituídos. Todavia, enquanto para o filósofo alemão a “vontade de potência” apontaria para uma radical demolição do sagrado e do divino, para o narrador rosiano o viés místico ainda se apresentaria como possibilidade de sentido a transcender a experiência humana imediata. Nessa direção, entendemos ser fundamental avançar em uma leitura social e histórica do texto filosófico e literário, observando correspondências e divergências quanto a seus aspectos ideológicos e utópicos.

Palavras-chave: Crítica cultural materialista. *Grande sertão: Veredas*. Friedrich Nietzsche. Vontade de potência. Literatura e filosofia

Data de submissão: Agosto. 2023 – Data de aceite: Agosto. 2023

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v20i1.15148>

¹ Possui graduação em Letras habilitação português/inglês pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2005), mestrado em Estudos de linguagens pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2007) e doutorado em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (2014). Professor efetivo (TI) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, atua nos cursos de graduação em Letras, no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) e no Mestrado Acadêmico em Letras da Unidade Universitária de Campo Grande, MS. É um dos líderes do grupo de pesquisa Literatura, História e Sociedade (CNPQ). Desenvolve projeto de pesquisa intitulado “Crítica cultural materialista e a produção literária e cultural contemporânea”. Possui experiência nas subáreas Literatura Brasileira, Teoria da Literatura e Literatura Comparada, produzindo e orientando trabalhos na perspectiva da crítica cultural materialista. É autor do livro “Literatura, cinema e sociedade: ensaios de crítica cultural materialista”. É também autor do livro de poemas “A peste e o país que se perdeu”, lançado em 2022, pela editora Kotter. <https://orcid.org/0000-0002-7581-1890> E-mail: volmircardoso@uems.br

E de onde concluíram todos esses sabichões que o homem precisa de não sei que vontade normal, virtuosa? Como foi que imaginaram que ele, obrigatoriamente, precisa de uma vontade sensata, vantajosa? O homem precisa unicamente de uma vontade independente, custe o que custar essa independência e leve aonde levar. Bem, o diabo sabe o que é essa vontade.

(DOSTOIEVSKI, *Memórias do subsolo*, 2001, p. 39)

Considerações iniciais

É sabido que Guimarães Rosa era um grande conhecedor de filosofia e literatura alemãs. Fluente em alemão desde muito jovem, o autor mineiro aproximou-se ainda mais da cultura germânica quando passou a compor o corpo diplomático brasileiro em Hamburgo, em 1938. O espólio bibliográfico de Guimarães Rosa encontra-se hoje no Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo (IEB/USP), onde constam 360 títulos em língua alemã dentre os apenas 2770 volumes que compõem a biblioteca do escritor (Bonomo, 2010, p 156). Não se trata obviamente de uma vasta biblioteca, pois conforme Sperber (1976, p 16), Rosa “(...) não tinha apego aos livros como entidades físicas. Só conservou aquilo que lhe interessou mais: no momento da sua morte, a sua biblioteca continha só 2477 livros. Para sua famosa cultura era pouco”.

Todavia, os rastros da influência da literatura e da filosofia alemãs sobre Guimarães Rosa podem ser evidenciados em depoimentos do autor em várias ocasiões, mas sobretudo em sua própria obra. No caso específico da filosofia alemã, tendo em vista o propósito deste artigo, sabe-se que o autor mineiro era bom leitor de Kant, Hegel, Schopenhauer, Nietzsche, Martin Heidegger, Keyserling, Spengler e Karl Jaspers, além de pensadores clássicos da psicologia moderna, como Freud, Jung, Paul Helwig e Eugen Bleuler (cf. Bonomo, 2010).

Desse modo, expomos neste breve estudo uma aproximação entre a filosofia nietzschiana e o romance *Grande sertão: veredas* (2001), obra-prima de Guimarães Rosa lançada em 1956. Com isso, pretendemos traçar aproximações entre o drama fáustico que envolve a composição da personagem Riobaldo, narrador-protagonista do romance, e elementos da filosofia moderna alemã que tangenciam a obra Roseana, especialmente a obra de Friedrich Nietzsche.

Como se sabe, GSV² é uma obra modernista por excelência, ou seja, produz em sua linguagem um alto nível de experimentação poética. Assim, o romance visa minar a linguagem calcificada em suas convenções, numa tentativa radical de romper não só com os padrões linguísticos e culturais de sua época, mas também imiscuir-se no problema filosófico do ser versus ente, questionando o sujeito em face das forças misteriosas que

² Doravante usaremos a sigla por economia de linguagem ao nos referirmos ao romance *Grande sertão: veredas*.

definem a existência humana no mundo. Certamente o diálogo mais explorado da obra com a filosofia alemã dá-se pela via heideggeriana³, porém buscaremos recuperar aqui possíveis intersecções e dissensões desta literatura com a obra de outro pensador alemão fundamental no contexto da modernidade ocidental: Friedrich Nietzsche e, em especial, seu conceito de vontade de potência (*Wille zur Macht*).

1 *Grande sertão: veredas* e o diálogo com a Modernidade ocidental

De início, convém recordar que GSV foi uma obra que causou grande estardalhaço no meio literário, à época de seu lançamento. Primeiro, foi mal compreendida por muitos intelectuais e escritores proeminentes, ainda vinculados ao vanguardismo modernista ou ao neorrealismo regionalista dos anos 1930. Depois paulatinamente foi sendo reconhecida como portento literário, pois teria mesclado erudição, folclore e inovação poética de uma forma inédita na literatura em língua portuguesa. Guimarães Rosa, bem ou mal, foi também alocado junto às referências do *boom* latino-americano, tais como Julio Cortázar, Jorge Luis Borges, Alejo Carpentier, Juan Rulfo e Gabriel García Márquez. No entanto, conforme Silviano Santiago, antes de tornar-se canônico, o romance surgiu, em meio aos anos 1950, como um “monstro”, destoando não só das vertentes literárias oriundas do modernismo brasileiro, como também do ideário nacional-desenvolvimentista do período:

Guimarães Rosa o escreve monstro para que sua qualidade selvagem se destaque com nitidez na paisagem modernizadora do Brasil, tal como configurada pelo Plano de Metas da Presidência da República, que maximiza a indispensável e rápida industrialização de país até então reputado subdesenvolvido. E também para que sua beleza selvagem seja mais bem apreciada se lida e analisada – em ambiente linguístico, social e político, que lhe é refratário, insista-se – como objeto estético insólito, uma pedralascada, e não uma pilastra em concreto armado, geometricamente perfeita. (Santiago, 2017, p 14)

Destarte, GSV fez também um contraponto aos discursos hegemônicos do período, voltados para a superação do subdesenvolvimento brasileiro, para a necessidade de se industrializar o país e inseri-lo na utópica modernidade capitalista. Não custa lembrar que, como disse Terry Eagleton, parafraseando Henri Matisse, a obra de arte mais efetiva e valiosa é aquela que traz o cunho de sua época histórica de forma mais acentuada (Eagleton, 2011, p 15). Assim, muitas mistificações em torno do romance precisam diuturnamente ainda ser denunciadas, pois quantas vezes não ouvimos que GSV é uma

³ Relação bastante explorada por autores como Benedito Nunes (1983; 1992) e Sônia Maria Viegas Andrade (1985), a qual foi retomada por muitos outros trabalhos acadêmicos posteriores

obra atemporal ou que Guimarães Rosa seria um homem a frente de seu tempo?⁴ Ao contrário, o romance roseano é a apresentação rica e complexa de seu tempo histórico, para o qual o problema da representação (*mimesis*) se coloca como problema de linguagem. Por isso, Alfredo Bosi considerou a obra de Rosa como um romance de tensão transfigurada, pois o conflito diegético se desdobra numa experiência metapoética, já que “o herói procura ultrapassar o conflito que o constitui existencialmente pela transmutação mítica ou metafísica da realidade” (Bosi, 2006, p. 442).

Assim, é fundamental compreender GSV como uma narrativa mitopoética, ou seja, a recomposição dos mitos e arquétipos acionados no decurso do fluxo narrativo torna-se mais importante para a construção de sua linguagem do que uma equívoca representação objetiva do mundo (realismo). É nessa perspectiva que o mito de Fausto torna-se um importante elemento na obra roseana, não tanto por espelhar o suposto pacto que o protagonista teria feito com o diabo, mas antes por destacar o diálogo mitopoético que GSV trava com a tradição ocidental do romance.

Para sublinhar esta relação entre a obra de Guimarães Rosa e a tradição romanesca moderna, convém recuperar alguns aspectos históricos. Na Modernidade, acentuou-se drasticamente a complexidade da vida social, definida sobretudo pelas revoluções industriais a partir do século XVIII e pela expansão dos centros urbanos. Os sujeitos foram cada vez mais sendo deslocados de uma vida comunitária tradicional, com valores morais partilhados, e sendo lançados em um mundo cada vez mais opaco e destituído de um sentido total reconhecível. É neste processo histórico que o romance toma o lugar da epopeia clássica, tornando-se então a representação literária de um mundo em desagregação, cuja opacidade também define a constituição do sujeito moderno em sua individuação. Logo, o romance moderno abandona a construção de heróis épicos, na medida em que torna-se inviável à personagem encarnar valores coletivos ou sentimentos nobres que pudessem dizer respeito a um cosmos social organizado e regido por preceitos religiosos e morais. Resta o indivíduo e seu embate contra as forças assombrosas do mundo exterior. Para Lukács, o herói romanesco será, de forma inescapável, um herói problemático:

O processo segundo o qual foi concebida a forma interna do romance é a peregrinação do indivíduo problemático rumo a si mesmo, o caminho desde o opaco cativo na realidade simplesmente existente, em si heterogênea e vazia de sentido para o indivíduo rumo ao autoconhecimento (Lukács, 2000, p. 82).

Com o declínio da narrativa épica, o romance encarna então o espírito de época

⁴ O próprio Silviano Santiago, por exemplo, incorre neste equívoco ao dizer que “Rosa está à frente do seu tempo nas literaturas da América Latina [...]” (Santiago, 2017, p. 23).

(*Zeitgeist*) da Modernidade, tendo superado a época histórica em que o homem resguardava-se em uma comunidade relativamente fechada. Logo, o herói moderno, oposto ao épico, constitui-se a partir da negação do teocentrismo e suas derivações, sendo fruto de um processo cada vez mais acentuado de subjetivação e repulsa a narrativas totalizantes. Assim, o romance apresenta-se como “a epopeia de uma era para a qual a totalidade extensiva da vida não é mais dada de modo evidente” (Lukács, 2000, p 55).

É neste contexto que podemos compreender a reencenação secular do mito de Fausto como um arquétipo literário fundamental para se pensar o que se chama Modernidade. Seguindo, portanto, esta tradição literária que se estende de Christopher Marlowe, Johann Wolfgang von Goethe a Thomas Mann, podemos compreender o romance de Guimarães Rosa como reverberação tardia do arquétipo literário em meados do século XX. Neste caso, porém, o drama fáustico é encenado em um país periférico, marcado pela convivência problemática entre impulsos modernizantes e estruturas arcaicas de produção e dominação, em meados dos anos 1950. É sob estas condições históricas que podemos compreender o mito do pactário em GSV, pois Riobaldo, ao indagar-se se fizera ou não um pacto com o diabo, encena o questionamento sobre o sentido e a potência da ação humana no mundo, a qual se revela na tensão entre a opacidade (reiterada no romance pela expressão “no-nada”) e a visão mágica sobre a existência. Assim, o misticismo kardecista e a religiosidade popular do sertanejo, no romance, são discursos evocados por Riobaldo, apontando para a insistente busca por alguma transcendência em face das relações de poder violentas que permeiam a jornada objetiva do herói.

Sob esse aspecto, GSV destoa do realismo literário que fora revigorado no país a partir dos anos 1930, pois abdica da representação direta e objetiva do mundo e propõe uma prosa poética que encena não apenas um suposto dialeto sertanejo (circunscrito ao espaço entre Minas Gerais, Goiás e Bahia), mas assume como moto de sua *poiesis* (ποίησις) a herança filosófico-literária ocidental da Modernidade. Em uma arquitetura textual original, pode-se dizer que:

(...) o escritor como que dignifica o sertanejo pobre, mostrando como o mais papudo dos catrumanos dos cafundós pode aspirar às transcendências e se entregar a especulações metafísicas sem precisar sequer saber ler. (Galvão, 1991, p 9)

Desse modo, o suprarregionalismo de Guimarães Rosa nega-se a construir um retrato naturalista ou telúrico do homem sertanejo, tecendo o discurso de Riobaldo, em seu fluxo ininterrupto, como um grande mosaico de questões sobre a aventura humana no mundo, imiscuindo a fala e a cultura sertaneja nos grandes dilemas da literatura e da filosofia ocidental.

2 O pactário e a vontade de potência

Aproximar a literatura de Guimarães Rosa da filosofia moderna ocidental é, a nosso ver, uma demanda colocada pelo próprio romance. Conforme Benedito Nunes (1997, p. 34), deve-se levar em conta “a perspectiva mitomórfica do romance, que lhe permite expandir-se poeticamente”. Destarte, o sertão rosiano se faz experiência de linguagem e atravessa grandes temas e arquétipos da cultura ocidental, dispondo o folclore, a literatura e a filosofia como territórios a serem desbravados em igual medida.

Assim, em um primeiro momento, reconhecemos em Riobaldo este herói problemático, em perene atrito com o mundo, incapaz de se adequar a ele e corresponder à realidade que o rodeia, quase um forasteiro, um andarilho que busca compreender as veredas e caminhos para, em última instância, dominá-las. Por extensão, se pensamos em Friedrich Nietzsche como um intérprete desta condição subjetiva, típica do individualismo moderno no Ocidente, podemos dizer que a vontade de potência parece ser um conceito-chave para compreendermos a aventura fáustica, ainda que seja demasiado perigoso igualar, em última instância, o “além-homem” (*Übermensch*) ao Fausto e, mais especificamente, a Riobaldo. O diálogo entre eles, porém, mostra-se inevitável, até porque Goethe e Nietzsche, como sabemos, estavam sempre à cabeceira de Guimarães Rosa. Logo, a vontade de potência pode ser relacionada ao pactário no denso processo de transvaloração de todos os valores, uma vez que ambos estariam visando uma condição humana superior. Diz o filósofo alemão:

Quais os que se mostrarão *mais fortes*? Os mais moderados, os que não têm *necessidade* de dogmas extremos, os que não somente admitem, mas amam também uma boa parte de acaso, de “contra-senso”. Os que podem pensar no homem, reduzindo consideravelmente seu valor, sem que se sintam, por isso, diminuídos ou enfraquecidos: os mais ricos em relação à saúde, aqueles que estão à altura da maior desgraça e que, por isso mesmo, não temem a desgraça, homens que estão *convictos de seu poder* e que, com uma altivez consciente, representam a força à qual o homem atingiu. (Nietzsche, 1988, p. 95)

A vontade de potência, inerente a todos os seres que habitam o mundo, define-se portanto como um devir que sempre pressupõe o conflito, pois tudo se move a partir de uma energia primeva que, expandindo-se, “[...] distingue-se em si mesma, segundo o grau, em um mais e em um menos de força: o forte e o fraco, o são e o doente” (Mustê, 2023, p. 17). Riobaldo, nesse sentido, compreende o mundo/sertão como algo inevitavelmente violento, na medida em que afirmar sua liberdade significa levantar-se em armas contra as vilanias do poder constituído. É ilustrativa a cena em que Riobaldo relata seu desejo premente de matar um delegado que, em nome da lei, cometia atrocidades:

Com minha brandura, alegre que eu matava. Mas, as barbaridades que esse

delegado fez e aconteceu, o senhor nem tem calo em coração para poder me escutar. Conseguiu de muito homem e mulher chorar sangue, por este simples universozinho nosso aqui. Sertão. O senhor sabe: sertão é onde manda quem é forte, com as astúcias. Deus mesmo, quando vier, que venha armado! E bala é um pedacinhozinho de metal (Rosa, 2001, p 38)

O jagunço pactário afirma sua vontade, busca impor-se em um mundo hostil. Todavia, o herói de GSV não dará o salto final até o “além-homem”, como aspiraria a filosofia nietzschiana. Se a vontade de potência é-lhes determinante, o “além-homem” não necessariamente define o drama de Fausto, para o qual a perda da alma ainda se afigura como um alto preço a pagar, tenha ele admitido ou não. Ainda que ambos desemboquem em uma visão trágica da existência humana, a *hybris* que induz Fausto ao desmedido da ação parece supor ainda a idéia de um crime cometido (ou ao menos a sua indagação e recalque pela mistificação), diferentemente do ideal nietzschiano, para o qual o pessimismo e a realidade trágica adquirem um aspecto positivo na medida em que são assumidos e afirmados *ad infinitum* por essa vontade.

Desse modo, se persiste na figura do pactário rosiano certa dose de um drama barroco, o que novamente o distancia do “além-homem” nietzschiano, certo é que a vontade de potência que impele Riobaldo a tratar com o diabo não visa outra coisa senão dar ao personagem a possibilidade de livrar-se de sua condição de jagunço, uma vez que, a certa altura da narrativa, ele percebe que seu estado não era muito diferente dos camponeses explorados pelos grandes latifundiários do sertão. Esta consciência de sua condição fica evidente no episódio em que Riobaldo, em conversa com Seo Habão, um típico senhor de terras, compreende que mesmo seus valentes colegas jagunços poderiam ser facilmente convertidos em enxadeiros caso abdicassem das armas. Acerca disso, nos diz Bolle:

“Nós íamos virar enxadeiros. Nós? Nunca!” (GSV: 315) O protagonista tem clara consciência de que se encontra entre um senhor e seus escravos – e que chegou o momento de optar. É nessas circunstâncias que ele recorre ao meio do pacto com o Diabo. Em que consiste a significação desse ato senão em superar através de um “meio mágico” a diferença de classes que separa um peão de um fazendeiro, um “homem provisório” de um “sujeito de terra definitivo”? É a condição de pactário que conferirá a Riobaldo poderes extraordinários, possibilitando-lhe assumir a chefia do bando. Já antes, o autor fizera alguns arranjos no sentido de diferenciar o seu herói dos demais membros da plebe rural. Filho (illegítimo) de uma pobre sertaneja, ele é adotado por um rico parente (seu pai biológico), recebe uma boa formação escolar e um treino paramilitar, além de ter a perspectiva de um dia herdar vastas propriedades de terras. A essa implementação como jagunço letrado e filho bastardo de fazendeiro acrescenta-se, com o pacto, um meio mágico em grande estilo. (...) um *diabolus ex machina*. (2004, p 150)

Desse modo, Riobaldo entende que o trato com o diabo se afigura como a grande possibilidade, via mito, para a transformação de sua condição. Se, por um lado, na

narrativa do personagem tal meio mágico sinaliza uma mudança espiritual, um novo estágio metafísico, ele não deixa de revelar o complexo jogo das relações de poder que transforma um jagunço provisório em senhor permanente de terras. Nesse sentido, podemos dizer que Riobaldo assume uma condição que Nietzsche julgaria como superior em vários aspectos, mas principalmente porque teria sido capaz de ir além da moral ao fazer o pacto, entendendo que o mal seria uma dimensão necessária para a emancipação humana. De acordo com Nehamas, o filósofo alemão tratado sobre isso ao sentenciar:

(...) “o homem precisa, para o seu bem, de tudo o que tem de pior, pois tudo o que tem de pior é a sua melhor *força* e a pedra mais dura para o supremo criador; e que cumpre ao homem tornar-se melhor e pior” (ZA, III, 13; cf. ZA, IV, 13). Uma versão mais convincente do pensamento de Nietzsche, que levaria em conta esta afirmação, seria a de que não é só impossível eliminar o mal, mas que este na realidade é necessário para o bem. (1994, p 9)

Segue-se portanto que, para Riobaldo, o diabo não é reconhecido como entidade, mas antes como esta dimensão maléfica que vige dentro do homem e que não pode ser extirpada:

Viver é negócio muito perigoso... Explico ao senhor: o diabo vige dentro do homem, os crespos do homem – ou é o homem arruinado, ou o homem dos avessos. Solto, por si, cidadão, é que não tem diabo nenhum. Nenhum! – é o que digo. (Rosa, 2001, p 26)

Desse modo, dá-se ao diabo uma existência difusa, mas não uma presença como ente. Perceber o mal como algo tipicamente humano, demasiado humano, norteia tanto o pensamento nietzschiano como a narrativa do jagunço-letrado. Para ambos, tal entendimento só pode levar a uma compreensão trágica da existência, uma vez que viver é sempre algo perigoso e tudo pode ser questionado, pois não cabe ao homem encontrar nenhuma segurança e estabilidade frente ao desarranjo do mundo.

Mais uma vez, deve-se ressaltar que Riobaldo e o filósofo alemão supõem meios e respostas diferentes para o enfrentamento da existência trágica. Para Nietzsche, o homem atingiria sua maior força quando fosse capaz de regozijar-se com a vida tal como ela se apresenta, aceitando os acontecimentos como fatalidades, capaz de desejar o retorno eterno da experiência e compreendendo que tanto o bem quanto o mal deveriam ser afirmados, uma vez que não se poderia justificar a ação humana por nenhuma crença metafísica ou valor moral. Nesse sentido, a força que exalta o humano é, portanto, vontade de potência:

Esse meu mundo *dionisíaco* do eternamente-criar-a-si-próprio, do eternamente-destruir-a-si-próprio, esse mundo secreto da dupla volúpia, esse meu ‘para além de bem e mal’, sem alvo, se na felicidade do círculo não está um alvo, sem vontade, se um anel não tem boa vontade consigo mesmo, - quereis um *nome* para esse mundo? Uma solução para todos os seus

enigmas? Uma *luz* também para vós, vós, os mais escondidos, os mais fortes, os mais intrépidos, os mais da meia-noite? – *Esse mundo é a vontade de potência – e nada além disso!* E também vós próprios sois essa vontade de potência – e nada além disso! (Nietzsche, 1999, p 449-450)

Para Riobaldo, no entanto, há ainda a necessidade da crença metafísica, mesmo que ele a questione durante quase toda a narrativa. Ainda que Riobaldo não consiga dizer se fez ou não o pacto com o diabo, é notório o fato de que sua narração é tecida e destecida em torno a ele, uma vez que coloca a possibilidade de transformação do herói e, sobretudo, a chance de se dar um sentido à existência. Por isso, Galvão, em *O certo no incerto: o pactário*, conclui:

É o pacto como garantia de certeza, o certo dentro do incerto, a certeza que mata e dana: morte real e morte abstrata. O pacto, como crime, é algo que atenta contra a natureza do existir, na sua fluidez, na sua permanente transformação. É a tentativa de ter uma certeza dentro da incerteza do viver. (Galvão, 1991, p 411)

Se o mito é sempre evocado por Riobaldo, ele pode ser interpretado não só como uma *representação* da vontade de potência que levará um jagunço a tornar-se fazendeiro, mas também poderá ser compreendido como *dissimulação* desta mesma vontade. Nesse processo, a retórica passa a ser a grande arma de Riobaldo, como era a de Zé Bebelô, outro líder dos jagunços e fazendeiro. Sua retórica, como a de todo chefe, passa a ser então a da dissimulação do poder, tipicamente usada para naturalizar as relações entre servo e senhor enquanto se fabulam utopias e mistificações: vingar Joca Ramiro, impor a paz ao sertão, melhorar a vida do sertanejo, todas servem para encobrir a natureza do crime, da espoliação, sintetizados na figura de Seo Habão, agora aliado de Riobaldo e sendo, inclusive, seu mantenedor. Segundo Bolle, além de dissimular o poder, a retórica servirá também, por meio da fabulação, para “remediar a miséria” (2004, p 178). Em síntese, pode-se dizer que Riobaldo dissimula, mistifica aquilo que o *übermensch* nietzschiano assume: a vontade de potência como única justificação para a ação humana.

Se para Riobaldo tal proposta nietzschiana poderia ser compreendida como um fardo pesado demais, resta-lhe ir à busca de explicações que de alguma maneira corroborem tal dissimulação, ainda que provisoriamente. Desse modo, o jagunço-letrado, em busca de respostas, transitara entre o *mythos* e o *logos* na medida em que estará sempre especulando as crenças e figurações religiosas do sertanejo, assim como as relações de causa e efeito que delineariam um mundo puramente racional. Sobre isso, afirma Coutinho (2002, p 61-62):

O conflito de Riobaldo entre acreditar ou não na existência do demônio, ou seja, sua oscilação entre o mundo mítico-sacral do sertão e o lógico-racional do interlocutor, encontra a sua melhor expressão no episódio do pacto (...). Deste modo, se de um lado o episódio pode interpretar-se em termos

racionalistas como uma tomada de consciência do protagonista a respeito do mal existente nele mesmo e uma aceitação deste mal, marcando a sua evolução de uma perspectiva maniqueísta para uma visão múltipla da realidade, de outro, não exclui a possibilidade de uma interpretação mítica, a permanecer presente na consciência de Riobaldo através da desconfiança que irá atormentá-lo, desse momento em diante, de haver vendido a alma ao diabo.

Se esta visão múltipla da realidade que Riobaldo passa a ter a partir do pacto resulta do trânsito entre a realidade mítica e a racionalizada, deve-se destacar também o fato de que o jagunço-letrado mantém-se nesta constante travessia justamente porque anseia dar um sentido ao mundo, especialmente a partir do momento em que sabemos que Diadorim está morta. Querer decifrar o enigma do mundo por meio do pensamento abstrato, para Nietzsche, é sintoma de fraqueza. Um autoengano que visa encobrir a individuação sem finalidade das coisas e seres e que se define como vontade de verdade:

O que é, pois, verdade? Um exército móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, numa palavra, uma soma de relações humanas que foram realçadas poética e retoricamente, transpostas e adornadas, e que, após uma longa utilização, parecem a um povo consolidadas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões das quais se esqueceu que elas assim o são, metáforas que se tornaram desgastadas e sem força sensível, moedas que perderam seu troquel e agora são levadas em conta apenas como metal, e não mais como moedas (Nietzsche, 2008, p. 36)

De acordo com Nietzsche, foi justamente tal vontade que moveu a história do pensamento humano, desde as cosmogonias, passando pela afirmação da lógica aristotélica, até a sua negação moderna, quando a filosofia assume o mundo como vazio de sentido (p.e. o niilismo schopenhauriano). Segue-se que Riobaldo também se encontraria neste último estágio, neste *no-nada*, no qual o sentido jamais se revela integralmente, o que faz dessa *vontade de verdade* uma fonte constante de inquietação, águas turvas que constituirão o próprio fluxo narrativo:

Eu queria decifrar as coisas que são importantes. E estou contando não é uma vida de sertanejo, seja se for jagunço, mas a matéria vertente. Queria entender do medo e da coragem, e da gã que empurra a gente para fazer tantos atos, dar corpo ao suceder. (Rosa, 2001, p. 118)

Nesta busca infértil pela verdade, pelo sentido da ação humana, mito e razão estarão sempre aquém da “matéria vertente”. Contudo, Riobaldo mostrar-se-á incapaz de assumir tal condição profana, o que lhe colocará numa posição sempre contraditória frente a seu interlocutor:

Eu careço de que o bom seja bom e o ruim ruim, que dum lado esteja o preto e do outro o branco, que o feio fique bem apartado do bonito e a alegria longe da tristeza! Quero todos os pastos demarcados... Como é que posso com este mundo? A vida é ingrata no macio de si; mas transtroz a esperança mesmo

do meio do fel do desespero. Ao que, este mundo é muito misturado. (Rosa, 2001, 218)

A religião, a lei, a moral, são vistas como represas necessárias. O mito, portanto, ajuda a demarcar. O que se deflagra, contudo, é muito mais a tentativa de se criar um mecanismo de alívio que ajude a suportar a existência em sua dimensão trágica do que propriamente a sistematização de uma doutrina a partir de uma crença inquestionável:

Como não ter Deus?! Com Deus existindo, tudo dá esperança: sempre um milagre é possível, o mundo se resolve. Mas, se não tem Deus, há-de a gente perdidos no vaivem, e a vida é burra. É o aberto perigo das grandes e pequenas horas, não se podendo facilitar – é todos contra os acasos. Tendo Deus, é menos grave se descuidar um pouquinho, pois no fim dá certo. Mas, se não tem Deus, então, a gente não tem licença de coisa nenhuma! Porque existe dor. (...) O senhor não vê? O que não é Deus, é estado do demônio. Deus existe mesmo quando não há. Mas o demônio não precisa de existir para haver – a gente sabendo que ele não existe, aí é que ele toma conta de tudo. (Rosa, 2001, p 76-77)

Ao concluir que negar a presença diabólica no mundo seria o mesmo que entregar tudo a ele, Riobaldo supõe também, num movimento dialético, que afirmar a presença de Deus seria também destruir qualquer horizonte, uma vez que Deus deve ser sempre uma idéia fugaz, inapreensível, muito além do deus kardecista de Quelemém (compadre de Riobaldo, seu interlocutor suposto no texto). Deus como uma realidade última, superior, que o ser humano seria incapaz de pronunciar ou conhecer, um oxímoro maximizado, capaz de existir mesmo não havendo. A via do pactário afirma a potência de sua vontade, mas não a ponto de se lançar no abismo, no-nada, sem a esperança de travessias.

Considerações finais

A nosso ver, há uma aporia fundamental no discurso do narrador-protagonista de GSV, ou seja, a busca por uma explicação mística do mundo resulta em uma retórica especulativa que, por fim, apenas evidencia o mistério e a inconstância das coisas no mundo. Assim, Riobaldo encena a aventura fáustica ao modo de Goethe, na qual a produtividade exacerbada do espírito se lança na experiência do mundo como propósito central, a despeito de perder a própria alma. Convém lembrar Ian Watt (1997, p 209), ao tratar da obra goethiana:

Nesse sentido, o individualismo de Fausto é tão-somente uma ativa e ininterrupta busca da experiência em si; ele sabe que não há paz à vista, nem mesmo no final; mas, ao que parece, dá boas-vindas a essa triste constatação. Erich Heller pergunta: “Qual o pecado de Fausto?” E responde: “A incansabilidade do espírito”.

Em sua particularidade, a persona fáustica moderna é a expressão do

individualismo extremado, da tentativa de encontrar na experiência pessoal a única justificativa satisfatória para a vida, ainda que o sobrenatural possa insistir como latência ou punição (perder o paraíso ou a alma). O passo além proposto pelo “além-homem” nietzschiano consistiria em destituir de vez os totens da moralidade religiosa e assumir o mergulho na experiência como uma grande afirmação da vontade individual e expressão de potência nas relações intersubjetivas:

Também esse corpo no qual, conforme supomos acima, os indivíduos se tratam como iguais – isso ocorre em toda aristocracia sã –, deve, se for um corpo vivo e não moribundo, fazer a outros corpos tudo o que os seus indivíduos se abstêm de fazer uns aos outros: terá de ser a vontade de potência encarnada, quererá crescer, expandir-se, atrair para si, ganhar predomínio – não devido a uma moralidade ou imoralidade qualquer, mas porque vive, e vida é precisamente vontade de potência. (Nietzsche, 2005, p. 155)

Por fim, parece ser esse o ponto cismático entre o jagunço e o “além-homem”. Ou seja, Riobaldo narra um mergulho na experiência, mas sempre retorna ao ponto em que as forças cósmicas Deus-diabo precisam ser reabilitadas para que o mundo adquira um sentido ético. Diz a personagem:

Com Deus existindo, tudo dá esperança: sempre um milagre é possível, o mundo se resolve. Mas, se não tem Deus, há-de a gente perdidos no vaivem, e a vida é burra. É o aberto perigo das grandes e pequenas horas, não se podendo facilitar – é todos contra os acasos. Tendo Deus, é menos grave se descuidar um pouquinho, pois no fim dá certo. Mas, se não tem Deus, então, a gente não tem licença de coisa nenhuma! Porque existe dor. E a vida do homem está presa encantada – erra rumo, dá em aleijões como esses, dos meninos sem pernas e braços. Dor não dói até em criancinhas e bichos, e nos doidos – não dói sem precisar de se ter razão nem conhecimento? E as pessoas não nascem sempre? Ah, medo tenho não é de ver morte, mas de ver nascimento. Medo mistério. (Rosa, 2001, p. 76).

Aqui, o sofrimento humano leva inevitavelmente à necessidade de haver Deus, enquanto para Nietzsche, a aceitação do retorno da dor e a afirmação da vontade seriam justamente as ações exaltadoras da condição humana, para além do bem e do mal ou qualquer outra forma de mistificação. Por trás das utopias do texto filosófico e do texto literário certamente é necessário considerar o momento histórico e as relações de poder que perpassam a sociedade europeia e alemã em fins do século XIX, bem como as contradições estruturais e violentas do subdesenvolvimento brasileiro à época em que Guimarães Rosa escreveu sua grande obra. Nesse ponto, talvez o jagunço-letrado se aproxime mais do cristianismo dostoievskiano, cuja premissa é a de que se Deus não existe, tudo é permitido, o que resultaria no esfacelamento do ser moral e em consequente barbárie. Nas palavras de Vassoler (2018, p. 128), a ética dostoievskiana supõe que “um mundo sem Deus não apresentaria quaisquer bases para as ações morais. O torvelinho do

cálculo utilitário e do relativismo ético se instauraria”. Na periferia do capitalismo, em tempos diversos, o realista russo e o moderno Guimarães Rosa parecem compartilhar utopias redentoras para o sofrimento humano que incluem ainda uma mistificação moral atrelada ao contrato social. A filosofia nietzschiana, por sua vez, aponta para um espírito livre, afirmador apenas de sua vontade de potência, reforçando a via individualista no contexto decadente europeu em fins do século XIX, marcado por crises econômicas, políticas e culturais.

The will to power and the pactary: disputes between Nietzsche's philosophy and *Grande sertão: veredas*, by Guimarães Rosa

Abstract

This essay brings together the philosophy of Friedrich Nietzsche, especially the concept of “will to power” (Wille zur Macht) and the Faustian drama that resonates in the speech of Riobaldo, narrator-protagonist of Grande sertão: veredas (2001 [1956]), by Guimarães Rosa. In our hypothesis, there is an interesting dialogue between philosophy and literature insofar as the archetype of the pactary subject is presented as an affirmation of the individual will, willing to transvaluate the established moral values. However, while for the German philosopher the “will to power” would point to a radical demolition of the sacred and the divine, for the Rosean narrator the mystical bias would still present itself as a possibility of meaning to transcend the immediate human experience. In this direction, we understand that it is fundamental to advance in a social and historical reading of the philosophical and literary text, observing correspondences and divergences regarding its ideological and utopian aspects.

Keywords: Materialist cultural criticism. Grande sertão: veredas. Friedrich Nietzsche. Will to power. Literature and philosophy

Referências

- ANDRADE, Sônia Maria Viegas. **A vereda trágica do Grande sertão: veredas**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.
- BONOMO, Daniel R. A biblioteca alemã de João Guimarães Rosa. In: **Pandaemonium germanicum**, São Paulo, n. 16, p. 155-183, 2010.
- BOLLE, Willi. **grandesertão.br**: o romance de formação do Brasil. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2004.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 43 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- COUTINHO, Eduardo F. O logos e o mythos no universo narrativo de *Grande sertão: veredas*. In: **Scripta**, São Paulo, v. 5, n. 10, p. 112-121, 1º sem. 2002.
- DOSTOIEVSKI, Fiódor M. **Memórias do subsolo**. Tradução de Boris Schnaiderman. São Paulo: Ed. 34, 2001.
- EAGLETON, Terry. **Marxismo e crítica literária**. Trad. Matheus Corrêa. São Paulo: Editora Unesp, 2011, p 15.

GALVÃO, Walnice Nogueira. “O certo no incerto: o Pactário”. In: COUTINHO, Eduardo. F. (Org.) **Guimarães Rosa**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. (p. 408-421)

LUKÁCS, Georg. **A teoria do romance**. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Editora 34, 2000.

MUSTÈ, Marcello. Macht/Unwertung: a vontade de potência como princípio ontológico e como teoria da decadência. In: **Cad. Nietzsche**. Guarulhos/Porto Seguro, v.44, n.1, p. 11-20, janeiro/abril, 2023.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal**: prelúdio a uma filosofia do futuro. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas**. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich. **Vontade de potência**: Ensaio de uma transmutação de todos os valores. Trad. Mário D. Ferreira Santos. Rio de Janeiro, Ed. Ediouro, 1988.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre a verdade e a mentira no sentido extramoral**. Trad. Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2008.

NEHAMAS, Alexandre. **Nietzsche**: la vie comme littérature. Paris: PUF, 1994, p. 255-296 (Traduzido, para fins didáticos, por Volnei Edson dos Santos).

NUNES, Benedito. **A passagem para o poético**. São Paulo: Ática, 1992.

NUNES, Benedito. “Literatura e filosofia”. In: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da Literatura em suas fontes**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

NUNES, Benedito. O mito em Grande sertão: veredas. In: **Scripta**. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 33-40, 1997.

ROSA, Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SPERBER, Suzi Frankl. **Caos e cosmos**. *Leituras de Guimarães Rosa*. São Paulo, Duas Cidades; Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1976.

SANTIAGO, Silviano. **Genealogia da ferocidade**: ensaio sobre Grande sertão: veredas, de Guimarães Rosa. Recife: Cepe, 2017, p 14.

VASSOLER, Flávio Ricardo. **Dostoiévski e a dialética**: fetichismo da forma, utopia como conteúdo. São Paulo: Hedra, 2018.

WATT, Ian. **Mitos do individualismo moderno**: Fausto, Dom Quixote, Dom Juan, Robinson Crusoe. Trad. Mário Pontes. Rio de Janeiro: Jorge. Zahar, 1997

Entre a fixação/ficção da tradição: como é que fica o porvir da literatura e da crítica?

*Aryadne Bezerra de Araújo*¹

*Élida Paulina Ferreira*²

*Alexandre de Oliveira Fernandes*³

Resumo

Um desejo de salvaguardar a crítica literária de seu suposto fim, no presente marcado pela pós-modernidade, deixa ler certo conceito de literatura ancorado pelo apreço à tradição e à “alta cultura”. Ao levar em conta a Desconstrução e sua crítica à hierarquização e à essencialização, este artigo problematiza idealidades da tradição e colabora para desestabilizar determinações ôntico-metafísicas, colocando sob suspeita e em suspensão regimes baseados em essência e comprometidos com “a” verdade. Num movimento desconstrutor, a crítica literária e a literatura, em vez de se ocuparem de conceitos estáticos e sentidos primeiros dos textos, abrem-se a outras cadeias de significação, diferenciais, pondo em devir a palavra final. Longe de se buscar conter a literatura, argumentamos serem o cânone e os embates em torno da crítica literária objetos de tensão, os quais, em nossa leitura, denunciam um poder arcôntico autoritário e reducionista, *pari passu* a uma literatura em porvir.

Palavras-chave: Crítica literária. Desconstrução. Cânone literário. Literatura por vir

Data de submissão: Agosto. 2023 – Data de aceite: Dezembro. 2023

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v20i1.15155>

¹ Professora de Língua Inglesa – Departamento de Letras e Artes (DLA)/ Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras – Linguagens e Representações (PPGL/ UESC). Mestra em Letras (PPGL/ UESC). <https://orcid.org/0000-0003-0645-9560> E-mail: aryadne.araujo@gmail.com

² Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e mestra em Linguística Aplicada pela mesma instituição. Professora Plena da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), professora de língua inglesa e literaturas anglófonas do Departamento de Letras e Artes (DLA / UESC) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras - Linguagens e Representações (UESC). <https://orcid.org/0000-0001-5513-9366> E-mail: epferreira@uesc.br

³ Doutor em Ciência da Literatura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Professor permanente no Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagens e Representações (PPGER) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Professor EBTB no IFBA / Porto Seguro, onde leciona Língua Portuguesa. <https://orcid.org/0000-0002-1556-43> E-mail: alexandre.pro@gmail.com

Introdução

A cena de produção do cânone nunca é tão diádica quanto parece, pois aquilo que produz uma “identidade” do cânone não passa ao largo de categorias como interpelação, ideologia, ritual, reconhecimento, ressentimento, inconsciente, efeitos ficcionais do nomear, discurso, desejos, jogos de linguagem. Daí que, não sendo diádica, é paradoxal e evoca efeitos de sujeição na construção do que é e do que não é o literário.

Não sendo desfecho de esmero apolíneo, o cânone se apresenta mais como um campo de batalhas, múltiplo, conflituoso, resultado de disputas entre subordinação, poder e resistência. Logo, não tendo nada que ver com monólitos, fixidez e essencialidades, o cânone não é, mas sempre está sendo.

Entre fixação/ficção de uma certa tradição e o tudo querer dizer da literatura e da crítica literária, o que arquivaria embates em torno de um nome, a saber, “cânone”? Desdobrando tal pergunta, e se partíssemos do gesto de leitura de uma escritora, professora, ensaísta, tradutora, a reduzir o literário, haja vista que estrutura a (sua) crítica e a literatura em pares de opostos excludentes?

Dedicada a salvaguardar a crítica literária de um suposto “fim”, na contramão dos Estudos Culturais e do Pós-modernismo, a leitura da ensaísta acabaria por se ancorar em empresas masculinas, brancas, ocidentais e europeias. Atracada em pulsão conservadora, tentaria controlar a potência disseminante da cadeia de signos e, em defesa de uma “alta literatura”, deixaria entrever exclusões, fobias, hierarquizações, num movimento interessado em frear a potência estética/ética do texto literário e da crítica.

A cena de escritura do cânone resultaria, portanto, em tradição fixada, legando pouco espaço para outras possibilidades de leitura, escritura e críticas criativas. Ficaria afastada a própria condição de possibilidade da literatura, qual seja, sua abertura ao irreduzível, ao segredo, à diferença, à alteridade e ao devir literário.

Ao longo do artigo em tela, argumentamos que retóricas alarmistas em torno da morte da literatura e da crítica, se por um lado, demonstram o desejo por instituir e manter um arquivo literário do cânone, por outro, vão na contramão da dispersão, da heterogeneidade e do acontecimento próprios da literatura. Tal movimento, longe de conter a literatura, conta-nos ser o cânone e os embates em torno da crítica literária objetos de tensão, os quais, em nossa leitura, que contra-assina Leyla Perrone-Moisés (1996), denunciam um poder arcôntico autoritário e reducionista, *pari passu* a uma literatura em porvir.

1 Fixação/ficção da tradição e o tudo dizer da literatura e da crítica literária

Em ensaio publicado na *Folha mais!*, Leyla Perrone-Moisés (1996) lança o questionamento acerca do destino ou do fim da crítica literária no presente marcado pela pós-modernidade. A percepção da teórica e crítica literária, ela mesma, não deixa de transmitir um presságio apocalíptico, partindo da observação que faz acerca do espaço que a crítica especializada tem ocupado, ou deixado de ocupar, no ambiente acadêmico. Nas palavras da autora, “[...] a crítica anda um pouco anêmica, reduzida ao rápido resenhismo jornalístico, necessário, mas não suficiente” (Perrone-Moisés, 1996). A relação que Perrone-Moisés estabelece entre uma crise da crítica literária e o *boom* pós-moderno dos estudos culturais manifesta uma postura preocupada com a conservação de um determinado conceito de literatura no qual a crítica especializada, de tendência esteticista, se ancora.

No entanto, a fim de proteger a instituição literária da “destruição” que se conjectura nas releituras e apropriações culturais e decoloniais de textos da tradição, seria preciso deixar em reserva a perspectiva contra-estruturalista⁴ de escrita que nos é legada pelas contribuições de Roland Barthes, Maurice Blanchot e Jacques Derrida, lidos e traduzidos pela teórica. Parecem ir de encontro ao esforço conservador do ensaio ideias como a de que a literatura seria o refúgio contra impulsos fascistas da língua — como afirma Barthes em sua aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Collège de France, em 1977 —, ou de que a “essência” da obra literária está sempre porvir (Blanchot, 2005) e que a escrita literária se desdobra em direção à alteridade incondicional (Derrida, 2014). A autora aponta, inclusive, os “efeitos perversos” dessa linha de pensamento que se inscreve na esteira da “morte do sujeito” cartesiano e iluminista — sujeito que predominava no romantismo —, do “descentramento” e da “crítica-escritura” elaborada pela desconstrução (Perrone-Moisés, 1996). Como afirma a autora, todas essas propostas que puseram em xeque as autoridades opressoras “foram assimiladas como criatividade espontânea, como dispensa de qualquer competência ou formação, como irresponsabilidade autoral, como desprezo pela tradição e pela *alta cultura*” (Perrone-Moisés, 1996, grifos nossos). Residiria aí, em sua opinião, um erro de assimilação do descentramento e da desconstrução pelos grupos que reivindicam o espaço que lhes foi negado na literatura.

Não obstante, e empreendendo um gesto de desconstrução, lemos que o conceito de

⁴ Optamos por usar o termo contra-estruturalista, e não pós-estruturalista, por entendermos que o termo “pós-estruturalismo” pode apontar para um sistema binário e de superação do estruturalismo. O termo “contra-estruturalismo” nos permite construir a ideia de que estamos dialogando com o estruturalismo, apontando os seus impasses, exclusões, tensões e determinações metafísicas. Este entendimento é mais coerente com a argumentação e com a teorização construída neste artigo.

alta cultura, defendido pela autora, é marcado por um dualismo metafísico, uma vez que, numa leitura possível, remete-nos à sua antítese — à “baixa” cultura, como a cultura de massa. Esse dualismo tem afinidade com a tradição metafísica ocidental, que se pauta na hierarquização de pares opostos em que um dos elementos do par, representando ideias universais de sujeito (branco, masculino, heteronormativo, judaico cristão, ocidental) e de valores (o bem, a verdade, a moral, o alto), se sobrepõe ao seu oposto.

Do lugar em que a autora se coloca (entendimento de que o cânone e a tradição se estabelecem a partir de valores de referência, e não de valores intrínsecos), seria aceitável borrar a fronteira que a tradição logocêntrica edifica entre essas oposições, criticá-las e deslocá-las em direção a um pensamento que problematizasse as relações oposicionais. Todavia, a postura nostálgica, preocupada com o suposto desprezo pela tradição e pela alta cultura, de um lado apaga o fato de que qualquer instituição de valores de referência ocorre em vista de convenções e acordos de um grupo ou comunidade; de outro lado, acolhe ainda, e com estima, uma herança a permanecer intocada.

Pode-se dizer que, no seu ensaio, Perrone-Moisés (1996) manifesta um temor de algo presente nos anos 1990 e início dos 2000⁵ acerca dos efeitos da desconstrução no campo de estudos da linguagem, dos estudos culturais e literários, a saber: qual seria o limite entre a crítica ao estruturalismo, necessária institucional e historicamente nos anos 1960–1980, e o “descambar” ao vale-tudo.

A autora afirma que “[...] talvez agora seja o momento de rever o trabalho de desconstrução efetuado nas últimas décadas [...]”, entendendo que seria preciso rever as estratégias e propostas dos estudos culturais, como afirmado acima, que “[...] puseram em xeque as autoridades opressoras, abriram caminho para novos gêneros, para as literaturas emergentes e a cultura de massa” (Perrone-Moisés, 1996). Ressalte-se que, em primeiro lugar, a desconstrução está sempre sujeita a novos gestos desconstrutivos; e em segundo lugar, a assunção de que a literatura não comporta a subversão de sua lei e de sua função “supremas”, assim como de que há efeitos perversos dos deslocamentos provocados pelos estudos culturais (de filiação desconstrutiva), compromete-se com uma posição elitista que coloca em lugar de superioridade a “alta literatura” em relação a “literaturas emergentes”, a serem rebaixadas. Ainda outro aspecto a ser trazido para a discussão é a suposição de Perrone-Moisés (1996), de que, ao serem questionadas as determinações metafísicas dos conceitos, essas (determinações) simplesmente sejam abolidas; ou, de outro lado, que seja

⁵ Esse movimento de reação contra a desconstrução retorna atualmente como parte de um fenômeno contemporâneo de fortalecimento da extrema direita no mundo. Publicado no *Le Monde* em 3 de maio de 2023, o artigo de autoria de Anne Berger (e assinado por muitos intelectuais e estudiosos da desconstrução), intitulado *Non, l’anti-wokisme ne sert pas la démocratie*, reage às teses e detrações feitas pelos organizadores de um colóquio da Universidade de Sorbonne organizado por Jean-Michel Blanquer intitulado *Après la déconstruction, reconstruire la science et la culture*. Disponível em: <https://philomel.hypotheses.org/10649>. Acesso em: 20 jun. 2023.

possível uma apropriação plena do que se chama de desconstrução, da qual os estudos culturais seriam fiéis reprodutores.

Nesse sentido, há de se considerar a complexidade envolvida na crítica à hierarquização e à essencialização de um centro que sustenta a própria estrutura das hierarquias e da fixidez dos conceitos. Derrida (2001b, p. 30) afirma que, ao criticarmos os conceitos e propormos “cortes epistemológicos” – aqui tomando como exemplo a alta literatura de um lado e a cultura de massa de outro, à luz do conceito do que seja a literatura e o literário —, não há como descartá-los [os antigos conceitos]; é necessário, por sua vez, no interior do que se critica, “[...] transformar os conceitos, deslocá-los, voltá-los contra os seus pressupostos, re-inscrevê-los em outras cadeias [...]”. Promover este deslocamento, todavia, não significa abolir os antigos conceitos, mas problematizar como operam e evidenciar as suas idealidades. O filósofo continua argumentando que “Os cortes [epistemológicos] se reinscrevem sempre, fatalmente, em um tecido antigo que é preciso continuar a desfazer, interminavelmente” (Derrida, 2001b, p. 30).

Portanto, não se trata de “rever o trabalho de desconstrução feito nas últimas décadas”, pois a desconstrução, isso se desconstrói⁶ (Derrida, 2005), e seu lugar (sem-lugar), tanto quanto o da literatura e dos estudos culturais, se inscreve como efeito de *différance*⁷, em deslocamento, no porvir da linguagem. Por isso afirmamos que a desconstrução, ao desestabilizar as determinações metafísicas dos conceitos e dos textos, não faz com que os objetos da crítica sejam demolidos, pelas razões que vimos apresentando e por que não se escapa pura e simplesmente à metafísica (Derrida, 2001b, p. 23) e a suas determinações. O desejo de blindagem da tradição, no âmbito da literatura e da crítica literária, é o mesmo desejo de que a literatura não se re-inscreva em outras cadeias de significação. Ou seja, é o desejo de manter intocada a instituição literária, seu conceito e função.

Particularmente, sobre o conceito da literatura e sua função, o filósofo (Derrida, 2014, p. 65), na entrevista concedida a Derek Attridge, afirma que “[...] a essência da literatura, se nos ativermos à palavra essência, é produzida como um conjunto de regras objetivas, numa história original dos ‘atos’ de inscrição e de leitura”. Complementamos dizendo que a literatura, pelos “atos de inscrição e de leitura”, institui a sua lei, mas, ao

⁶ “A desconstrução tem lugar, é um acontecimento que não espera a deliberação, a consciência ou a organização do sujeito, nem mesmo da modernidade. Isso se desconstrói” (Derrida, 2005, p. 23).

⁷ “Não existe qualquer sujeito que seja agente autor e senhor da *différance* [...] A subjetividade — como a objetividade — é um efeito de *différance*, um efeito inscrito em um sistema de *différance*. É por isso que o *a* da *différance* lembra também que o **espaçamento** é temporalização, desvio, retardo, pelo qual a intuição, a percepção, a consumação, em uma palavra [ou conceito], a relação com o presente, a referência a uma realidade presente, a um *ente*, são sempre diferidos (Derrida, 2001b, p. 34-35, grifos nossos).

mesmo tempo, pode transgredir, “desafiar ou suspender a [própria] lei”, como nos ensina Derrida (2014, p. 14).

Dessa perspectiva, o conceito e a função da literatura não param no tempo e no lugar e constituem diferentes “inscrições”, tanto quanto impactam a crítica literária que também se re-inventa. Se reinventa, segundo Derrida (2014, p. 78), primeiramente porque ela [a crítica literária] é uma experiência da linguagem e *na* língua, sem possibilidade de ter acesso “à” verdade dos textos, ou mesmo de produzir “a” verdade de seu discurso; em segundo lugar, porque “[...] há também uma instância ‘crítica’ em funcionamento na obra dita literária”, ocorrendo aí uma sobreposição entre a literatura e a crítica literária. Não se trata, obviamente, de assimilar uma à outra, pois “Essas novas distinções [dos conceitos] deveriam abrir mão da pureza e da linearidade das fronteiras. Deveriam ter uma forma [...] [ao mesmo tempo] rigorosa e capaz de levar em consideração a essencial possibilidade de contaminação entre todas essas oposições [...]”, todas já mencionadas na entrevista (Essa estranha instituição chamada literatura), “[...] e também aquela entre literatura e crítica ou leitura ou interpretação literária (Derrida, 2014, p. 78).

Acrescentamos, ainda, mais elementos, para fazermos avançar a problematização dos compromissos com as idealidades manifestas no texto de Perrone-Moisés (1996), em face do desejo de repensar as heranças epistemológicas da desconstrução e do que chama de fim da literatura e de anemia da crítica literária, trazendo uma longa citação de Derrida (2014, p. 71, grifos do autor):

É verdade que justamente Heidegger coloca o pensamento e a poesia *em paralelo* (um ao lado da outra). Nessa mesma perspectiva, ainda *temos dificuldade* de definir a questão da literatura, dissociando-a da questão da verdade, da essência da linguagem, da essência simplesmente. A literatura “é” o lugar ou a experiência dessa “dificuldade” que também se tem com a essência da linguagem, com a verdade e com a essência, com a linguagem da essência em geral. Se a questão da literatura nos obsedia, especialmente neste século, ou mesmo nesta metade de século após a guerra, em sua forma sartriana (“O que é a literatura”) ou então na forma mais “formalista”, porém igualmente essencialista da “literalidade”, isso ocorre talvez não porque se espere uma resposta do tipo “S é P”, “a essência da literatura é isso ou aquilo”, mas antes, porque neste século a experiência da literatura atravessa todos os sismos “desconstrutivos” que abalam a autoridade e a pertinência da questão “O que é?” e todos os regimes associados da essência ou da verdade.

Ressaltamos, primeiramente, a “dificuldade” apontada por Derrida (2014, p. 71), a saber: “[...] definir a questão da literatura, dissociando-a da questão da verdade e da essência”. Essa “dificuldade” associa-se, também, como estamos defendendo, com o abalo desconstrutivo que evidencia que o centro definidor dos conceitos (lugar) joga com um fora

do jogo⁸ (Derrida, 1976), desestabilizando a garantia “em si” de uma verdade que se manterá intacta para todo o sempre. Então, diremos que o sagrado e o secreto da literatura (isso que é da ordem do “O que é?”) está em movimento de devir e demanda leitura e “atos” de inscrição. Ou seja, tomando a problemática do sagrado canônico, a crítica literária tem o poder de eleger os autores de referência formando o cânone, mas, como ato de inscrição e de leitura, esse cânone (referência) não abarca tudo o que se chama literatura. Do mesmo modo, criticar o conceito de literatura e o cânone não significa destruí-los; mas deslocá-los e problematizar o seu fechamento.

O discurso de Perrone-Moisés (1996), de fim do “verdadeiro” conceito de literatura e de crítica literária, faz supor que tais conceitos sejam transparentes, mas, como nos lembra Derrida (2014, p. 76-77) “[...] uma crítica que se apresenta com proclamações, teses ou teoremas ‘desconstrutivistas’ pode praticar [...] a mais convencional das leituras — e vice-versa”, pois há leituras, e “Um leitor não é um consumidor, um espectador, um visitante, nem tampouco um ‘receptor’” (Derrida, 2014, p. 76).

Trazemos essa importante conclusão de Derrida (2014) para melhor evidenciar que — seja com o estruturalismo, seja com a desconstrução, seja com o pós-modernismo — não asseguramos o centro intacto dos conceitos ou dos sentidos dos textos (conceitos e sentidos inovadores ou da tradição), já que os processos de apropriação operam numa relação diferencial, buscando a repetição, mas se diferenciando e adiando a palavra final. Sendo assim, não há porque considerar que devemos rever ou abandonar a desconstrução, em razão das formas como ela foi apropriada por diferentes conjuntos de estudos (culturais, feministas, literários etc.), mas reconhecer que quaisquer gestos de apropriação na língua(gem) implicam assinaturas, heterogeneidades e restos a analisar e a desconstruir.

Retomando ainda o texto de Perrone-Moisés (1996), a autora, nos seus gestos de leitura, malgrado aceitar a desconstrução derridiana até certo ponto, teme o seu poder desestabilizador que leva, supostamente, a efeitos perversos de destruição da tradição e do cânone literário⁹. A autora refuta, por exemplo, a apropriação que os estudos culturais

⁸ “É por esta razão que talvez se possa dizer que o movimento de qualquer arqueologia, bem como o de qualquer escatologia, é cúmplice desta redução da estruturalidade da estrutura e procura sempre conceber a estrutura a partir da presença total que está fora do jogo” (Derrida, 1976, p. 261).

⁹ Perrone-Moisés (1996) afirma, sobre o cânone, que, “[...] como o próprio nome indica, é algo sagrado e consagrado. A origem do cânone, como se sabe, é religiosa. [...] Desde o século 18, o cânone sofreu profundas revisões, baseadas no conceito de ‘gênio’ e na valorização do novo. Desde então, o cânone ficou aberto, mas nem por isso ficou escancarado”. Ora, a autora, mesmo entendendo que o cânone se constitui a partir de convenções estabelecidas e que permanecerá aberto, luta, quase como numa cruzada religiosa, por arquivá-lo intacto sem escancarar, excluindo o fato de que qualquer gesto de arquivamento terá de se haver com dois aspectos do arquivo: o conservador e o revolucionário (Derrida, 2001b), ou seja, com a possibilidade impossível do arquivamento.

fazem da desconstrução, pois minimizam a literatura, “[...] enfocada como apenas uma das formas da cultura (forma de cuja eficácia se duvida) [...] [provocando] a redução de sua função à de memória coletiva [...]” (Perrone-Moisés, 1996), supondo, inconscientemente talvez, que a apropriação da desconstrução não deva passar por uma leitura e interpretação de quem dela se apropria; bem como pode dar a entender que discursos novos e transgressores tem o poder de destruir as heranças e tradições, ao superar e aniquilar o conservado, arquivado e sagrado (abordaremos isso adiante). Tem o poder, reconheçamos, de deslocar, criticar e transformar, não de aniquilar, pois o “[...] procedimento, por assim dizer, hermenêutico da desconstrução não se baseia nem na anulação da diferença de gêneros nem na afirmação de dualidades” (Siscar, 2013, p. 59). Ao contrário, continua Siscar (2013, p. 59), apontando que a desconstrução “[...] procura questionar a oposição, suas hierarquias, deslocando a reflexão sobre essa partilha tradicional, considerando, em primeiro plano, as determinações específicas por meio das quais cada texto se configura”.

Há de se levar em conta que o gesto de crítica das determinações que configuram os textos, e os textos literários inclusive, lida precisamente com a inevitabilidade de que os “pressupostos metafísicos” podem habitar a literatura ou a leitura e que “Não são falhas, erros, pecados ou acidentes que poderiam ser evitados” (Derrida, 2014, p. 73, grifos do autor); e ainda, segundo o filósofo, “o *ser* ou *estar-suspenso* da literatura [e da leitura e da crítica dos textos literários, acrescentamos] neutraliza o pressuposto [*assumption*] que ele comporta [...]”, pois a consciência do escritor, do leitor, do intérprete não tem como tornar completamente efetivo e presente aquele poder de suspensão, mesmo porque, continua Derrida (2014, 73, grifos do autor) “[...] esse poder é dúbio, ambíguo, contraditório, *suspenso sobre e entre*, *dependente e independente*”. Vale dizer que, ao nos apropriarmos de um objeto na língua(gem), o faremos sempre como um gesto de ex-apropriação¹⁰ adiado e diferente, comportando ainda traços de repetição (iterabilidade).

A iterabilidade implica, portanto, em lidarmos não com a coisa em si, porque esta não existe enquanto presença presente, mas sim com referências ao objeto na língua(gem), um trabalho sisífico com rastros em *différance*. Tal labuta nos conta que não pode haver o princípio, o “um”, haja vista este se constituir na e pela diferença.

Nessa direção, podemos dizer que a desconstrução se configura como pensamento da alteridade, do sentido di-ferido (sempre diferente de ‘si’, cuja ‘identidade’ não é senão

¹⁰ Derrida (2001c, p. 38), ao comentar o pertencimento e a apropriação de uma língua, afirma que “[...] nunca há apropriação e reapropriação absolutas. Uma vez que não existe propriedade natural da língua [e dos conceitos, acrescentamos], esta não dá lugar senão à raiva apropriadora, ao ciúme sem apropriação”, por isso referimos ao termo ex-apropriação, aludindo à incompletude dos conceitos e dos gestos de apropriação, como a leitura, a escrita, a crítica, por exemplo.

rasurada, fissurada e, na fissura, o sentido se abre sempre à escrita, reescrita, à leitura e interpretação). Logo, a desconstrução não descansa em nenhuma essencialização, e continua a operar a crítica infinita e vigilante.

No seu discurso, Perrone-Moisés (2007, p. 168) chama-nos a atenção para a necessidade de uma crítica permanente em face das aporias da desconstrução, pois “[...] aporia é o limite da desconstrução, que visa ao deslocamento do sentido, numa atitude de crítica permanente”. Todavia, essa crítica permanente e o deslocamento do sentido parecem não ser postos em movimento, quando a autora lida com “o” conceito de literatura e de crítica literária, possivelmente amparado no conceito esteticista da tradição moderna.

Justamente, Perrone-Moisés (1996), no seu confronto com o que chama de culturalismo (dos estudos culturais), afirma que a crítica (literária) moderna não lidava com o conceito de literatura a serviço da preservação de memória cultural e como mera expressão ou representação [supondo que isso seja possível], mas lidava com “[...] uma literatura concebida ela mesma como crítica, transformadora, inovadora, revolucionária, utópica”. A autora enfatiza que:

Não se trata, aqui, de negar a utilidade e a oportunidade dos “estudos culturais”. Trata-se de defender o espaço dos estudos especificamente literários. O “culturalismo” que atinge a área literária, e não apenas ela, ameaça substituir as disciplinas especializadas por um ecletismo desprovido de qualquer rigor na formação do pesquisador e na formulação de conceitos e juízos. Quanto à literatura, se esta se dilui na “cultura”, passa a ser vista apenas como expressão, reflexo, sintoma, e perde sua função de conhecimento, de crítica do real e proposta indireta (estética) de alternativas para o mesmo (Perrone-Moisés, 1996).

Ao buscar “[...] defender o espaço dos estudos especificamente literários [...]”, a autora aposta que há “o” conceito, “a” função e “o” lugar da literatura e que seria possível que a crítica literária estivesse a salvo do “culturalismo” e do “ecletismo desprovido de qualquer rigor”¹¹ (Perrone-Moisés, 1996). Tal perspectiva, mesmo que a autora o negue, se compromete com a essencialização do literário e com a assunção de que os estudos culturais pervertem “o” sentido e “o” papel da literatura, daí se ocupar do “rigor na formação do pesquisador”, na contramão de um malgrado “ecletismo”, e defender o “espaço dos estudos” literários como um objeto ôntico.

Derrida (2014), por sua vez, aponta que a responsabilidade na literatura se relaciona à sua irredutibilidade a um código ético, à possibilidade de “dizer tudo” (e qualquer coisa), portanto, ela se manifesta em sua forma hiperbólica. A incondicionalidade da literatura refuta qualquer essencialidade do texto literário, fazendo-o transbordar convenções

¹¹ Não se trata de corroborar o argumento de Perrone-Moisés (1996), nem de adotar o lado dos estudos culturais; trata-se, por sua vez, de problematizar as determinações metafísicas dos discursos, evidenciando as suas contradições, exclusões e impasses.

estéticas e éticas, para reafirmar a sua potência estética/ética no acontecimento singular de uma escrita, de um corpo poético que desafia e transborda a própria “lei”, que opera transformação/revolução na própria “instituição”. Tudo isso porque “Não há literatura sem uma relação suspensa com o sentido e a referência. [...] [e] Em sua condição suspensa, a literatura pode apenas exceder a si mesma” (Derrida, 2014, p. 70).

Assim, configura-se problemático e ilusório fixar “o” conceito (eterno) de literatura; também, não há garantias de que “a literatura dos estudos culturais” efetivamente perca “sua função de conhecimento e de crítica do real”. Tanto quanto é problemático definir “o” espaço dos estudos especificamente literários” em oposição ao “culturalismo”, como denomina Perrone-Moisés (1996), frente à condição *suspensa* da literatura (e da crítica literária).

Contudo, não somos ingênuos em concluir que tudo se reduziria ao mesmo. Não se trata de cair neste tipo de simplificação, pois, como afirma Derrida (2014, p. 70, grifos do autor), “*Suspensa* quer dizer *suspensão*, mas também *dependência*, condição, condicionalidade”. Portanto, nessa condição suspensa, a literatura excede a si mesma e comporta discursos heterogêneos e, até mesmo, contraditórios, pois essa estranha instituição chamada literatura “[...] não mostra nada sem dissimular *o que* ela mostra e *que* o mostra” (*Ibidem*, grifos do autor).

Ora, se a literatura não está unificada em um conceito fixo e em uma função única, se impõe à crítica literária um olhar crítico quanto a suas próprias “idealidades metodológicas” — tais como “individualidade criadora”, “obra como totalidade reconhecível”, “conceitos de gênero” e “forma”, dentre outros (Siscar, 2013) — como as [idealidades] que Perrone-Moisés (1996) aponta em seu texto. Escrevendo com Siscar (2013, p. 33), trata-se não de negar as “idealidades” do discurso da crítica, mas de, por meio de deslocamentos, evidenciar suas exclusões e hierarquizações e “[...] os impasses desse discurso do ponto de vista da sua relação com a origem”.

Como bem pontua o teórico-escritor-tradutor, “[...] considerando a maneira pela qual um texto literário trabalha [...] questões como o ‘desejo’, o ‘corpo’, o ‘tempo’, o ‘nacional’[...], a crítica estaria comentando a relação desse texto com o acontecimento do sentido” (Siscar, 2013, p. 202-203). Ou seja, os gestos de crítica literária implicam “atos de inscrição” pela leitura e escrita e, portanto, não lidam com um significado transcendental, mas com um significado iterável, que se repete, diferenciando-se de si. Até mesmo porque os “atos de inscrição” estão em relação com o “ser suspenso” da literatura.

Nessa direção, sobre o papel da crítica literária, Derrida (2014, p. 78) afirma:

A “boa” crítica literária, a única que vale a pena, implica um ato, uma assinatura, ou contra-assinatura literária, uma experiência inventiva da linguagem, *na* língua, uma inscrição do ato de leitura, no campo do texto lido. Esse texto nunca se deixa completamente ser “objetivado”.

Dois aspectos chamam a atenção neste texto de Derrida (2014), a saber: em primeiro lugar, a crítica implica um ato, uma inscrição, na língua, e, portanto, está sujeita à *différance* e à disseminação de sentidos, que, por isso mesmo, implicaria produção (invenção de algo novo), no âmbito do texto lido; em segundo lugar, o texto não se deixa ser reapropriado e objetivado plenamente. Essas condições implicadas nos gestos interpretativos da crítica literária têm afinidade, como vimos argumentando, com o caráter suspenso da literatura e como a crítica opera com as idealidades e também com a imposição da língua no processo de constituição da significação.

Inegavelmente, os gestos de leitura de Perrone-Moisés (1996), no texto aqui comentado, ao rebaixar os estudos culturais — conceito e função da literatura adotados e falta de rigor científico —, essencializa o literário, ao tempo que também hierarquiza os textos, a própria literatura e a crítica literária. Coube-nos, na nossa leitura, evidenciar as determinações metafísicas de seu discurso em defesa da “alta literatura”, supostamente tão desprestigiada, e em defesa da crítica literária em suposta decadência. Na verdade, trata-se não de uma defesa, mas sim da tentativa de sacralizar um conceito de literatura e de crítica.

2 Ainda outro contraponto...

Sobre a preocupação com o fim da crítica literária, em vista dos questionamentos “pós-modernos” do cânone, o prenúncio escatológico (o fim de) não condiz com o que se observa nas pesquisas acadêmicas e nos artigos científicos de periódicos da área de literatura, como lemos no mapeamento realizado por Regina Dalcastagnè (2018) sobre a produção da crítica literária em alguns dos principais periódicos brasileiros contemporâneos na área de estudos literários. O mapeamento aponta que a crítica universitária continua reforçando a relevância de autores canônicos, ao contrário de mostrar que está em curso um processo de exclusão de obras hegemônicas que constituem o cânone de referência caro ao trabalho da crítica, conforme Perrone-Moisés (1996, 2007).

A pesquisa de Dalcastagnè (2018, p. 202) revela que a escolha de obras para compor o *corpus* e as referências bibliográficas, em pesquisas na área, são majoritariamente masculinas e brancas — não coincidentemente, o mesmo perfil de autores que compõe a lista sacralizada do cânone —, com predileção pelo romance que, no âmbito da tradição literária e do mercado editorial brasileiro, é “[...] considerado o gênero literário por excelência, quase que exigindo dos autores/as sua adesão para que possam ser, efetivamente, chamados de escritores/as”. Entre a sub-representação feminina, Clarice Lispector, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo são os nomes que despontam, com uma significativa diferença no volume de trabalhos, sendo 47 trabalhos em torno da

obra de Lispector, enquanto Jesus figura em nove, e Evaristo em sete. Os escritores preferidos dos estudos, somando todas as categorias analisadas (estudo monográfico, comparativo ou panorâmico), continuam sendo os nomes consagrados da literatura brasileira, em sua maioria brancos e romancistas (com exceção do crítico Antônio Cândido): “[...] Guimarães Rosa (com 121 textos), Machado de Assis (com 108), Carlos Drummond de Andrade (com 51), Antônio Cândido (também com 51) [...] e Mário de Andrade (com 39)” (Dalcastagnè, 2018, p. 204-205).

Essa investigação atual da crítica universitária revela que, ao contrário do prognóstico de Perrone-Moisés (1996), o descentramento proposto pelos estudos culturais não provocou os efeitos esperados de destituição de um cânone hegemônico por outro composto por escritas “periféricas”, tampouco solapou as bases críticas que, além de se valerem do mesmo cânone “passado” como objeto e referência, se ancoram em um referencial teórico do qual o campo literário tem se valido há décadas, cujos protagonistas, em sua maioria, são europeus (com exceção do filósofo franco-argelino Jacques Derrida), como Roland Barthes, Michel Foucault, Mikhail Bakhtin e Gilles Deleuze. Além desses, nomes consagrados da crítica literária brasileira, como Antônio Cândido, Silviano Santiago, Alfredo Bosi e Haroldo de Campos, continuam a fundamentar as pesquisas.

É nesse sentido que, lendo o estudo de Regina Dalcastagnè (2018), Ariadne Santos e Claudiana Santos (2020, p. 58) afirmam que “[...] parece haver algum tipo de pacto que mantém um sistema de escolha [de corpo/*corpus*] em funcionamento. Conforme os dados comparativos, notamos que esse pacto perpassa questões de gênero, classe e raça, principalmente”. O que as autoras denunciam é o sistema de exclusão na manutenção do cânone de referência, dessa seleção que forma as bases de uma abordagem normativa para se definir o que é e o que não é literário, escondendo a tensão por trás dessa seleção, o jogo entre intencionalidade e funcionalidade literária e o papel da crítica no aval dessa funcionalidade (Santos; Santos, 2020).

É preciso, de certo modo, mascarar o jogo para afirmar a literariedade “intrínseca” de certos textos, dissimulando as relações de poder no reconhecimento do valor literário. As autoras citam Derrida, reforçando que, como já indica o pacto canônico que continua a operar um corte que perpassa gênero, classe social e raça, a literariedade não é uma essência particular de escritas branco-heterofalogocêntricas:

A literariedade não é uma essência natural, uma propriedade intrínseca ao texto. É o correlato de uma relação intencional com o texto, relação esta que integra em si, como um componente ou uma camada intencional, a consciência mais ou menos implícita de regras convencionais ou institucionais — sociais, em todo caso (Derrida, 2014, p. 64 *apud* Santos; Santos, 2020, p. 57).

As regras convencionais, como evidenciamos anteriormente, fazem parte de uma

estrutura que estabelece uma seleção de autores e textos como referência e a fixam no centro dessa estrutura, amparando as regras convencionais e institucionais. Por isso, a inclusão de escritas de vozes subalternizadas na seara literária não basta, se os mesmos paradigmas estéticos consensuais, esteados nas obras fixadas como cânone, comandam a crítica.

Citando o exemplo do trabalho teórico e inovador no campo da literatura da ensaísta e escritora Tatiana Nascimento, cuja crítica literária se engaja com novos modos de leitura contra-hegemônicos de escritas negras e de sexualidades dissidentes, Santos e Santos (2020, p. 63-64) afirmam:

O aparente objetivo de Nascimento, que emerge à leitura *Cuírlombismo Literário* (2019b), é, a partir do conhecimento e da disseminação da produção realizada pelo que a autora nomeia de diáspora sexual-dissidente, provocar mais que a desconstrução, instituir um futuro que ainda não foi nomeado, em termos de crítica e de produção ficcional, colocando em permanente tensão os jogos estabelecidos pela instituição literatura. Mais uma vez, reafirmando que não basta que um ou outro fenômeno emergente seja incorporado pelo cânone, ou mesmo que se crie um outro cânone, mas que haja outras ferramentas que não as do “senhor” para construir modos outros de críticas literárias [...].

Ao instituir o que ainda não foi nomeado pela crítica — Cf. Derrida (2014, p. 78) —, colocando em xeque os jogos já estabelecidos no campo literário, por meio dos quais se aquiesce ou não a funcionalidade literária, Tatiana Nascimento responde à demanda do rito contra o próprio rito, contra isso que Derrida (1995) afirma existir por toda parte, de tal modo que sem ele não haveria sociedade, instituição, nem história. Logo, a instituição chamada literatura não escapa ao rito. Qualquer texto, livro, obra que se inscreva nessa instituição obedece, de certo modo, a um procedimento ritualístico, que não é da ordem de uma essência, mas da inscrição, da determinação e do comando.

O leitor e crítico também se inscreve na lógica do rito, como um compromisso teórico e linguístico, para desempenhar o seu papel, como sinalizamos anteriormente com Siscar (2013). Por outro lado, para que haja a contribuição, intervenção, o que, conforme Derrida (1995), significa “fazer seu tributo” (assinatura, contra-assinatura), é preciso que se desempenhe a tarefa crítica com certa liberdade, é preciso se expor ao desvio da automaticidade do rito, é preciso um “momento crítico”, uma dificuldade, uma crise, uma disfunção, um certo “fracasso” da cerimônia que surpreenda a expectativa de um ritual de leitura, intervindo no funcionamento do texto, no processo de significação, abrindo a escrita para a iterabilidade.

A escrita que em si se desvia do rito no qual se inscreve, como a poética e a crítica de Tatiana Nascimento, analisadas por Ariadne Santos e Claudiana Santos (2020), demanda uma resposta, uma leitura e uma análise que também desobedeça ao ritual. A literatura acenaria para uma resposta que não seguiria, meramente, um rito, uma série

de normas, um dever, mas se daria no movimento de um contra-dever. Mas como, indaga Derrida (1995, p. 14), “[...] um tal dever, contra-dever, nos endividaria? Com relação a quê? Com relação a quem?” Esta pergunta “[...] faria tremer, poderia também paralisar à beira do abismo, ali onde você estaria só, completamente só, ou já requisitado por um corpo a corpo com o outro, um outro que procuraria em vão detê-lo ou precipitá-lo no vazio, para salvá-lo ou para perdê-lo” (Derrida, 1995, p. 14). Essa seria a conjuntura de uma resposta amigável e de um compromisso crítico com o texto literário, ele mesmo esteado na dupla injunção de se inscrever na lógica do rito, escapando dela, como a própria condição “suspensa” da literatura (Derrida, 2014).

A pretensa necessidade de um cânone de referência é a pulsão conservadora do rito da instituição, que tenta fixar/ficcionalizar uma literariedade essencial, visando mitigar o risco do desvio da norma e do ritual para o qual a arte sempre se inclina, ao mesmo tempo que reforça a necessidade de mirar a linearidade do ritual, abafando o obstáculo, a tensão, os jogos, a não linearidade intrínseca à literatura. A literatura, portanto, não deixa de ser um campo em disputa que, mesmo no processo de tornar um autor ou um texto canônico, é palco de tensão entre a força normativa da instituição, prezando pela repetição de regras e determinados valores estéticos, em um curso desviante. De fato, O “direito de tudo dizer e de tudo esconder”, que Derrida (2014) vincula à literatura, implica, como lembra Andreia Carvalho (2018, p. 169), a “[...] ‘aliança indissolúvel’ entre uma extrema autonomia ‘interna’ e os critérios externos que definem e delimitam o espaço literário”. Embora se submeta aos critérios externos e aos trâmites do ritual institucional, a autonomia interna, o direito de “tudo dizer” ou não dizer, que é sobretudo o direito ao segredo, põem tal aliança em constante tensão.

Esse segredo, ao qual a literatura tem direito, consiste na “[...] não presença de um sentido, de um ‘querer dizer’ — desde sempre já inscrito na articulação de todo discurso” (Duque-Estrada, 2014, p. 68) —, e é ele a própria “[...] condição de possibilidade da literatura” (Carvalho, 2018, p. 171). O tempo desse segredo apontaria ao “[...] tempo *messiânico* da vinda do outro que pode, ou não, chegar e que pode chegar como o ‘melhor’ ou como o ‘pior’” (Carvalho, 2018, p. 176, grifos da autora). É a abertura à diferença irreduzível que borra o registro da unidade e da identidade (do sentido, do texto, da literatura em si) e que “[...] reativa a referencialidade enquanto um movimento de reenvio diferencial que constitui, em última instância, um movimento *in-finito* de reenvio ao outro: ‘o devir possível do impossível *como* im-possível’ (Carvalho, 2018, p. 177, grifos da autora).

Noutras palavras, a possibilidade da literatura reside na possibilidade irreduzível do segredo e da diferença, desse reenvio infinito não ao mesmo, não ao uno de uma identidade que se quer forjar para o texto literário, mas ao outro indecifrável, incontornável nas normas de um ritual acadêmico e das convenções instituídas como força de lei. Se há uma

essência da literatura, ela é a sua não-essência, o devir literário, o desvio, o segredo e a diferença. Essa seria a sua “lei”. Ela “[...] liga assim o seu destino a uma certa não-censura, ao espaço de liberdade democrática” (Derrida *apud* Carvalho, 2018, p. 178).

3 Uma conclusão por vir...

Para decretar a arte ou a literatura como coisa do passado, ou para indagar de modo pessimista e alarmista sobre o futuro da literatura, é preciso definir uma identidade literária e artística, fixar essa essência e origem que não estão dadas, a fim de retratar seu destino, de dizer para onde a literatura caminha. Tais previsões alarmistas — que ainda chegam a nós não só na reflexão de Perrone-Moisés (1996), mas também em textos como *A Literatura em Perigo*, de Todorov, e o *Reality Hunger*, de David Shields, citados por Luciene Azevedo (2016) — decretam a morte do romance, afirmam a literatura, buscando o que sempre escapa. Essas retóricas apocalípticas, segundo Azevedo (2016), apontam como sintoma mais evidente da “desliteraturização” da literatura a grande incidência de narrativas em primeira pessoa, a porosidade da fronteira entre vida e obra, assim como a “contaminação” dos gêneros não-literários nas expressões literárias contemporâneas. Em vez de vislumbrarem um desdobramento literário “fora” da literatura, como um meio de renovação do campo, como afirma a autora, essas críticas alarmistas optam por negligenciar que as fronteiras da literatura sempre foram porosas, que nunca se tratou de um campo fechado de certezas estéticas e ficcionais, como argumentamos ao longo deste texto.

A força contra a dispersão exerce uma função arquivística e, como tal, uma certa “força de lei”. Pois, como lembra Derrida (2001a, p. 11, grifos do autor), *Arkê* designa tanto começo, princípio histórico ou ontológico — “[...] *ali onde as coisas começam* [...]” —, quanto o princípio nomológico do comando, “*ali onde se exerce a autoridade*”. Trata-se de um poder topo-nomológico, “do suporte e da autoridade”, que se apresenta como origem reguladora, assim como o “grande livro” da “natureza” da tradição judaico-cristã, metáfora oportuna da clausura do arquivo estático. O poder arcôntico, sendo poder do suporte e da autoridade, concentra as funções de unificação, identificação, classificação e o princípio de consignação, isto é, “[...] o ato de *consignar reunindo os signos*. [...] [De] coordenar um único *corpus* em um sistema ou uma sincronia na qual todos os elementos articulam a unidade de uma configuração ideal” (Derrida, 2001a, p. 14, grifos do autor).

Desse modo, a dispersão, a heterogeneidade, o segredo, o acontecimento por vir não antecipável, para o qual a literatura está sempre caminhando (Derrida, 2014; Blanchot, 2005), ameaçam a possibilidade de consignação e revelam a fragilidade do arquivo enquanto princípio originário e ontológico, uma vez que tal princípio, a partir do qual se

quer regular o futuro, não se sustenta sem a autoridade arcôntica que define e conserva um único *corpus*, um único suporte exemplar dos valores de uma instituição.

O momento da fundação desse *corpus*, no entanto, é uma etapa revolucionária do processo de arquivamento, o que faz do arquivo revolucionário e, ao mesmo tempo, conservador (Derrida, 2001a). Isso nos leva ao entendimento de que, no processo de instituir o arquivo literário do cânone, há tensão. Há tensão no momento de identificação, seleção, unificação, classificação e, por conseguinte, exclusão. Dado esse passo, o impulso revolucionário se torna conservador e autoritário, mirando a conservação de uma tradição que ele inaugura.

Nessa direção, posicionamentos que alarmam acerca da destruição de padrões estéticos, da diluição da teoria e da crítica literária em decorrência da “invasão” dos estudos culturais, étnicos e de gênero, enfim, posicionamentos que lemos na crítica de Perrone-Moisés (1996), revelam-se manifestações do poder arcôntico autoritário que trabalha contra a inevitável dispersão do acontecimento literário que se inclina à alteridade incondicional, ao segredo que escapa à antecipação normativa da lei e da sua instituição (Derrida, 2014).

Pensando no questionamento lançado por Perrone-Moisés (1996) — “Será que, ao efetuarmos a liquidação sumária da estética, do cânone e da crítica não jogamos fora, com a água do banho, uma criança que se chamava Literatura?” — podemos avançar para uma conclusão alinhada com a reflexão de Jacques Derrida (2005), ou seja, para uma renúncia tanto da lamentação vã que anuncia uma catástrofe, preocupando-se em conservar um certo estado de coisas, quanto das posições progressistas românticas que apontam para a destruição de “velhas estruturas”, do passado e do cânone como *telos*, como uma nova *Aufklärung* (Derrida, 2004). Esse otimismo exacerbado, assim como certo essencialismo identitário, corre o risco de salvaguardar a pulsão universalista na base dos discursos conservadores que se quer superar. Dito de outro modo, não se trata de liquidar a estética, o cânone, o passado, mas tampouco se trata de reforçá-los como verdades absolutas; pois essas verdades geram assimetrias e operam em favor da deslegitimação de novas formas e abordagens do literário e da crítica literária, no engessamento dessa instituição chamada literatura, ao tentar estorvar sua potência de expansão, dispersão e devir.

Pensada nos termos de Derrida (2014), a literatura é alheia ao autoritarismo que a supervalorização estética e canônica podem perpetrar. Poderíamos apreender a sua não essência na definição elaborada por Tatiana Nascimento (2018), para alguém e além do cuirlombismo literário que inaugura:

a literatura é uma dessas artes com as quais inventamos mundos novos, possíveis, utópicos, inimaginados. pela palavra compartilhada nos aqueerlombamos. e criamos um cuierlombo não só de resistência – mas de sonho, de afeto, de semente. ressonância de beatriz nascimento y sua

refundação conceitual do quilombo como um sistema político, ideológico, místico de organização da resistência negra à escravização a partir da criação coletiva de sociedades livres e autogestionadas. que sejam nossos quilombos cada vez mais queerlombos > cuierlombos, de transformação não só das palavras que nos definem, mas de explosão y proliferação das definições que as palavras podem reinaugurar.

O exposto pela autora aponta para a mesma questão que pontuamos anteriormente, quando Derrida (2014, p. 78) comentava a necessidade de inventar, quando algo novo não tem nome ainda: “[...] é preciso inventar um para aquelas invenções ‘críticas’ que pertencem à literatura enquanto deformam os seus limites”. E assim faz Nascimento (2018), ela inventa; pois a língua, a literatura e crítica o permitem.

A literatura e a crítica, dependentes que são de “atos de inscrição e de leitura”, podem dizer o que quiserem ou não dizer. Não se resumem a isso ou aquilo. O seu destino é da ordem do acontecimento, e como tal se abrem ao porvir em sua condição “suspensa”, inventiva e transgressora.

Between the fixation/fiction on/of tradition: what about the literature and the literary criticism to come?

Abstract

The desire to protect literary criticism from its supposed demise in the postmodern age reveals a concept of literature anchored in an appreciation of tradition and “high culture”. In the light of deconstruction and its critique of hierarchization and essentialization, this paper problematizes the idealities of tradition and contributes to the destabilization of ontic metaphysical determinations. It also suspects and suspends regimes based on essence and committed to “the” truth. In a deconstructive gesture, literary criticism and literature—instead of dealing with static concepts and primary meanings of texts—open themselves to other differential chains of meaning, thus deferring the final word. Far from seeking to contain literature, we argue that the canon and the conflicts surrounding literary criticism are objects of tension that — in our reading — denounce an authoritarian and reductionist archontic power, pari passu with a literature to come.

Keywords: Literary criticism. Deconstruction. Literary canon. Literature to come

Referências

- AZEVEDO, Luciene. Literatura expandida: autoficção. **Revista Alere**, Tangará da Serra, v. 13, n. 1, p. 155-176, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/alere/article/view/1705>. Acesso em: 30 jul. 2023.
- BLANCHOT, Maurice. **O livro por vir**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CARVALHO, Andreia Margarida Pires. A incondicionalidade da literatura no pensamento da desconstrução. In: BERNARDO, Fernanda (coord.). **Escrita's da resistência** (Celan Blanchot – Derrida – Nancy). Coimbra: Palimage, 2018. p. 165-180.

DALCASTAGNÈ, Regina. A crítica literária em periódicos brasileiros contemporâneos: uma aproximação inicial. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 54, p. 195-209, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/CtrZ4wzG3kWYnghNnVHNkmP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2023.

DERRIDA, Jacques. Carta a um amigo japonês. Tradução de Érica Lima. In: OTTONI, P. **Tradução: a prática da diferença**. 2. ed. rev. Campinas: Ed. Unicamp, 2005. p. 21-27.

DERRIDA, Jacques. **Essa estranha instituição chamada literatura**: uma entrevista com Jacques Derrida. Tradução de Marileide Dias Esqueda. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DERRIDA, Jacques. Estrutura, signo e jogo no discurso das Ciências Humanas. In: MACKSEY, Richard; DONATO, Eugenio (org.) **A controvérsia estruturalista**: as linguagens da crítica e as ciências do homem. Tradução de Carlos Alberto Vogt e Clarice Sabóia Madureira. São Paulo: Editora Cultrix, 1976.

DERRIDA, Jacques. **Mal de arquivo**: uma impressão freudiana. Tradução de Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001a.

DERRIDA, Jacques. O livro por vir. In: DERRIDA, Jacques. **Papel-máquina**. Tradução de Evando Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2004. p. 19-34.

DERRIDA, Jacques. **O monolinguismo do outro** — ou a prótese de origem. Tradução de Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2001c.

DERRIDA, Jacques. **Paixões**. Tradução de Lóris Z. Machado. Campinas: Papirus, 1995.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

DUQUE-ESTRADA, Elizabeth Muylaert. Diante da lei: recortes sobre literatura, invisibilidade, autoridade e porvir. In: DUQUE-ESTRADA, Elizabeth Muylaert. **Nas entrelinhas do talvez**: Derrida e a literatura. Rio de Janeiro: Via Verita, 2014. p. 63-87.

NASCIMENTO, Tatiana. Da palavra queerlombo ao cuierlombo da palavra. **Palavra Preta**, [S. l], 12 mar. 2018. Disponível em: <https://palavrapreta.wordpress.com/2018/03/12/cuierlombismo/>. Acesso em: 5 mar. 2023

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Desconstruindo os estudos culturais. In: PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Vira e mexe nacionalismo**. Paradoxos do nacionalismo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Que fim levou a crítica literária? **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 25 ago. 1996. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/8/25/mais/14.html>. Acesso em: 8 abr. 2023.

SANTOS, Ariadne Catarine dos; SANTOS, Claudiana Gois dos. Uma estranha instituição: novas vozes e os caminhos da crítica literária contemporânea. **Revista Tabuleiro de Letras**, Salvador, v. 14, n. 2, p. 53-67, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/9759/7175>. Acesso em: 9 abr. 2023.

SISCAR, Marcos. **Jacques Derrida**: literatura, política e tradução. Campinas: Autores Associados, 2013.

Decisões tradutórias no romance *Die undankbare Fremde* de Irena Brežná

Dionei Mathias¹

Resumo

Este artigo tem por objetivo discutir a representação ficcional de concepções tradutórias no romance *Die undankbare Fremde* de Irena Brežná. Publicado em 2012 e escrito em alemão, o romance de Brežná apresenta uma protagonista imigrante que trabalha como intérprete, na Suíça. Desse modo, o artigo está dividido em duas partes: a primeira apresenta uma discussão teórica que recupera alguns instrumentos analíticos centrais para a proposta deste artigo, a segunda volta sua atenção para a análise da protagonista. Entre expectativas externas e posicionamentos individuais, ela apresenta um conceito diferenciado de tradução, caracterizado pelo princípio de agência.

Palavras-chave: Irena Brežná. *Die undankbare Fremde*. Concepções de tradução

Data de submissão: Maio. 2023 – Data de aceite: Setembro. 2023

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v20i1.14907>

¹ Formado em Letras pela Universität Hamburg (Grund- und Hauptstudium, Magister Artium, Dr. phil.). Professor do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. Foco de pesquisa em representações literárias de construções identitárias e de dinâmicas afetivas. <https://orcid.org/0000-0001-8415-1460> E-mail: dioneimathias@gmail.com

Introdução

O ato da tradução sabidamente envolve a administração de sentidos. A transposição de uma malha semântica para outra prática de codificação sociocultural implica, antes de mais, a compreensão das dimensões de sentido que atravessam aquilo que o tradutor se propõe levar para a outra margem. Isso pressupõe um envolvimento profundo por parte do tradutor. Esse envolvimento pode se limitar à dimensão intelectual, diante dos desafios tradutórios que cada situação impõe, mas também pode se estender a uma dimensão de crítica social, em que o agente da tradução se vê confrontado com a necessidade de posicionamentos (possivelmente para além dos objetos da tradução). O modo como cada um lida com esses dois polos depende, em grande parte, do objeto da tradução e da forma como isso dialoga especificamente com suas próprias visões de mundo.

No romance *Die undankbare Fremde* de Irena Brežná, esse aspecto tem um papel central para o enredo. Nele, a protagonista desempenha a função de tradutora-intérprete, trabalhando para diferentes instâncias do serviço público suíço. A voz narrativa autodiegética alterna seu relato entre a exposição de suas experiências como imigrante e seu processo de inserção na sociedade suíça, por um lado, e suas vivências como tradutora, especialmente suas interações com outros imigrantes que buscam pelo direito de permanência no país, por outro. Nos dois fios narrativos, destacados tipograficamente, há um envolvimento muito intenso por parte da protagonista, o que suscita uma série de reflexões sobre o ato tradutório.

Nesse sentido, o foco deste artigo recai sobre a segunda parte do relato diegético, onde seu papel social de tradutora está no centro. Para isso, o artigo deseja problematizar a intersecção entre tradução e reflexão, a fim de verificar como a tarefa de tradução está atravessada por elementos que configuram visões de mundo e como a tradução desencadeia processos que impactam na produção de identidades individuais. Tendo isso em mente, a primeira parte do artigo busca apresentar uma discussão teórica que permita enquadrar essa discussão, enquanto a segunda analisa a configuração da protagonista-tradutora. O romance problematiza os limites dessa intersecção e mostra como sentidos produzem impactos para além da tarefa de tradução.

1 Considerações teóricas

Processos de comunicação do cotidiano tendem a funcionar com base em sentidos supostamente estáveis e apreensíveis de forma homogênea por todos os interlocutores que participam desse intercâmbio de informações. Nos diferentes momentos de codificação e decodificação, emissores e receptores raramente param para verificar o grau de

conformidade de sentido nos códigos compartilhados. Isso se deve, ao menos em parte, ao fato de que, por trás dos códigos, se encontra o horizonte cultural comum que tende a amenizar as incompreensões e que auxilia os interlocutores a captar dimensões de sentido que não foram simbolizadas na respectiva interlocução. Com efeito, o milagre da comunicação cotidiana sabidamente encobre o complexo processo de gênese do sentido e a impossibilidade de sua estabilização.

O ato da tradução, muitas vezes, traz à tona essa labilidade encoberta dos sentidos. A depender do tipo de mensagem que o tradutor tem diante de si, essa instabilidade pode crescer ou diminuir. Sua intensificação ocorre, por exemplo, quando dimensões culturais se encontram nas entrelinhas ou mesmo nos usos lexicais, sem que isso seja simbolizado explicitamente. Daí procede a constatação de Akbari (2013, p. 13):

Na verdade, um bom tradutor deve estar familiarizado com a cultura, os costumes e as configurações sociais dos falantes do idioma de origem e de destino. Ele também deve estar familiarizado com diferentes estilos de fala e normas sociais de ambas as línguas. Essa consciência pode melhorar muito a qualidade das traduções.

A descrição do “bom tradutor” de Akbari é quase ideal, demandando um conhecimento amplo que vai para muito além da apropriação do código linguístico. O que está em jogo nesse contexto é a habilidade de compreender práticas simbólicas que imperam em diferentes espaços da concretização existencial, tanto na cultura de origem como na cultura de destino. Claro está que a tradução individual de lexemas não tem como dar conta do complexo processo semântico por trás dessa dinâmica, pois o uso linguístico está atrelado a visões de mundo que revelam o posicionamento do sujeito na cartografia social. Esse posicionamento, juntamente com os estilos de fala e as normas sociais mencionados por Akbari, está intrinsecamente ligado a projetos identitários. Compreender dimensões culturais, portanto, exige a habilidade de entender como indivíduos ou agrupamentos encenam e concretizam suas identidades, por meio de práticas simbólicas.

A obtenção desse conhecimento transcende a língua, em seu uso estrito, e exige o estudo de dinâmicas sociais e dos vetores que determinam os posicionamentos de atores sociais. Nesse sentido, Kapur argumenta:

A tradução exige muita criatividade porque traduzir significa inevitavelmente a reconstrução de um texto. Com sensibilidade e conhecimento adequados das culturas de ambas as línguas, o tradutor torna-se um mediador que cria o escopo e os meios para transferir o significado e a experiência do texto ‘original’ para outro idioma. A tradução não é apenas uma habilidade técnica, mas também uma forma de arte, não subserviente ao original. O tradutor, portanto, deve estar munido de preparação e criatividade adequadas, juntamente com habilidades linguísticas, para ser capaz de transcriar um texto. (Kapur, 2014, p. 45).

A reconstrução do texto passa pelo desafio de encontrar um código (linguístico) que consiga remeter às dinâmicas sociais inerentes à cultura em que foi produzido. Para isso, contudo, e antes do desafio de encontrar a combinação certa de palavras, há um processo de formação que prevê aquisição linguística, claro, mas também o desenvolvimento de uma sensibilidade capaz de sintonizar com as diferentes práticas simbólicas e seus anseios de dizer algo sobre o mundo. Essa sintonização inclui a habilidade de identificar posicionamentos e adotar perspectivas, para então ir à procura de palavras que condigam com aquilo que o emissor almeja. A busca das palavras, por sua vez, exige a capacidade de identificar usos linguísticos na língua de destino que consigam recuperar esses posicionamentos e as perspectivas produzidas por eles. Isso pressupõe uma sensibilidade aguçada, com um olhar treinado para a identificação de práticas de sentido, e exige criatividade a fim de encontrar soluções linguísticas que consigam abarcar a complexidade de sentidos irradiados pelos lexemas utilizados. Nesse cenário ideal, espera-se do tradutor não só domínio cabal das respectivas línguas, mas sobretudo também uma capital identitário vasto e profundo. Trata-se de conhecimentos que o tradutor adquire ao longo de sua própria construção de identidade, negociando pertencimentos e posicionamentos com diferentes atores sociais.

Nesse linha de argumentação também se insere a contribuição de Liddicoat (2016). Assim, o papel do tradutor se destaca em diferentes sentidos, tornando-o visível nas entrelinhas da tradução:

Diante disso, a tarefa da tradução é retrabalhar um texto escrito em um idioma para outro, de modo a tornar disponível para um novo público algo que de outra forma não seria capaz de acessar. Isso significa que um tradutor está envolvido na comunicação de significados que foram construídos em um idioma – com seus respectivos contextos culturais para leitores que compartilham o idioma e participam de alguma forma dessa cultura – para um público que não compartilha desse idioma e cultura. Portanto, a tradução não pode significar simplesmente reproduzir os significados de um texto em outro idioma; ao contrário, após construir uma leitura do texto e sua intenção, o tradutor deve rearticular significados para novos públicos. Por meio da voz do tradutor, vários enquadramentos linguísticos e culturais são colocados em relação de modo que os significados possam ser comunicados através das fronteiras linguísticas e culturais. (Liddicoat, 2016, p. 347).

Sua presença começa no trabalho de interpretação do material linguístico, isto é, como primeiro decodificador dos códigos que estabelecem a tessitura a ser traduzida. Para isso, precisa compreender as diferentes dimensões semânticas que atravessam aquilo que deseja traduzir. O escopo daquilo que consegue identificar ressoa na “voz do tradutor”. Sua presença se torna visível nos sentidos que recupera e ativa por meio da reconfiguração da malha de sentidos. Liddicoat também chama a atenção para o papel do público no material traduzido. Nisso, o tradutor antecipa o horizonte do público leitor e toma decisões

tradutórias que consigam dialogar com o horizonte de sentidos existentes no lado da recepção. Isso também exige conhecimento sobre dinâmicas identitárias, especialmente no que diz respeito ao conjunto de regras, tácitas ou não, que perpassam um espaço social e definem as fronteiras do dizível. Isso define não somente como uma determinada tessitura simbólica é traduzida, mas sobretudo também o que se traduz. Na lógica do mercado, por exemplo, antecipa-se aquilo que irá despertar o interesse de consumo intelectual ou de entretenimento. Na lógica do poder, antecipa-se o que pode circular e como. Para essas decisões, o conhecimento sobre as dinâmicas de identidade vigentes num espaço social são determinantes. Para David Katan (2009),

Assim, no nível da identidade temos uma variedade de atores envolvidos, tanto dentro como fora do texto, que corporificam um conjunto de valores e/ou crenças que vão favorecer um conjunto de estratégias textuais, visíveis como o próprio texto, produzidas dentro de um determinado ambiente. Nesse nível de 'identidade', o mediador levará em consideração as necessidades ou exigências dos outros atores, como o autor do texto de origem, o mandante e o leitor pretendido; e por último, mas não menos importante, as próprias crenças do mediador sobre como mediar. (Katan, 2009, p. 91).

Esse conjunto de fatores, portanto, impacta nas dinâmicas tradutórias e condiciona os percursos da tradução. Desse modo, emissão, configuração da mensagem e recepção, de um ou de outro modo, estão perpassadas por dimensões de sentido cuja origem ou motivação está atrelada a questões de identidade, em suas mais variadas regras de pertencimento. Valores e crenças, como aponta Katan, motivam escolhas. No fim, também definem, ao menos em parte, as concepções de mediação adotadas pelo tradutor. Isto é, os posicionamentos do respectivo tradutor no mundo, suas narrativas identitárias e também sua lógica própria de pertencimento influenciam suas decisões sobre como gerir os sentidos as serem traduzidos.

O que incide aqui são os filtros de percepção que definem a forma como o tradutor e os demais envolvidos nesse processo de comunicação decodificam os sentidos emitidos e os recodificam, com base naquilo que esse filtro permite dizer sobre o mundo. Vivências interculturais tendem a amenizar isso, na medida que confrontam indivíduos com questionamentos sobre suas visões de mundo. As revisões e relativizações que podem emergir desses questionamentos, contudo, não são automáticas. O impacto desses choques interculturais, em que filtros de percepção passam por desestabilizações, depende da atitude do respectivo indivíduo frente à alteridade com se depara nesse encontro das culturas. É possível acolher a alteridade e permitir que ela transforme os filtros de percepção, mas é igualmente possível barrá-la impedindo quaisquer transformações. Essas atitudes definem a concretização de interações entre membros pertencentes a diferentes culturas e moldam igualmente percursos tradutórios.

O impacto desses condicionamentos, em grande parte, permanece inconsciente. A crítica tradutória pós-colonial certamente fez contribuições significativas para a discussão desses condicionamentos, em especial, tendo em vista as malhas de poder. Em sua discussão, Shamma escreve:

Certamente, a condição (pós)colonial – com suas assimetrias radicais de poder e os compromissos políticos (mesmo militares) que a envolvem – é um locus perfeito para examinar questões de poder e suas ramificações na linguagem e na tradução. A questão que surge, no entanto, é se o ângulo pós-colonialista poderia ser estendido a outros encontros interlinguísticos onde não há verdadeiras relações (pós-)coloniais. (Shamma, 2009, p. 187).

Imbricados nas malhas e nos filtros culturais, o poder e suas reverberações se imiscuem nas diferentes etapas de tradução. Isso fica especialmente explícito na máquina colonial, com sua narrativa civilizatória, como apontam os estudos pós-coloniais, mas se revela de forma não menos impactante em outros domínios da produção discursiva. Assim como na dimensão especificamente cultural, o respectivo impacto das malhas de poder também está vinculado a dinâmicas identitárias, com suas regras de inclusão e exclusão. Consequentemente, projetos de tradução, decisões tradutórias e a participação de diferentes atores sociais no ato de transmissão comunicacional dependem, dentre muitos outros fatores, também dos posicionamentos socioculturais ocupados pelos agentes que fazem parte dessa dinâmica. Nesse sentido, cabe perguntar quais vozes são traduzidas, como essas vozes são recebidas em contextos caracterizados por “assimetrias radicais de poder” ou para que finalidade determinada tradução ocorre. O problema maior, nesse contexto, talvez não seja a busca pela equivalência, que sempre assombra o esforço tradutório, mas sim, como fluxos de sentido são canalizados, a partir do trabalho de tradução.

Na segunda parte da citação, Shamma pergunta se o conhecimento produzido pela crítica pós-colonial é passível de transferência para contextos que não tenham uma ligação direta com o passado colonial. Não há dúvidas que a transferência criativa dos impulsos intelectuais oriundos dessa perspectiva pode elucidar uma série de nexos, especialmente no que diz respeito às dinâmicas discursivas e ao desequilíbrio de poder. A exemplo disso está o papel da tradução no contexto dos fluxos migratórios que caracterizam muitas sociedades contemporâneas. O encontro tradutório entre membros pertencentes a diferentes culturas não se define somente por meio dos condicionamentos culturais, com suas práticas simbólicas e seus filtros de percepção, ele também é determinado pelas malhas de poder e pelas práticas discursivas que definem as regras de participação. Para Polezzi (2012, p. 348), “voz e localização são elementos estratégicos para determinar o papel que a tradução desempenha na vida dos migrantes, bem como para determinar quais figurações de tradução e migração emergem desse encontro.” (Polezzi, 2012, p. 346). A

tradução, como qualquer outra prática discursiva, não ocorre num espaço neutro. Ela também se encontra subordinada a vetores socioculturais e a culturas de apropriação de realidade.

Isso afeta a organização da emissão de sentidos, sua organização discursiva e, claro, também a recepção. Em consonância com as narrativas identitárias que circulam nos diferentes espaços culturais, o ato da tradução se vê atravessado pelas reverberações sociais que condicionam sua produção e sua recepção. Para Hostová (2017),

Com a virada cultural, redefinições geopolíticas de fronteiras, feminismo de segunda onda e mobilidade geográfica e fluxo de informações intensificados, as identidades coletivas deixaram de ser consideradas garantidas. Os estudos tradutológicos – como outras disciplinas – também se abriram para absorver e fazer uso do questionamento feminista e pós-colonial dos cânones e das relações de poder e do caráter construcionista da formação da identidade [...] (Hostová, 2017, p. 6).

Central, nesse contexto, parece ser o modo como a produção discursiva atrelada às diferentes etapas do processo de tradução passa a refletir sobre os condicionamentos socioculturais de suas atividades, desencadeando reflexões que permitem engendrar olhares não automatizados para a percepção das implicações inerentes ao ato tradutório. Essas diferentes discussões teóricas nos ensinam que a passagem de uma língua à outra não se limita somente ao problema de equivalência entre línguas ou práticas simbólicas. A recodificação, na nova língua ou no novo código, está substancialmente condicionada pelas bases socioculturais que fundamentam a concretização existencial em cada uma das margens. O modo como cada espaço lida com seu passado, pensa o seu presente e imagina seu futuro também define como, o que e para que finalidade algo pode ser traduzido.

Tradutores não permanecem intocados. Tradutores ocupam espaços em seus lugares de produção e se posicionam, diante das questões que neles circulam, de forma explícita ou não. Em suas escolhas lexicais, combinações de palavras, configurações sintáticas, produzem efeitos. Esses efeitos, por sua vez, se inserem num novo horizonte cultural, com dinâmicas próprias:

Consciente ou inconscientemente engajados no processo de produção e reprodução de significados “situados”, os tradutores fazem escolhas discursivas que são sugestivas de seu posicionamento social, político e ético, bem como de suas lealdades ideológicas e institucionais. Suas decisões não apenas refletem, mas também definem e moldam o contexto sociocultural no qual a tradução é produzida e recebida. (Kang, 2014, p. 469-470).

A análise de decisões tradutórias pode problematizar, por exemplo, como tradutores se posicionam diante do pensamento hegemônico, apoiando-o sem questionamentos ou procurando por soluções que remetam a outras formatações do pensamento. Quaisquer que sejam os posicionamentos, o uso da língua dá indícios de como o respectivo indivíduo

se movimenta na cartografia social e imagina seus pertencimentos. A identificação dessa voz tradutora e de suas atitudes obviamente não é simples, mas ela se concretiza por meio do uso da língua e das decisões tradutórias (Hermans, 2014, p. 287). Das entrelinhas, entre língua de origem e língua de chegada, entre voz autoral e coerções linguísticas, a voz do tradutor se estabelece, remetendo a um horizonte identitário, com valores, crenças e práticas simbólicas próprias. Em maior ou menor grau, decisões tradutórias remetem a esse lugar individual de fala, com suas visões de mundo.

Nesse horizonte, essa voz individual ressoa a partir do modo como compreende a questão das equivalências, do reconhecimento das diferentes práticas simbólicas que atravessam os espaços culturais de origem e de destino, do grau de consciência sobre os filtros de percepção, da sensibilidade para dinâmicas de poder ou também do conhecimentos sobre o próprio lugar de enunciação. No romance de Irena Brežná, esses fatores têm um papel importante na caracterização da protagonista e no modo como ele endente seu trabalho de tradutora-intérprete. Neste artigo, interessa-nos problematizar como essa concepção de trabalho está atrelado a seu próprio posicionamento como estrangeira que se estabeleceu na Suíça e que conseguiu se inserir plenamente no novo espaço social.

2 A personagem-tradutora no romance *Die undankbare Fremde* de Irena Brežná

No romance de Irena Brežná, os episódios que lidam com a representação de tradução envolvem estrangeiros que se encontram na Suíça. A protagonista interpreta suas falas e as reproduz para diferentes atores sociais que entram em contato com eles, em hospitais, no tribunal, em instituições de ensino, etc. Em muitos desses episódios, a protagonista-tradutora problematiza diferenças culturais, práticas simbólicas, malhas de poder e também reflete como ela se entende enquanto tradutora-intérprete. Essas reflexões explicitam sua concepção de tradução, ao mesmo tempo, também indicam dimensões identitárias e visões de mundo adotadas por ela. Numa passagem do início do romance, a voz narrativa relata:

Eu enfeitei seu discurso, acrescentando ‘distinto tribunal’ e ‘seu maravilhoso país’, e em ‘palavra de honra’ minha voz dá um nó de emoção. No entanto, o pathos estranho desperta suspeitas. Apenas o advogado ouve com benevolência o tom desconhecido da língua e faz um discurso de defesa inflamado.

O contrato de interpretação estabelece que somos obrigados a reproduzir diligentemente o que foi dito. Há uma pena de reclusão de vários anos por tradução intencionalmente errada. E devemos chegar na hora e parecer bem arrumados. Mas estou muito desganhada para esta tarefa penteada. O destino dos outros me leva ao mar aberto, e o vento toca meus sentimentos

e pensamentos. (Brežná, 2021, p. 20).

A passagem citada é paradigmática para o romance. O episódio trata de um jovem estrangeiro, dependente químico e preso pelo roubo de três perfumes. O romance não apresenta o texto traduzido/interpretado. O que ele apresenta é a reflexão tecida pela protagonista, ao focar na exposição de seu trabalho. Assim, a utilização do lexema “enfeitar” já sugere que ela não executa o trabalho de forma automática. Com efeito, ela não consegue apagar a presença do outro e o impacto de seu trabalho de tradução na existência desse interlocutor. Ao enfeitar a fala, ela deseja criar efeitos, possivelmente tentar amenizar as consequências. O tom subserviente, contudo, acaba desencadeando a desconfiança.

As decisões tradutórias revelam que ela está ciente do desequilíbrio de poder que há entre as partes, optando, portanto, por uma escolha lexical que busca estabelecer um canal de comunicação que possa aplacar o rigor. O relato não esclarece até que ponto a interpretação fornecida pela tradutora coincide com as palavras enunciadas pelo jovem. Os acréscimos claramente têm o objetivo de alcançar a *captatio benevolentiae*, possivelmente comunicados pelo emissor a partir de um conjunto de indícios tonais ou gestuais que ela transporta por meio da codificação verbal. Ela parece ter consciência daquilo que está em jogo para a vida desse jovem e não nega que isso a toca emocionalmente.

Esse envolvimento emocional também ocorre em outro episódio, quando a protagonista assume a interpretação de uma conversa entre uma família de estrangeiros e as autoridades suíças:

Todo o meu corpo fica tenso, como se tentasse romper cordas invisíveis que me envolveram. Acho que o estado espiritual da família passou para mim. O terapeuta também adota uma postura rígida e diz com voz trágica que a educadora teve que acionar o estado. Suspeita de espancamento, incesto? Não. A educadora só reclamava do atraso das crianças, mandava advertências, chamava os pais, eles não vinham. Estamos sentados à mesa em um país onde o homem é julgado por sua confiabilidade em relação ao tempo. Lá de onde a família vem, o tempo é banhado pelo fluxo constante de todas as coisas. Contratos interpessoais mudam, caem no turbilhão da improvisação, abordagens vagas para planos futuros se desintegram em um caldo indefinível. (Brežná, 2021, p. 36-37).

A parte inicial da citação sublinha que a protagonista não consegue separar seu trabalho de intérprete de dimensões afetivas individuais. Isto é, há algo que dialoga com sua narrativa identitária e com sua forma de ser no mundo. Ao mesmo tempo, no papel de mediadora, ela consegue identificar uma gama de sentidos que não são verbalizados. Ao identificar a apreensão da família e a rigidez do terapeuta, ela revela um conhecimento sociocultural que transcende dimensões linguísticas. Atentamente, ela decodifica os

sentidos que emergem da gestualidade, da expressão facial, do porte corporal, da tonalidade da voz, levando em conta o posicionamento dos interlocutores e o impacto que ele tem para a produção de sentidos.

A passagem não apresenta uma tradução ou interpretação em si. Ela relata, muito mais, as impressões que a protagonista colhe do processo de interação, no qual atua como mediadora. Assim, além da decodificação de sentidos não verbalizados, ela também se depara com diferentes conteúdos semânticos para determinados termos. Trata-se do problema clássico de equivalência e seu elo com dimensões culturais. No episódio em questão, o conceito de tempo, ou melhor, de pontualidade está em discussão. Sabidamente, a semântica da pontualidade segue lógicas distintas nas diferentes culturas, propondo roteiros culturalmente negociados de interação social.

A reação da educadora e do terapeuta sugere que na Suíça pontualidade representa um acordo tácito que não pode ser simplesmente infringido, sem consequências. O acionamento do estado indica a seriedade do assunto. A pergunta irônica da voz narrativa sugere que pode haver diferentes hierarquizações daquilo que legitima o acionamento do estado. Central nesse contexto é que ela consegue identificar igualmente a semântica desse conceito, na outra cultura. Isso lhe permite compreender o que motiva a atitude da família diante da regra tácita de pontualidade. As marcas de ironia no relato da tradutora sugerem simpatia para com aqueles que estão chegando.

Com ironia, ela também comenta as diretrizes repassadas pela chefe do serviço de interpretação. Sua advertência prevê que seus subordinados façam um uso da língua caracterizado por neutralidade e objetividade. O comentário da protagonista, contudo, indica que, ao menos para ela, isso é não viável:

A chefe do serviço de interpretação adverte o exército internacional de assalariados horistas da linguagem:

‘Apenas mediar, não interferir.’

Ela não está pendurada na fissura continental, não conhece o estrondo quando as culturas se chocam. Antes de cada trabalho, eu meto na minha cabeça: cuidado, deixe as margens serem margens, não se ofereça como uma ponte que está sempre à disposição, senão você será pisoteada e desabarará. Seja uma balsa da língua. Guie os passageiros, desembarque e apague seus rostos da memória.

Ainda assim, algo de ambas as margens fica grudado na barqueira. (Brežná, 2021, p. 8).

Para problematizar isso, a protagonista recupera a imagem clássica atrelada ao conceito de tradução. Ela constata que, em sua experiência, não é possível permanecer intocado, diante dos ruídos que emergem do encontro entre línguas. Em outras palavras, o uso da língua não é transformável em mecanismo automatizado que cumpre seus deveres, sem levar em consideração o que está sendo enunciado. Com isso, o tradutor passa a participar do processo de comunicação, num sentido diferente, deixando de ser o

instrumento que simplesmente decodifica e recodifica a mensagem para que a comunicação entre emissor e receptor funcione. Nessa atitude diante da mensagem, o tradutor participa, na medida em que os sentidos que emergem das mensagens também o toca e o transformam, criando uma outra tessitura dialógica, não prevista inicialmente.

Culturas se transformam nas zonas de contato, conforme vão encontrando novas formas de enxergar o mundo, com suas práticas de decodificação de realidade. As línguas em uso, estrangeiras ou vernáculos, se transformam por meio das dinâmicas de sentido que se instalam a partir das práticas que vão se estabelecendo. O mesmo vale para atores sociais que, nas interações do cotidiano, estão em constante negociação e revisão de suas narrativas identitárias. Como qualquer outro interlocutor, o tradutor se encontra envolvido nessas três esferas (cultura, língua, sujeito) e concretiza seus atos comunicacionais a partir delas. O que diferencia atores sociais possivelmente sejam as estratégias para gerir essa complexidade semântica e o grau de reflexividade sobre seus impactos. No caso da protagonista, ela se mostra suscetível para essas dimensões, apresentando um instrumentário discursivo para verbalizar como isso a afeta.

Isso não significa que a protagonista desconheça os benefícios de uma atitude tradutória que freia o envolvimento afetivo, neste contexto, especialmente em relação a seus impactos sobre a identidade individual. Numa tentativa de definição, ela escreve:

A essência da profissão de intérprete reside na erradicação da própria personalidade. Se os interlocutores não percebem mais que alguém está interpretando, a situação ideal foi alcançada. Se eu consigo sumir assim, persevero na linha de montagem da linguagem, quero emergir em total plenitude depois do turno de trabalho e mostrar que tenho talento para razão e emoção. (Brežná, 2021, p. 8).

Nos diferentes episódios, em que a voz narrativa problematiza processos tradutórios, ela sempre acaba chegando à conclusão que esse estado ideal não é lhe alcançável. Nele, o tradutor consegue neutralizar todo envolvimento afetivo, anestesiar pelo período de trabalho o conjunto de suas crenças e seus valores, elidir completamente sua identidade, para estar plenamente a serviço da tradução. Seria uma espécie de tradutor automático. A “linha de montagem da linguagem” quer eficiência, resultados e potencialização da produção. A protagonista não se esquivava dessa expectativa. Ela tem ciência que ela fundamenta seu contrato de trabalho, mas ela constata reiteradamente que não é essa a forma como, de fato, concretiza sua tarefa de mediação.

Isso, no entanto, não a faz duvidar de sua vocação como intérprete. Pelo contrário, é justamente essa expectativa que desencadeia processos de reflexão, nos quais ela tenta identificar seu lugar no mundo enquanto tradutora. Nesse sentido, ela não reflete somente sobre a profissão em si, com seus diferentes desafios comunicacionais e interacionais, ela estende essa reflexão igualmente para o contexto de sua identidade, buscando reconhecer

os valores tradutórios que motivam suas atitudes. As marcas de ironia, nessa passagem e em muitas outras, indicam que sua concepção de tradução definitivamente não permite apagar sua identidade e seu envolvimento afetivo. Ao mesmo tempo, isso serve de gatilho para questionar seu “talento para razão e emoção”. Com efeito, a própria questão do talento para a tradução se torna problemática: por um lado um ideal de objetividade e neutralidade, por outro, subjetividade e envolvimento afetivo. O romance, de certa forma, questiona como o conceito de talento pode ser compreendido e qual semântica é viável. Para a protagonista, a segunda variante definitivamente predomina.

A protagonista identifica as próprias limitações e não tenta encobrir suas decisões por meio de uma narrativa teórica que explique seus atos tradutórios. Ela está ciente das contradições e dos problemas inerentes a essa estratégia de tradução. Isso também significa que ela não tenta negar o condicionamento individual que impacta sobre sua dinâmica de trabalho. Ao contrapor as diferentes concepções, ela reflete sobre esses condicionamentos, estendendo com isso o escopo de sua agência.

Sua agência também se revela em forma de resistência, ao não subordinar-se docilmente às expectativas de seus mandantes:

Nas primeiras frases, o ser humano se mostra. A interpretação é o purgatório, tudo se queima, só resta o ouro. Certa vez, eu estava interpretando para uma assistente social que ficava aborrecida com qualquer trivialidade, de modo que sua garganta ficava vermelha. Ela dizia tudo repetidamente e com ênfase, reclamando com o chefe do serviço de interpretação que minha linguagem era muito mais curta que a dela. Sou um recicladora que resgata do lixo de palavras só as peças mais úteis. (Brežná, 2021, p. 8).

A situação em questão não é um contexto pós-colonial, mas definitivamente envolve poder. A mandante tem uma expectativa sobre como a interpretação deve ser realizada e aborda o serviço de interpretação ao identificar que o trabalho realizado pela protagonista não está em consonância com suas expectativas. A protagonista, por sua vez, não permite ser intimidada por essa diferença de poder. Para isso, ela defende sua estratégia de tradução, mantendo a concisão da mensagem, sem atenção à prolixidade que a mandante entende ser necessária. Assim, a mediação cultural assume outras conotações, pois a protagonista se recusa a reproduzir o tom paternalista e condescendente que se concretiza a partir da atitude da mandante e do modo como verbaliza aquilo que deseja comunicar.

A ironia, ao final da citação, reforça sua atitude de resistência, ao equiparar a fala da mandante a lixo. Nisso, reinterpreta os usos lexicais e os transforma em instrumentos de autoafirmação. Dessas diferentes estratégias, emerge sua voz própria, com atitudes, crenças e valores que condizem com sua forma de conceber-se no mundo. Ao inserir sua voz própria no discurso, ela também afirma e mantém sua identidade, participando do processo de comunicação ativamente. No papel de mediadora, ela não reproduz docilmente

os desequilíbrios de poder. Assim, ela não deixa de transmitir a mensagem, mas suas escolhas lexicais e sua organização discursiva claramente indicam a dissonância de visões de mundo que estão em jogo nesse processo de comunicação.

Considerações finais

A protagonista de Irena Brežná traz a lume reflexões amplas e diferenciadas sobre os mecanismos da tradução. Em diferentes passagens, ela revela seu conhecimento sobre a diversidade de práticas simbólicas nas línguas de origem e de destino, se mostra consciência sobre os filtros culturais que atravessam processos comunicacionais, deixa transparecer uma sensibilidade apurada para dinâmicas de poder e, sobretudo, tece reflexões sobre suas atitudes diante do ato tradutório. Trata-se de uma personagem que reiteradamente emerge de sua prática profissional para refletir sobre suas implicações e para tentar compreender o que motiva suas decisões. Os episódios não apresentam as traduções em si. O que predomina, no relato diegético, é a reflexão sobre o seu conceito de tradução/interpretação.

Em oposição às expectativas de neutralidade e objetividade, seu trabalho se caracteriza por envolvimento emocional, frustrando, portanto, o ideal de uma tradução quase que automatizada. Essa participação intensifica sua presença no ato comunicacional, formando um elo dialógico adicional. Perpassadas por marcas de ironia, suas reflexões apresentam um instrumentário discursivo que lhe permite verbalizar suas concepções de tradução e oferecer resistência. Ao mesmo tempo, elas incluem o reconhecimento de suas limitações e de seus condicionamentos. Nesse cenário, ela apresenta conhecimentos culturais diferenciados e, sobretudo, agência, concretizando seu papel de tradutora/intérprete na interseção entre expectativas atreladas a essa função e sua própria forma ser no mundo.

Translation decisions in Irena Brežná's novel *Die undankbare Fremde*

Abstract

This article aims to discuss the fictional representation of translational conceptions in Irena Brežná's novel Die undankbare Fremde. Published in 2012 and written in German, Brežná's novel features an immigrant protagonist, working as an interpreter in Switzerland. Thus, the article is divided into two parts: the first presents a theoretical discussion that recovers some central analytical instruments for the purpose of this article, the second turns its attention to the analysis of the protagonist. Between external expectations and individual positions, the main character presents a differentiated concept of translation, characterized by the principle of agency.

Keywords: Irena Brežná. Die undankbare Fremde. Translational conceptions

Referências

- AKBARI, Monireh. The Role of Culture in Translation. **Journal of Academic and Applied Studies**, v. 3, n. 8, p. 13-21, 2013.
- BREŽNÁ, Irena. **Die undankbare Fremde**. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2021.
- HERMANS, Theo. Positioning translators: Voices, views and values in translation. **Language and Literature**, v. 23, n. 3, p. 285-301, 2014.
- HOSTOVÁ, Ivana. Introduction. Translation and Identity. *In*: HOSTOVÁ, Ivana (Ed.). **Identity and Translation Trouble**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2017, p. 1-17.
- KANG, Ji-Hae. Institutions translated: discourse, identity and power in institutional mediation. **Perspectives: Studies in Translatology**, v. 22, n. 4, p. 469-478, 2014.
- KAPUR, Kirti. Role of Translation in the 21st Century. **Translation Today**, v. 8, n. 1, p. 45-56, 2014.
- KATAN, David. Translation as Intercultural Communication. *In*: MUNDAY, Jeremy (Ed.). **The Routledge Companion to Translation Studies**. London/New York: Routledge, p. 74-92, 2009.
- LIDDICOAT, Anthony J. Translation as intercultural mediation: setting the scene. **Perspectives**, v. 24, n. 3, p. 347-353, 2016.
- POLEZZI, Loredana. Translation and migration. **Translation Studies**, v. 5, n. 3, p. 345-356, 2012.
- SHAMMA, Tarek. Postcolonial Studies and Translation Theory. **MonTI. Monografias de Traducción e Interpretación**, n. 1, p. 183-196, 2009.

Uma inspeção sobre a Literatura Comparada e Literatura Mundial: desafios e possibilidades

Noah de Aguiar Pinho¹

Altamir Botoso²

Resumo

A proposta deste artigo é analisar a interseção entre a Literatura Comparada e a Literatura Mundial, considerando os conceitos de alteridade e globalização, a fim de promover reflexões sobre as diferentes interpretações do conceito de Weltliteratur, inicialmente concebido por Goethe, com seu caráter utópico e humanístico, e sua transição para o conceito contemporâneo de mundialização, que possui potencialidades decoloniais. Questões associadas à hierarquização, mobilidade, tradução, binarismo, imperialismo, desejo de poder, capitalismo, continuidade e descontinuidade, são abordadas visando fornecer uma perspectiva crítica atualizada sobre a Literatura Mundial sob o impacto de um mundo cada vez mais globalizado, que pende entre pináculos deformados e expansivos na interação com o Outro, ora concorrente, ora alterno.

Palavras-chave: Literatura Comparada. Literatura Mundial. Globalização

Data de submissão: Agosto. 2023 – Data de aceite: Dezembro. 2023

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v20i1.15089>

¹ Mestrando em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Atualmente é professor de Língua Inglesa pelo Centro Brasileiro de Cursos (CEBRAC). <https://orcid.org/0000-0003-3859-7714> E-mail: noahdeaguiarpinho@gmail.com

² Doutor em Letras, na área de Teoria Literária e Literatura Comparada, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Campus de Assis-SP. Atualmente, é docente do Mestrado em Letras e do Curso de Letras/Espanhol da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Campus de Campo Grande-MS. Graduiu-se em Letras/Português/Inglês/Espanhol/Francês/Italiano e suas respectivas literaturas pela Unesp. Atua na área de literatura e língua espanhola, com ênfase em romance picaresco, malandro e histórico. <https://orcid.org/0000-0003-3231-2351> E-mail: abotoso@uol.com.br

Introdução

O presente artigo tem como objetivo realizar uma análise abrangente da Literatura Comparada e da Literatura mundial, desde os seus primórdios até a contemporaneidade, levando em consideração a evolução dicotômica dessas áreas em direção a uma manifestação mais integral. Para tanto, será feita uma breve introdução histórica da Literatura Comparada, evidenciando os debates e teorias que têm moldado o entendimento das conexões literárias entre diferentes culturas e nações.

Nesse contexto, serão abordadas questões cruciais com o objetivo de verificar como essas áreas se relacionaram para fundir uma união mais harmoniosa, superando as implicações excludentes provenientes do poder eurocêntrico. Serão explorados conceitos como binarismos, orientalismo, positivismo, *Weltliteratur*, alteridade, estudo da tradução, indústria e mercado, poder disciplinar, entre outros, a fim de compreender as diferentes formas com que o Alheio é tratado, seja suspendendo ou promovendo o processo de mundialização na Literatura Comparada.

Este artigo investigará como a Literatura Comparada e a Literatura Mundial progrediram ao longo do tempo, conforme o desejo de poder e a concepção da alteridade foram se modificando, seja através do pensamento decolonial ou da consolidação do capitalismo nas esferas globalizadas, o objetivo é alcançar uma compreensão entre as áreas por meio da reflexão simbólica que as orienta.

Como embasamento teórico, são utilizados os textos críticos de Gnisci (2010), Byung Chul Han (2015), Junior Azekha (2006), Merleau-Ponty (1945), Nitrini (2000), Schmidt (2007), Simmel (1975), dentre outros. Para abordar o proposto, este artigo será dividido em dois tópicos: "Uma breve incursão histórica da Literatura Comparada" e "Literatura Comparada e Mundialização: interações transculturais".

1 Uma breve incursão historiográfica da Literatura Comparada

Durante muito tempo, o desenvolvimento histórico-cultural da Literatura Comparada se engrenou em busca de uma limitação teórica que visasse defini-la peremptoriamente. Em seu nascedouro, a disciplina estava intimamente atrelada à política, uma vez que sua época era regida pela busca da identidade nacional devido à formação das nações (Nitrini, 2000).

O surgimento da disciplina coincidiu também com o auge do positivismo, uma corrente filosófica que prioriza o empirismo e a racionalidade enquanto rejeita elementos subjetivos, conjecturando em desafios para a Literatura Comparada se reafirmar como uma autêntica área de pesquisa, deixando sua posição em um estado incerto, com um

“objetivo escorregadio” que não se alinhava na premissa rígida do positivismo. Dessa forma, a Literatura Comparada era amplamente invocada como um recurso de fortalecimento identitário pelas nações em vez de uma disciplina por si só.

Em decorrência disso, o advento da Literatura Comparada foi marcado pelo uso de binarismos, denotando um pensamento inflexível e repleto de insipiência ao justificar a apuração literária e cultural por meio de uma abordagem objetiva, limitando uma autêntica interconexão entre as obras. Ademais, a sobreposição sistemática do Ocidente sobre o Oriente, estabelecia as comparações sob o prisma dicotômico entre civilização *versus* barbárie, centro *versus* periferia, caracterizando, assim, uma relação comparativista hierárquica. Um dos principais representantes desse enfoque bifurcado foi o comparatista francês, Paul Van Tieghem, que utilizava abordagens que confrontavam obra *versus* obra, obra *versus* autor e autor *versus* autor em suas análises. Essa abordagem reforçava a ideia de uma hierarquia nas comparações, contribuindo para a visão de superioridade dos povos considerados civilizados sobre os "bárbaros".

Silviano Santiago (2000) afirma que os povos “civilizados”, europeus em sua origem, se consideravam superiores devido a um pensamento dominador enraizado no colonialismo. Essa visão os levava a acreditar na obrigação de ensinar aqueles considerados mais selvagens e que não compartilhavam do mesmo nível de desenvolvimento civilizatório, sendo, portanto, inferiores, no qual a exterminação das características consideradas bárbaras era única regra válida para se alcançar a civilização.

Nesse sentido, a apropriação dos modelos da metrópole não apenas ridiculariza os latino-americanos, mas todos aqueles que não fazem parte da esfera europeia de influência. Essa apropriação reduz a criação artística desses povos a uma posição periférica e parasitária, no qual a metrópole é vista como uma fonte inatingível, com um magnetismo incomparável, enquanto suas influências são consideradas meros súditos. Dessa forma, a relação entre civilização e barbárie, centro e periferia, perpetua o colonialismo cultural e impedia a mundialização em sua expansão máxima.

Por outro lado, Edward Said (2007) aborda a teoria do Orientalismo, em que o Oriente não é apenas uma denominação geográfica, mas uma construção cultural do Ocidente para justificar sua superioridade, haja vista que o Oriente é qualificado como periférico e exótico, devendo ser homogeneizado e essencializado pelo Ocidente sob preceitos paternalistas a fim de se apropriar da dominação política e cultural, estabelecendo, assim, o conceito de centro e periferia.

A Literatura Comparada “primitiva” lançava-se, pois, ao lume sob o regimento duro do positivismo e prepotência identitária, dando mais vazão ao micro, das ordeiras formas metodológicas, do que o macro, sob o véu alterno que cobre o Outro. Assim, o binarismo se fundamentava, consciente ou não, na premissa semelhante àquela expressada por

Weber (2022), segundo a qual a busca pelo poder está intrinsecamente ligada à habilidade de exercer influência e impor a própria vontade sobre os demais – premissa questionada posteriormente com o advento dos Estudos Culturais, que refuta o asujeitamento binário e oxigena substancialmente a relação com o Outro.

Por outro lado, Henry H. H. Remak, na extensa historiografia da disciplina, conferiu outra visada à Literatura Comparada, indo além do binarismo de Tieghem e aproximando-a de outras áreas do conhecimento, menos rudimentar e mais similar aos tempos hodiernos, que visa outras permutas de linguagem. Remak expandiu o escopo da disciplina ao reconhecer que seu estudo não poderia ser limitado a uma análise estritamente literária, estimulando uma integração com outras áreas do saber humano, como filosofia, história, antropologia e sociologia, buscando compreender a literatura em um contexto cultural mais amplo, atenuando a severidade binarista.

Um dos pontos máximos de desenvolvimento da Literatura Comparada expandiu-se por meio da mundialização – pilar central deste artigo – preconizada por Goethe, com o conceito de *Weltliteratur*, ao perceber como as transformações socioeconômicas, tecnológicas e de transportes se associavam à nova escala global, marcando o prelúdio da diversidade cultural sob a “[...] concepção da literatura como uma totalidade, dinâmica e interativa” (Carvalhal, 2003, p. 71). Logo, *Weltliteratur* “[...] é um conceito que abrange toda a humanidade, algo que vai além das *fronteiras nacionais*” (Heise, 2007, p. 37, grifos do autor).

Essa visão contrasta com a paixão pela fronteira nacional, que promove a marginalização ao considerar o Alheio como uma estranha afronta diante de sua inquestionável superioridade cultural – pressuposto que a mundialização contempla como oportunidade de expansão cultural ao considerar o pensamento além da fronteira como retorno à própria humanidade, já que a travessia das fronteiras nacionais em si, é um processo de alteridade coletiva, que liga as culturas por meio de uma permuta assimétrica e transformativa ao enxergar que o “Outrem, como outrem, não é somente um *alter-ego*. Ele é o que eu não sou” (Lévinas, 1988, p. 113, grifos do autor).

Se, anteriormente, a Literatura Comparada buscava estabelecer uma definição para o seu objeto, uma vez que a ausência de uma identidade discernível dificultava sua afirmação como um campo de estudo, hoje ela é aceita e veiculada como um “não-lugar”, considerando o *traço de mobilidade* como atuante categórico em sua natureza.

Segundo Coutinho (2003), a Literatura Comparada atua sem exclusividade em seu trabalho, mas com multiplicidades que tanto a crítica quanto a teoria proporcionam. Pode-se pensar, portanto, que ela atua de maneira migrante, atravessando fronteiras e explorando os recursos disponíveis sem o peso de nenhuma fixação.

A análise da mundialização em seu primórdio até o contemporâneo, sob o prisma

da alteridade, que norteia a elaboração deste artigo, contribuirá para enriquecer a compreensão sobre Literatura Comparada, além de oferecer *insights* que promovam a troca e a desterritorialização entre as culturas.

2 Literatura Comparada e Mundialização: interações transculturais

A mundialização é um conceito que visa à interconectividade heterogênea entre diferentes culturas devido ao acesso à informação e conhecimento crescentes. No contexto da literatura, a relação entre mundialização e Literatura Comparada é amplamente influente, haja vista que a comparação aproxima as trocas interculturais na comunicação planetária, içando, assim, o logro da alteridade coletiva, presente nos dois conceitos (Lobo, 1989 *apud* Heise, 2007). Analogamente à referida equivalência, Bhabha (1998, p. 33, grifos do autor) comenta que “O estudo da literatura mundial poderia ser o estudo do modo pelo qual as culturas se *reconhecem* através de suas projeções de ‘alteridade’”.

Corroborando-se, em vista disso, que a literatura mundial é um canal humanizado de respeito e transformação entre as culturas, uma vez que “reconhecer” denota a identificação existencial e autêntica do Outro sendo o Outro e não uma extensão de “mim”, atribuindo a ele méritos por sua assimetria metaformosa, dada pela alteridade. Paralelamente, Merleau-Ponty (1945, p. 81), em tradução livre, comenta como alteridade, chamada por ele de intersubjetividade, atua na relação dialógica de complementação:

Na experiência do diálogo, constitui-se entre mim e o outro um terreno comum, meu pensamento e o dele formam um só tecido, e nossas falas são invocadas pela interlocução, inserindo-se numa operação comum da qual nenhum de nós é o criador. Há um entre-os-dois, eu e o outro somos colaboradores, numa reciprocidade perfeita coexistindo no mesmo mundo. No diálogo fico liberado de mim mesmo, os pensamentos de outrem são dele mesmo, não sou eu quem os formo, embora eu os aprenda tão logo nasçam e mesmo me antecipo a eles, assim como as abjeções de outrem arrancam de mim pensamentos que eu não sabia possuir, de tal modo que, se lhe empresto pensamentos, em troca ele me faz pensar.

Ao observar que a Literatura Comparada é análoga à mundialização em ação e que a mundialização não pode ocorrer sem alteridade, percebe-se que a alteridade atua como recurso fundamental e compassivo para ambas áreas, agindo por meio de uma abordagem ética e, por conseguinte, “elevada”, prevenindo, assim, a instrumentação, dominação e objetificação do Outro, tornando, assim, as relações mais frutíferas no contexto de mundialização.

Nesse sentido, nos aproximamos ao conceito goethiano sobre *Weltliteratur*, no qual ele registra que “[...] aqueles que se dedicaram ao mais *elevado* e aquilo que é mais *frutífero* vão se conhecer mais depressa e de maneira mais próxima” (Goethe, 1977, p. 914-15, grifos do autor).

Goethe supunha que a poesia não se restringia apenas a um gênero literário, “técnico” e catalogador, mas sim a uma abordagem humanística que auxiliasse na totalidade do ser (consigo e com o Outro). Logo, a poesia goethiana era um *ethos* de caráter transcendental, de modo que fosse um recurso para se chegar à consciência humana além dos limites utilitários e geográficos, superando, conseqüentemente, a atividade intelectual.

Dentro desse contexto de mundialização, o poeta também apresentava interesse nos Estudos da Tradução no contexto da mundialização, explorando as formas que a tradução atuava ao *comparar* diferentes sistemas linguísticos e literários das nações, reconhecendo, assim, a importância desses estudos na revisão de identidade nacional e na compreensão mais íntegra de um texto original (Junior Azekha, 2006).

Através dessa compreensão, Goethe percebeu que a tradução não se limitava apenas à transposição de palavras de uma língua para outra, mas também na transmissão de nuances culturais, estilos literários e elementos contextuais presentes nas obras originais por meio da sensibilidade às peculiaridades de cada língua e cultura ao transmitir um significado. Adicionalmente, por meio da tradução, ele percebeu a importância da descoberta de novos autores e obras literárias, proporcionando uma visão mais ampla da diversidade literária mundial para a mitigar a paixão nacional.

Goethe valorizava, portanto, a construção efetiva da identidade na dinâmica das diferenças e aos desconfortos que ela trazia, o que levantava as premissas iniciais da alteridade para a tradução e a mundialização sobre a alcunha de *Bildung*:

No Goethe de Wilhelm Meister e nos românticos de Iena, *Bildung* se caracteriza como uma viagem, *Reise*, cuja essência é lançar o “mesmo” num movimento que o torna “outro”. A “grande viagem” de *Bildung* é a experiência da alteridade. Para tornar-se o que é o viajante experimenta aquilo que ele não é, pelo menos, aparentemente. Pois está subentendido que, no final desse processo, ele reencontra a si mesmo. (Berman, 1983, p. 147).

A viagem da *Bildung* não é apenas um processo de assimilação acrítica e passiva, senão de confrontação com o diferente assimétrico que proporciona descobertas no “eu” mais autêntico. A mundialização, representando a “grande viagem”, serve como uma rota em direção ao Si-mesmo na busca pelo Outro a fim de retornar a si modificado pelo encontro, lançando ao lume a importância do deslocamento no espaço de transformação que contorna e aprimora os envolvidos em uma interação. Neste sentido, o Alheio é visto como um meio de aprimoramento devido à sua qualidade heterogênea (Junior Azekha, 2006, p. 51).

Dessa forma, Goethe avistava a tradução como, nas palavras de Martineschein (2016, p. 89), “[...] indispensável para o intercâmbio de ideias e de textos numa sociedade global”.

Em *Conversações com Goethe nos últimos anos de sua vida*, Eckermann (2016),

secretário pessoal e amigo de Goethe, reuniu vários diálogos do pensador que ratificam sua visão da poesia como “patrimônio comum da humanidade” que não pertencia unicamente a nenhuma nação e temporalidade, senão de todos os povos para “cantar” a cultura sob um caráter espiritual ao invés do apego nacional refletido diante da “ignorância pedante” nacionalista.

A relação de “canto coletivo” diante da personificação literária busca se entrelaçar com uma cultura estrangeira a fim de se suscitar a entrega mútua e não exclusivamente o recebimento, que pode ser passivo e tendente à hierarquização, abrindo possibilidades para a vivência e a convivência com o Outro (Heise, 2000).

A visão utópica e humanística que Goethe propôs, por meio de *Weltliteratur*, foi importante para a Literatura Comparada de sua época se maximizar sob o prisma da alteridade, já que a disciplina se debruçava inicialmente por feitos excludentes. No entanto, a visão goethiana também possuía outras elucidações que devem ser consideradas, já que ela se abriu para a existência a partir de um espírito época europeu.

Segundo Figueiredo (2011, p. 7), “Goethe é a própria simbolização da cultura ou civilização europeias. Ao não querer ser apenas alemão Goethe, através de suas obras, logrou que toda a Europa se fizesse profundamente alemã”. Neste sentido, percebe-se que a influência goethiana transcendeu efetivamente as fronteiras nacionais, mas, por outro lado, pode ter promovido a mundialização de forma continental, reforçando a hierarquização.

Diante das várias facetas que *Weltliteratur* comporta, duas delas são insígnias além daquela humanística: (1) relatar a história sob a perspectiva global (ou europeia); e (2) designar livros clássicos (Souza, 2015). Torna-se, pois, imprescindível, Segundo Carvalho (2003, p. 32), “[...] acionar a releitura das mudanças introduzidas nos diferentes aspectos que a noção envolve”, e revisar o conceito sobre todos os prismas sem desconsiderar a sua importância para a mundialização.

Para Gnisci (2010), *Weltliteratur* recebe outra revisão na contemporaneidade. Segundo o crítico literário, a literatura mundial foi alcançada diante de uma característica ligeiramente laica, dada pela indústria e mercado, que representa outra perspectiva para o referido termo:

A atual cultura literária mundial não é mais um sonho, conforme foi anunciada nos escritos de Goethe, mas uma indústria e um mercado, como Marx e Engels preconizaram. Nela a mundialização se completou, e, talvez, sem mais esperanças confiáveis e ideologias incômodas, lançou-se a um futuro aberto, que podemos chamar de “laico”, ainda que de modo imperfeito. (Gnisci, 2010, p. 19).

A perspectiva apresentada por Gnisci iça tópicos relevantes sobre a cultura literária mundial vigente: ao associar a mundialização a uma dinâmica “imperfeita” através da

influência da indústria e do mercado, a literatura corre o risco de ser minada, em um campo frágil, por considerações comerciais e demandas mercadológicas, levando ao comprometimento de sua diversidade e autenticidade, que restringe a variedade de vozes e perspectivas. Logo, o crítico enxergava o cenário contemporâneo diante de “uma face deformada da mundialização” (Gnisci, 2010, p. 25). Em relação a este aspecto, ele acreditava que a Literatura Mundial só conquistaria um espaço autenticamente “espiritual” por meio da descolonização da mente europeia, pós-burguesa e extra-europeia (que é uma face nova para a alteridade, mais realista do que aquela proposta por Goethe) via a crítica do desejo de potência eurocêntrica, surgida durante a formação dos estados nacionais no período de circum-navegação, iniciada por Fernão de Magalhães.

Portanto, se antes as nações competiam entre si a fim de se reafirmarem por meio do desejo de potência eurocêntrico, com o advento do capitalismo as pessoas competem entre si a fim de atenderem às ambições e cobranças impostas, que resultam em um adoecimento social e na própria desumanidade consigo e com o Outro (Han, 2015). Neste sentido, o poder oriundo do desejo de potência é distribuído do microeconômico (empresários e trabalhadores) ao macroeconômico (sistema econômico), no qual os indivíduos se renovam constantemente para a competição corporativa.

Logo, as empresas transnacionais se disputam no mercado mundial, gerando atritos permanentes, típicas do capitalismo, como observado por Amin (2005). Essa dinâmica concebe uma relação de dependência e hierarquia que distorce o processo de mundialização, uma vez que os indivíduos são constantemente impulsionados a competir com a cultura do Outro, deteriorando a oportunidade de reconhecê-lo em Si.

Tal competição ocorre devido ao ajuste do “imperialismo” no contemporâneo, que se dá de forma *descontinuada* de novos produtos e na reinvenção profissional – a discussão sobre a mundialização da literatura pode ser também vista a partir da análise da ideia de continuidade e descontinuidade estabelecida diante a revolução científica, no qual a descontinuidade representa mudanças abruptas de padrões pré-estabelecidos de enxergar o mundo por meio de novos fenômenos (Cohen, 2002).

A partir do advento do positivismo, a ciência experimentou um marco de ruptura que, por sua vez, permitiu o surgimento de outras descontinuidades em ritmo acelerado, impulsionadas pelos avanços tecnológicos. No entanto, a referida descontinuidade não se restringe somente ao campo científico, mas também a outras esferas do saber, incluindo o campo social e artístico, no qual a literatura comparada se manifesta.

A partir da descontinuidade que conduz às novas atrações mercadológicas, surge o risco de incrementar a atitude *blasê*, cada vez mais comum na sociedade globalizada, resultando em apatia em relação às experiências e ao Outro devido à exposição excessiva de informações, prejudicando a conexão entre indivíduos e grupos para a circulação

genuína das culturas. Segundo Georg Simmel (1979, p. 15-6),

Não há fenômeno psíquico que tenha sido tão incondicionalmente reservado à metrópole quando a atitude blasê. [...] Uma vida em perseguição desregrada ao prazer torna uma pessoa blasê porque agita os nervos até seu ponto de mais forte reatividade por um tempo tão longo que eles finalmente cessam completamente de reagir. [...] Surge assim a incapacidade de reagir a novas sensações com energia apropriada.

O desejo descontínuo decorrente do capitalismo, com sua alta velocidade e “renovação” na interação com o Outro, transforma-o e deforma-o, concomitantemente, na contemporaneidade. Enquanto o pensamento decolonial possibilita uma relação mais autêntica com o Outro através da alteridade e do plano “espiritual” diante fronteiras abertas pela globalização, o sistema econômico tende a banaliza-lo na forma de produto na disputa mercadológica, configurando, assim, uma mundialização ambivalente, na qual coexistem tanto a possibilidade de maior compreensão cultural, quanto de mercantilização, uso, descarte e competição entre as nações.

A referida ambivalência é também discutida por Schmidt (2007), que elenca a miséria, os jogos de poder, as violências e as exclusões como herdeiras do capitalismo que unem o mundo por meio do capital na constante circulação e consumo, guiadas pelo desejo de potência, intitulado de vontade-poder por ela. Por outro lado, a pesquisadora argumenta que a virtude da globalização implica na multiplicação das

[...] vozes de dissenso em discursos teórico-críticos produzidos no âmbito dos estudos subalternos, estudos de minorias e estudos pós-coloniais os quais, sob o imperativo de rechaçar o binarismo histórico que norteou os estudos literários tradicionais, introduzem novos paradigmas de análise por meio de categorias como gênero, raça, classe, etnia, nacionalidade, orientação sexual, entre outros. (Schmidt, 2007, p. 20).

Os discursos teóricos-críticos desafiam o paradigma binário que norteou por muito tempo os estudos comparativistas tradicionais ao propor perspectivas de gênero, raça, classe, etnia, nacionalidade e orientação sexual como implementos cruciais para compreender a literatura e a cultura de forma mais abrangente e inclusiva. Essa abordagem, interseccional e de caráter decolonial, outorga a análise de como diferentes categorias se intersectam as experiências individuais e coletivas de grupos marginalizados.

Nesse cenário contemporâneo, destacam-se alguns teóricos-críticos que têm contribuído significativamente para uma abordagem mais humanizada. Judith Butler, a modo de exemplo, é conhecida pelo estudo de gênero e Teoria *Queer*, colocando em cheque as concepções anacrônicas da opressão. Segundo a pesquisadora:

Supor que gênero sempre e exclusivamente significa as matrizes “masculino” e “feminina” é perder de vista o ponto crítico de que essa produção coerente e binária é contingente, que ela teve um custo, e que as

permutações de gênero que não se encaixam nesse binarismo são tanto parte do gênero quanto seu exemplo mais normativo. Assimilar a definição de gênero à sua expressão normativa é reconsolidar inadvertidamente o poder da norma em delimitar a definição de gênero. Gênero é o mecanismo pelo qual as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, mas gênero pode muito bem ser o aparato através do qual esses termos podem ser desconstruídos e desnaturalizados. (Butler, 2014, p. 253).

Nesse contexto, a adesão inerte ao binarismo em relação às noções de gênero equivale à concessão tacitamente à normatividade que solidifica e legitima um paradigma limitante.

Doutro modo, Édouard Glissant é cultuado como outro nome de destaque com sua “poética da relação” e o processo de criouliização, no qual procura valorizar a heterogeneidade das culturas:

Enquanto não tivermos aceitado a ideia – não apenas através do conceito, mas graças ao imaginário das humanidades – de que a totalidade-mundo é um rizoma no qual todos têm necessidade de todos, é evidente que haverá culturas que estarão ameaçadas. Não será nem através da força, nem através do conceito que protegeremos essas culturas, mas através do imaginário da totalidade-mundo, isto é, através da necessidade vivida do seguinte fato: todas as culturas têm necessidade de todas as culturas. (Glissant, 2005, p. 156).

A análise do excerto em foco evidencia a contraposição de Glissant frente à uniformidade, frequentemente dissimulada pela supremacia europeia. Dessa forma, a alteridade surge como protagonista na “totalidade-mundo”, subvertendo a linearidade genealógica tão arraigada no discurso ocidental, que historicamente tem provocado divisões entre as nações.

Para Schmidt (2007), o trânsito interdisciplinar verificado entre as culturas presentemente permitiu unir saberes antes considerados isolados por rigores inflexíveis e que os saberes comparativistas devem atuar não só como uma disciplina, senão como uma projeto ético-político-pedagógico na luta contra a barbárie globalização na consciência do Outro, elevando e o comprometimento da diversidade para a produção de subjetividades.

À luz disso, a comparação em tangenciamento com o comportamento ético-político-pedagógico atrela a disciplina à alteridade, muito diferente daquela surgida no início da Literatura Comparada, dando responsabilidade e engajamento social por meio de atitudes elencando pontes não só com o alcance da voz e de outros poderes simbólicos, mas com a mobilidade de mãos e pés para lograr o fortalecimento inter-humano na *ação concreta*.

A Literatura Comparada e a Literatura Mundial compartilham o interesse, sob a influência da alteridade, de considerar as literaturas como comunidades que se opõem à propagação de “identidades fixas”, as quais eram fundamentadas na fortificação nacional, linguística e cultural (Ouellet, 2007).

A Literatura Comparada em foco suscita, na contemporaneidade, experiências

humanistas e interdisciplinares em congressos, associações, programas de pós-graduação e seminários abrindo novos caminhos, nos quais o verbo comparar é utilizado na desconstrução de posições universalistas e limitações de ordem nacionalista, reatualizando, assim, o significado de comparação, a fim de elevar a “[...] a conjunção heteróclita de vários olhares, voltados simultaneamente para o dentro e o fora do lar e da rua, da montanha, da planície, do mar e do além-mar traduz essa mirada cultural estrábica” (Souza, 1994, p. 24).

A partir do olhar estrábico, nas palavras de Ricardo Piglia (1991), vislumbra-se as possibilidades mundialistas, que são alcançadas no abalroamento de outros olhares, cujo cruzamento pleiteia a transformação, dismantelando, paulatinamente, por poder “espiritual” e de consciência, a visão linear carregada de ignorância e segregação, que hoje atua reformulando o desejo de potência por meio da disciplina.

Segundo Foucault, a disciplina é uma maneira de fazer as pessoas se adequarem a uma determinada norma. Hoje, devido ao desejo de potência ser distribuído do microeconômico ao macroeconômico na busca pela homogeneização, a disciplina atua de maneira sutil, colocando em pauta o exercício do poder através de técnicas reguladoras, delimitando a liberdade na comunicação e troca aberta. Segundo o pensador,

[...] O poder disciplinar é [...] um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”: ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. [...] “Adestra” as multidões confusas [...]. (Foucault, 2005, p. 143).

O olhar estrábico possibilita enxergar além dessa visão disciplinadora, questionando suas limitações e o caráter opressor que se pode assumir. Ao abalroar outros olhares, ocorre um cruzamento de perspectivas que desafia a visão linear e unidimensional imposta pela disciplina, surgindo a oportunidade de reconhecer a diversidade de experiências, saberes e formas de vida, que antes eram reprimidas ou marginalizadas pelo poder disciplinar. Esse olhar crítico potencializa a mundialização, permitindo que diferentes vozes e expressões culturais sejam valorizadas e promovendo uma visão mais inclusiva e plural da sociedade.

Considerações finais

Ao analisar a trajetória histórica e conceitual da Literatura Comparada em relação à mundialização, é possível identificar as transformações e desafios que essa disciplina enfrentou ao longo do tempo. Inicialmente, a Literatura Comparada surgiu em um contexto marcado pelo nacionalismo e positivismo, o que a limitou a um papel de fortalecimento das identidades nacionais e resumindo as comparações literárias aos binarismos e

hierarquias que refletiam uma visão eurocêntrica e colonialista, reforçando a ideia de superioridade das culturas consideradas “civilizadas” sobre as consideradas “bárbaras”.

Marcada pelas relações de poder, observa-se que ela adquiriu um escopo humanizado ao se integrar à interdisciplinaridade e ao reconhecimento como promotora de diálogos interculturais, levando-a a um posicionamento mais crítico sobre as relações de poder. Em parte, a grande relevância de sua transição se deu pela noção de *Weltliteratur*, apresentada por Goethe, ao considerar a poesia como um “patrimônio comum da humanidade” e incentivar a tradução e a circulação de obras, propondo, assim, uma visão mais aberta e humanística da literatura, capaz de transcender as fronteiras nacionais e promover o diálogo e o reconhecimento mútuo entre as culturas, mesmo que, inicialmente, tivesse perspectivas eurocêntricas.

Nesse sentido, é importante reconhecer, com certa satisfação, como o termo de *Weltliteratur* nos toca no século XXI, revelando uma faceta prática da mundialização, que, mesmo incompleta e ambivalente, nos acaricia por sua existência.

Adentramos em uma nova fase para a mundialização, no qual suas debilidades são identificadas e içadas dentro de nosso próprio espírito de época. Torna-se, pois, crucial elevar esta consciência e promover a “luz entre as coisas” (Gnisci, 2010), impulsionada pela nova descontinuidade: aquela que atenua o desejo de potência europeu e redireciona sua energia para as esferas da mobilidade e do livre pensamento, sem inquisidores, paternalistas, colonizadores e soberanos da vida e da morte.

É necessário, portanto, valorizar esse traço de mobilidade como uma oportunidade de obter uma vida adicional àquela que a terra nos proporciona: uma vida enriquecida pela humanidade e pelas vozes além das nossas próprias. Se existe um sentimento que a paixão deve despertar em nossa consciência coletiva, não é mais a luta obstinada pela conquista do mundo, mas sim a busca pela harmonia equitativa das estações humanas, que ora se aquecem sob a luz do verão ao se expressar na liberdade solar, ora se recolhem ao frio da introspecção para colher a prudência, complementando-se em sua integridade, não apenas pelo verão ou pelo inverno, senão pela diversidade que completa sua bela complexidade.

Em última análise, este artigo visa relembrar o poder da alteridade, não apenas para a literatura comparada e a literatura mundial, mas para o corpo social abrangente, pois reconhecer que cada indivíduo é um coabitante essencial de nossa própria existência é reconhecê-lo além de uma ilha, já que não se vive isolado em si mesmo – como dizia Donne (2012) – onde a morte de qualquer indivíduo diminui uma parte do Si, representante do gênero humano.

An inspection on Comparative Literature and World Literature: challenges and possibilities

Abstract

The purpose of this article is to analyze the intersection between Comparative Literature and World Literature, considering the concepts of otherness and globalization, in order to promote reflections on the different interpretations of the concept of Weltliteratur, initially conceived by Goethe, with its utopian and humanistic character, and its transition to the contemporary concept of globalization, which has decolonial potentialities. Issues associated with hierarchization, mobility, translation, binarism, imperialism, desire for power, capitalism, continuity, and discontinuity are addressed, aiming to provide an updated critical perspective on World Literature under the impact of an increasingly globalized world, which oscillates between deformed and expansive pinnacles in its interaction with the Other, sometimes a competitor, sometimes an alternate.

Keywords: Comparative Literature. World Literature. Globalization

Referências

- AMIN, Samir. O imperialismo, passado e presente. **Tempo**, Niterói, v. 9, n. 18, p. 77-123, 2005.
- BERMAN, Antoine. **Le temps de la réflexion**, Paris: Gillimard, 1983.
- BHABHA, Homi Kharshedji. **O local da cultura**. São Paulo: Humanitas, 1998.
- BUTLER, Judith. Regulações de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 42, p. 249-74, 2014.
- CARVALHAL, Tania Franco. **O próprio e o alheio**. Rio Grande do Sul: Editora Unisinos, 2003.
- COUTINHO, Eduardo de Faria. **Literatura Comparada na América latina: ensaios**. Rio janeiro: UERJ, 2003.
- COHEN, Ierome Bernard. **Revolución en la ciencia**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2002.
- DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- DONNE, John. **Meditações**. São Paulo: Landmark, 2012.
- ECKERMAN, Johann Peter. **Conversações com Goethe nos últimos anos de sua vida**. São Paulo: UNESP, 2016.
- FIGUEIREDO, Joana Bosak. Weltliteratur & tradução. **Translatio**, Porto Alegre, n. 1, p. 3-11, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:nascimento da prisão**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Juiz de Fora: UFRJ, 2005.
- GNISCI, Armando. A literatura mundial como futuro da literatura comparada. **E-escrita**, Nilópolis, v. 1, n. 2, p. 17-33, 2010.

- GOETHE, J. W. **Schriften zur Literatur**. München: Artemis, 1977.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.
- HEISE, Eloá. Weltliteratur, um conceito transcultural. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, [S.l.], v. 9, n. 11, p. 35-57, 2007.
- HEISE, Eloá. Goethe, um teórico da transnacionalidade. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, [S.l.], v. 5, n. 5, p. 77-84, 2000.
- JUNIOR AZEKHA, João. Goethe e a tradução: a construção da identidade na dinâmica da diferença. **Literatura e Sociedade**, [S.l.], v. 11, n. 9, p. 44-59, 2006.
- LÉVINAS, Emmanuel. **Da existência ao existente**. Campinas: Papirus, 1998.
- MARTINESCHEIN, Daniel. **O lugar da tradução no west-östlicher divan de Goethe**. 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.
- MERLEAU-PONTY, M. **Phénoménologie de la perception**. Paris: Gallimard, 1945.
- NITRINI, Sandra. **Literatura Comparada**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.
- OUELLET, Pierre. Le principe de l'altérité. In: OUELLET, P.; HAREL, S. (Orgs.) **Quel autre? L'altérité em question**. Montreal: VLB, 2007.
- PIGLIA, Ricardo. Memoria y tradición. In: CONGRESSO DA ABRALIC, 2., 1991, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1991. p. 60-66. v. 1.
- SAID, Edward Wadie. **O Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia de bolso, 2007.
- SANTIAGO, Silviano. **Uma leitura nos trópicos: ensaio sobre dependência cultural**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000
- SCHMIDT, Rita Terezinha. A literatura comparada nesse admirável mundo novo. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, [S.l.], v. 9, n. 11, p. 11-33, 2007.
- SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, Otávio Guilherme. **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979. p. 11-25
- SOUZA, Daniel Mooutinho. Weltliteratur e nacionalismos na história da literatura comparada. **Revista Garrafa**, Rio de Janeiro, n. 35, p. 1-16, 2015.
- SOUZA, Eneida Maria. Literatura Comparada, o espaço nômade do saber. **Associação Brasileira de Literatura Comparada**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 19-24, 1994.
- WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Coimbra: Edições 70, 2022.

Vida de cão: o embotamento das espécies no conto “O crachá nos dentes”, de Lygia Fagundes Telles

Rosanne Bezerra de Araújo¹

Júlio César de Araújo Cadó²

Resumo

Considerando a potencialidade apresentada pela elaboração literária de explorar, por vias transversas, o encontro com os viventes que nos cercam, neste artigo, desenvolvemos uma leitura analítico-interpretativa do conto “O crachá nos dentes”, publicado na coletânea *A noite escura e mais eu* [1995], da escritora Lygia Fagundes Telles. Com nosso estudo, procuramos investigar como a narrativa da autora se organiza a partir de uma dupla rasura de fronteiras. A primeira corresponde aos limites entre as espécies narrativas, nomeadamente a fábula e o conto, devido aos procedimentos engendrados na tessitura composicional; a segunda se refere ao tensionamento das barreiras entre espécies companheiras, que se inscreve no conto por meio da metamorfose experienciada pelo narrador canino. Para isso, mobilizamos um aporte teórico interdisciplinar, conjugando os operadores analíticos do texto literário e as contribuições da área dos Estudos Animais.

Palavras-chave: Conto brasileiro. Lygia Fagundes Telles. Espécies companheiras. Cães

Data de submissão: Setembro. 2023 – Data de aceite: Outubro. 2023

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v20i1.15249>

¹ Professora do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas (DLLEM) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL), na área de Estudos em Literatura Comparada, pela mesma instituição. Atualmente, é bolsista do Programa de Pesquisa Pós-Doutoral no Exterior, com financiamento Capes. <https://orcid.org/0000-0003-4308-3881> E-mail: rosanne.araujo@terra.com.br

² Licenciado em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL/UFRN), na área de Estudos em Literatura Comparada, com bolsa de financiamento Capes. <https://orcid.org/0000-0002-3304-8022> E-mail: julioccado@gmail.com

Considerações finais

O lugar dos bichos em produtos da imaginação humana não é um fenômeno novo. Esses seres já eram recorrentes tanto em contos populares transmitidos oralmente como em formas narrativas de estrutura mais simples, a exemplo das fábulas nas quais a presença animal é um elemento essencial e caracterizador do gênero. Na literatura moderna e contemporânea, muitos escritores trazem em suas produções essas figuras zoológicas. No caso da literatura brasileira, alguns autores povoam seus textos de personagens cobertas de pelos, penas e escamas, ao lado de *Homo sapiens*, constituindo um grupo que Maria Esther Maciel (2016) chama de animalistas, isto é, escritores que “incluem em suas obras diferentes categorias do mundo zoo” (Maciel, 2016, p. 23).

Uma vez que a existência de animais escritos não é uma tópica recente, o que diferencia esse conjunto de autores descritos por Maciel (2016) de outros modos de representação do animal é a perspectiva a partir da qual, em seus escritos, os bichos ocupam o espaço literário. Segundo a abordagem da zooliteratura, os animais passam a ser considerados, de acordo com a pesquisadora, como “sujeitos, seres dotados de inteligência, sensibilidade e saberes sobre o mundo”, desenvolvendo exercícios de criação que colocam em relevo “as relações entre humanos e não humanos, humanidade e animalidade” (Maciel, 2016, p. 23).

Especificamente na produção contística brasileira, os animais também são elementos recorrentes. Machado de Assis, João Alphonsus, Guimarães Rosa e Clarice Lispector são apenas alguns nomes que assinam textos nos quais os bichos e suas relações com os seres humanos são representados. Lygia Fagundes Telles é outra autora cuja obra é repleta de animais escritos. Silva (2017, p. 42) elenca alguns espécimes da fauna lygiana: o gato do romance *As horas nuas*, os ratos alegóricos do conto “O seminário dos ratos” e a felina do conto “Tigrela”, principal objeto de sua investigação. Além desses animais, a pesquisadora menciona, entre as personagens não humanas, o cãozinho narrador do conto “O crachá nos dentes”, do livro *A noite escura e mais eu*, lançado em 1995, o qual analisaremos neste estudo.

Ainda nas primeiras décadas do século XX, Lygia deu início a uma longa vida em livro, todavia, no conto, a consagração da autora começaria nos anos de 1970, década de intensa produção do gênero (Dalcastagnè, 2022). Após esse momento de efervescência, no entanto, a autora só voltaria ao domínio das narrativas curtas, no mercado brasileiro, nos anos 1990³, justamente com o lançamento do livro de contos no qual se encontra nosso

³ Apesar de não ter publicado novos contos, na década de 1980, veio a lume, no Brasil, a coletânea de narrativas *Mistérios* (1981), edição nacional de um conjunto de textos lançados, anteriormente, em outros países, a exemplo da Alemanha, cuja tônica predominante é o fantástico como componente estético da composição (Ribeiro, 2008).

corpus de leitura. A imagem de Lygia como escritora constitui uma das mais sólidas das letras brasileiras, resultado do trabalho de decantação e de domínio dos meios narrativos que a fez ocupar lugar de destaque em nossa paisagem literária, tornando-se figura incontornável da prosa de ficção.

Em apreciação crítica sobre a obra da escritora paulistana, Walnice Nogueira Galvão (2018) alude à linguagem da prosa lygiana como "instrumento dócil, maleável, no brilho surdo do recato e da discrição. [...] Sua literatura é sussurro e não grito, é penumbra e não luz que cega, é monossilábica e não loquaz: é uma obra em surdina" (Galvão, 2018, p. 741). Graças a esse domínio sobre a ferramenta e a matéria de criação, a linguagem, um dos componentes colocados em evidência por Galvão (2018) é a pluralidade de vozes narrativas que podem ser encontradas no repertório ficcional de Lygia.

É justamente a identidade do narrador de "O crachá nos dentes" o primeiro elemento que se destaca em nossa investigação, visto que esse conto tem a particularidade de possuir como narrador um ser cuja linguagem na vida não condiz com o modelo utilizado na descrição da linguagem humana. Logo no início, nosso narrador anuncia que quem está contando a história é um cachorro e que, assim como outros representantes da espécie, "levam os crachás dependurados no pescoço como os rótulos das garrafas de uísque" (Telles, 2018, p. 405), em alusão aos pingentes comumente encontrados nas coleiras dos cães.

A parceria entre humanos e caninos pode ser vista como uma das mais bem consolidadas histórias de comunicação e compartilhamento do mundo entre espécies diferentes. Pequenos ou grandes, de pelo curto ou longo, com pedigree bem delimitado há gerações ou perdido em uma miríade de ancestrais, os cães atestam, em nosso cotidiano, a capacidade de encontrar diferentes formas de falarmos com aqueles que não dividem conosco ao menos a linguagem. Basta um balançar do rabo, um levantar de orelhas ou um latido para nos deixar atentos; por outro lado, uma batida no portão ou uma voz que se faz ouvir já atira o cãozinho para o que pode estar se passando no mundo ao redor.

A intensidade desse vínculo interespecífico é tal que não surpreende a quantidade de autores, entre poetas e ficcionistas, que elaboraram figuras caninas em suas obras, tanto em textos canônicos como em páginas à margem das literaturas nacionais. Como nos lembra Maciel (2020), já no clássico poema épico de Homero, *Odisseia*, uma personagem de quatro patas protagoniza a cena de reconhecimento de seu parceiro humano, mesmo depois dos 20 anos durante os quais o herói esteve distante de Ítaca.

Desse Odisseu, ou Ulisses – como preferem os romanos, passamos a outra personagem homônima, desta vez, animal. Trata-se do cão Ulisses o qual teve uma vida

escrita assim como uma vida no mundo ao lado da escritora Clarice Lispector⁴. Esses dois exemplos, tão distanciados no espaço e no tempo, unem-se, no entanto, ao percorrermos uma genealogia de textos literários ao redor da imagem do cão. Podemos visualizar, portanto, uma multiplicidade de formas de interpenetração entre caninos e humanos que ressoa no campo literário, nas quais os cães aparecem “ora como protagonistas de histórias de amor ou de aventuras, ora como seres submetidos a situações de grande adversidade, ora dotados de saberes surpreendentes sobre o mundo” (Maciel, 2023, p. 51).

Neste artigo, tencionamos construir uma análise interpretativa do conto “O crachá nos dentes”, de Lygia Fagundes Telles, com especial atenção à presença da alteridade animal na narrativa, observando, principalmente, os mecanismos mobilizados pela escritora para representar um exemplar de nossos companheiros caninos. Além desta seção introdutória, elaboramos nossa leitura por mais quatro movimentos. Na segunda seção, *Espécies narrativas*, relacionamos a categoria biológica das espécies com as categorias dos gêneros literários, evidenciando a presença dos animais na tradição fabulística e na produção contística. Na sequência, em *Matilhas caninas*, analisamos a imagem do cão no plano mítico e no plano da vida, com base nas investigações de Donna Haraway (2021; 2022). Nos detemos à leitura do texto de Lygia em *Devir-humano de um cão*. Ao final, em nossas *Considerações finais*, evidenciamos a dupla rasura categorial vislumbrada no conto analisado.

1 Espécies narrativas

A atividade de narrar é uma prática estruturante na formação dos seres humanos que pode ser encontrada desde as mais antigas manifestações de nossa espécie. A contação de histórias era entendida, desse modo, como componente inalienável dos agrupamentos humanos, tornando-se a forma predominante de intercâmbio de experiência, ao redor da fogueira após o período de caça ou um dia de trabalho nas lavouras. Esse aspecto passou pelo olhar arguto de Walter Benjamin que, no ensaio “O narrador” (1987), considera o ato de narrar como uma manifestação de propensões fundantes do humano, compreendida como uma “forma artesanal de comunicação” (Benjamin, 1987, p. 205) na qual a potencialidade da vida se imprime intensamente.

As primeiras experimentações do humano na função de contador de histórias traz como componente intrínseco a estrutura de certos modos particulares de organização do

⁴ Lembramos o recente curta-documentário *Ulisses Lispector: um retrato* lançado pelo Instituto Moreira Salles, com direção do professor e poeta Eucanaã Ferraz. A peça audiovisual veio à lume em meio às celebrações da obra de Clarice Lispector, porém, nesse filme, a escritora divide o protagonismo com outro sujeito: seu cãozinho Ulisses. O material pode ser acessado pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=OJQrVtBCeuA> (Ulisses..., 2023).

discurso narrativo, os quais, posteriormente, passariam a corresponder aos diversos gêneros literários existentes. Em uma perspectiva diacrônica, Andre Jolles (1986) chama essas primeiras estruturas organizadas da linguagem de “formas simples” da literatura, originárias dos movimentos de “cultivar, fabricar e interpretar” o mundo ao redor (Jolles, 1986, p. 20). Devido às características afins que essas histórias vão acumulando, podemos compor com elas grupos, constituindo, de maneira análoga ao que ocorre nas taxonomias dos seres vivos, verdadeiras famílias de espécies narrativas.

Entre as dinâmicas do humano com o mundo que ganham forma nas construções a partir da linguagem, está aquele feixe de relações interespecíficas que se dão entre os humanos e os demais viventes, incluindo os diversos seres considerados membro do reino *Animalia*. Se expandirmos nosso olhar para o plano das materialidades, a princípio, não foi por meio de palavras nem de signos verbais, mas pela elaboração de figuras visuais, que os animais apareceram como elementos incontornáveis em nossos modos de comunicação. Afinal, do ponto de vista representacional e pictórico, as primeiras imagens grafadas nas superfícies sólidas de grutas e de cavernas são de animais; de maneira ainda mais profunda, salienta-se que é do sangue das caças que os primeiros *Homo sapiens* extraíram a matéria-prima para a fabricação de pigmentos utilizados na elaboração das pinturas rupestres. Nesse sentido, antes mesmo da palavra, os bichos já se mostravam incontornáveis nas tentativas de registro das vidas humanas.

Especificamente no campo da linguagem verbal em sua vertente estética, os animais podem ser encontrados em diversas manifestações literárias, distribuídos por vários períodos da história – da literatura antiga até a contemporaneidade. Algumas delas, inclusive, trazem a presença (ou ausência) do animal como condição definidora, e também diferenciadora, em meio ao universo de formas narrativas existentes. Este último é o caso da fábula. Ao sondar as acepções dessa palavra em dicionários comuns ou especializados em um léxico literário, são múltiplos os significados que podem ser apontados para essa palavra. Já em sua *Poética*, Aristóteles (2015) estabelece a distinção entre “mito” e “fábula”, na qual a segunda confunde-se com o próprio ato de contar uma história. No campo dos estudos imanentes do texto, vale lembrar a separação delineada pelos formalistas russos entre a forma como se narra e a matéria narrada, sendo esta chamada justamente de “fábula”, em oposição à primeira, a “trama” (Franco JR, 2019).

Mesmo ao restringir o enfoque às tipologias de gêneros literários, a depender do ponto de vista analítico, o que se pode abarcar sob a rubrica “fábula” pode variar. No prefácio à antologia de fábulas da Itália, Ítalo Calvino (2002) congrega algumas variações do gênero, entendido como sinônimo de narrativa imaginativa, mágica ou maravilhosa. Segundo o autor, podem ser enquadradas nessa categoria textos como lendas religiosas, novelas, fábulas de animais, historietas e anedotas (Calvino, 2002).

No verbete correspondente do dicionário online de termos literário escrito por Coelho (2009), encontramos um conjunto de acepções para o termo “fábula”. Uma delas define esse gênero como uma: “pequena composição de forma poética ou prosaica [em que se] narra um facto alegórico, cuja verdade moral se esconde sob o véu da ficção e na qual se fazem intervir as pessoas, os animais irracionais personificados e até coisas inanimadas; apólogos: as fábulas de Esopo, Fedro e La Fontaine” (Coelho, 2009). Dessa definição, destacamos a ideia de uma moratória que se inscreve na narrativa, a conhecida fórmula “moral da história” que funciona como arremate final do texto, e o predomínio de personagens não humanos⁵.

Além da fabulística, outros gêneros também trazem animais como personagens, atribuindo ou não voz a essas criaturas de tinta, as quais, no mundo da vida, têm uma linguagem que foge ao modelo humano. Ainda no domínio das narrativas curtas, muitos animais habitam as páginas da contística mundial. Analisando, detidamente, o contexto da produção literária brasileira, Linhares (1976) identifica uma das formas do nosso conto nacional com aquilo que ele chamou de “conto de bicho”, isto é, narrativas que trazem como elementos centrais da composição as figuras animais. No entanto, a despeito da riqueza faunística da natureza brasileira, que tanto serviu como motivo de poetas e ficcionistas na formação de nossa literatura, para o autor (Linhares, 1976), os animais não configuraram, até então, tema recorrente nas reflexões sobre o conto.

Na leitura de Linhares (1976), nosso “animalismo”, entendido enquanto um traço que não se restringe aos seres não humanos, “é mais analisado mesmo à luz do homem muito mais rico em matéria de selvageria e instinto” (Linhares, 1976, p. 101), deixando a presença de representações do animal *animal* como tópico tangencial. Apesar de não se situar, epistemologicamente, no campo dos Estudos Animais, Temístocles Linhares faz considerações que vão ao encontro daquilo defendido por estudiosos da área, a exemplo de Maciel (2016), pois, ao lidarmos com bichos escritos, não se elide do horizonte de leitura o fato de que quem formaliza esses seres ficcionais são humanos, dito de outro modo: “o escritor animalista [...] nunca pode prescindir do homem em si mesmo” (Linhares, 1976, p. 101).

Assim, entendemos que a escrita de animais torna-se um exercício de encontro com alteridades que, uma vez colocadas em evidência por vias ficcionais, passam a ocupar local de destaque no imaginário humanista, justificando a ideia de “alteridades significativas” proposta pela filósofa Donna Haraway (2021), que defende a percepção do outro em sua individualidade e diferença. Segundo a autora de *O manifesto das espécies companheiras*, nessa fricção, “intersubjetividade não quer dizer ‘igualdade’, um jogo literalmente mortal

⁵ No caso da fábula, esses não humanos de papel e tinta são, principalmente, animais, diferente de um gênero afim, o apólogo, no qual o procedimento figurativo da prosopopeia é aplicado a objetos inanimados no mundo da vida.

na cachorrolândia; ela quer dizer, sim, prestar atenção à dança conjunta de alteridade significativa cara a cara” (Haraway, 2021, p. 52). Em concordância com Desblache (2011, p. 298), compreendemos que esses outros “são em parte definidos pelas maneiras como os humanos os reconhecem culturalmente”. Consequentemente, eles contribuem para a reflexão sobre os matizes que orientam nossas trocas entre humanos e não humanos. Devido à (bio)diversidade de seres que habitam a Terra e com os quais somos interpelados cotidianamente, nos deteremos nas relações mantidas entre nossa espécie e os cães, grupo ao qual pertence o narrador do conto de Lygia.

2 Matilhas caninas

O repertório simbólico que circunda as imagens dos cães é plural e está presente em diversas matrizes culturais. No verbete referente a esse animal, o dicionário de símbolos de Chevalier e Gheerbrant (2001) aponta como aspecto que consta em diferentes mitologias a atribuição da função de psicopompo aos cães, ou seja, a esses animais é vinculada a habilidade de guiar as almas na passagem entre o mundo dos vivos e o mundo dos mortos. A fidelidade do vínculo entre bicho e humano dos dois lados da(s) (possíveis) existência(s) faz os autores afirmarem que a função de “guia do homem na noite da morte” é uma extensão do período em que foi “seu companheiro no dia da vida” (Chevalier; Gheerbrant, 2001, p. 176).

Esse papel arquetípico das imagens caninas está na base de uma série de criaturas divinas, monstruosas ou híbridas que compõem nossos panteões mitológicos. Partindo daquelas listadas no referido dicionário de símbolos, Pais (2021) elabora um pequeno bestiário composto por variantes caninas dispersas por diferentes panteões. Nessa lista, encontramos o deus canino Anubis, representado com cabeça de chacal, responsável por receber as almas na outra vida, auxiliando nos rituais de embalsamento dos soberanos egípcios. Na cultura indiana, por sua vez, há a dupla de animais de companhia das divindades hindus, Syama e Sabala, correlacionados ao amanhecer e ao ocaso, guardiões das portas do submundo.

Um elemento recorrente na figura dos cães mitológicos é a atribuição a esses animais da função de guardar as portas do mundo dos mortos. Esse é o caso do Cérbero grego e do Garm nórdico, animais geralmente caracterizados pelo grande porte em suas representações (Pais, 2021). Ao lado desses animais, existem também criaturas míticas cujo habitat seria mais próximo do mundo dos vivos, a exemplo dos Cães Pretos que caminham sobre os campos britânicos, crença da qual Conan Doyle extraiu o motivo para a composição de um cão literário para o romance *O cão dos Baskerville* (2014).

Além dos seres fantásticos presentes nas narrativas míticas, a simbologia do cão ainda abarca outros vetores semânticos: “herói civilizador, ancestral mítico, símbolo de potência sexual e portanto de perenidade, sedutor, incontinente – transbordante de vitalidade como a natureza, na época de sua renovação ou fruto de uma ligação proibida” (Chevalier; Gheerbrant, 2001, p. 180). Devido a essa pluralidade, os autores apontam a bicefalia do símbolo canino: de um lado, sua visão luminosa, diurna; do outro, uma face sombria, noturna (Chevalier; Gheerbrant, 2001).

Tal ambiguidade nos faz recobrar uma aproximação biológica entre espécies de animais. Trata-se da relação entre o cão *doméstico* e os lobos *selvagens*, que, a despeito da ancestralidade em comum e de algumas semelhanças físicas, são revestidos, do ponto de vista cultural, com roupagens antagônicas. Enquanto o parente de maior porte, cujo uivo estremece de medo o coração de pessoas e animais, atuando mesmo nas histórias infantis como vilões capazes de derrubar casas, o cão é mundialmente conhecido pelo epíteto de “melhor amigo do homem”.

Para Donna Haraway (2021), a história do contato entre humanos e cães foi reiteradamente contada sob um viés que coloca o não humano como objeto ou ferramenta manipulada para servir aos interesses hominídeos. Desse modo, elide-se uma perspectiva que permitiria vislumbrar as implicações desses encontros do ponto de vista canino. Todavia, recentemente, pesquisadores têm se voltado para perscrutar os outros ângulos da relação, conferindo agenciamento também aos animais:

a versão mais provável desse processo é a de que esses cachorros aspirantes a lobos se aproximaram primeiramente de humanos para se aproveitar da fartura calórica de suas sobras. Devido às atitudes oportunistas, esses primeiros cachorros teriam se adaptado, por seu comportamento e, no final das contas geneticamente, para uma tolerância reduzida em lidar com grandes distâncias, um instinto de fuga menos sensível, um tempo de desenvolvimento de filhotes com maiores oportunidades para socializações interespecíficas e uma capacidade de ocupar com mais confiança o mesmo território dos perigosos humanos (Haraway, 2021, p. 38).

Por isso, ela propõe como lente a partir da qual enxergar o contato entre humanos e não humanos o conceito de “espécies companheiras”. Diferentemente de leituras antropocêntricas nas quais os animais e, num sentido mais amplo, o mundo são tomados com base na projeção de uma função teleológica, Haraway (2021) destaca do plano de fundo as ligações mútuas que os seres estabelecem na manutenção de suas maneiras de habitar a Terra, compondo, em conjunto, formas de biossociabilidade marcadas pelo reconhecimento significativo da alteridade. No caso do relacionamento cão/homem, deve-se considerar que, assim como aqueles se modificaram com o tempo a partir dos vínculos criados com os humanos, estes últimos também “foram transformados consideravelmente pela sua associação com cachorros” (Haraway, 2021, p. 39).

A construção dos argumentos da autora se fundamenta em uma premissa que coloca em suspensão a fronteira fixa e impenetrável do binômio natureza-cultura e, consequentemente, de outros pares conceituais enquadrados como antagônicos no decorrer do desenvolvimento do pensamento ocidental, como material e simbólico, e carne e signo (Haraway, 2021, p. 10). Segundo Haraway (2021), essas ideias constituem sistemas amalgamados em que o primeiro termo de cada par está revestido de valores provenientes de processos de coabitação e de coevolução. Nesse sentido, ela se afasta do conceito de *devir*, assim como ele fora formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari, pois, segundo Haraway, o que se efetiva é um “devir-com”.

Para os autores de *Mil platôs*, o “devir” é uma contaminação entre dois elementos justapostos – devir-animal, devir-cão, devir-criança, devir-mulher – que se realiza em conjunto, sendo impensável a manutenção do “devir” ao considerarmos apenas um dos elementos postos na convergência do bloco (Deleuze; Guattari, 1997). No caso do devir-animal, ele se efetiva em direção àqueles considerados selvagens, que se organizam em bandos. Desse agrupamento, desponta, então, um ente reconhecido como anômalo, com o qual passa a ser estabelecido um vínculo simbiótico, uma vez que “Não nos tornamos animal sem um fascínio pela matilha, pela multiplicidade” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 20).

A ênfase conferida ao “selvagem”, “anômalo” e “incomum” está no cerne da crítica desenvolvida por Haraway, pois, por extensão, os autores relegam tudo aquilo que se desenrola no cotidiano para uma categoria menor. Salientamos, porém, que a crítica da autora não desconsidera os avanços empreendidos pelos autores na leitura dos animais dentro do campo filosófico, marcado pela visão antropocêntrica. De acordo com Haraway (2022, p. 45), citando passagem da obra dos autores: “Deleuze e Guattari exprimem horror pelos ‘animais individuados, familiares famílias, sentimentais, os animais edipianos, de historinha’, que convidam apenas à regressão”.

Em contraponto, na busca por valorizar a “ordinariedade da carne” presente nas relações interespecíficas que tem o dia a dia como cenário, ela propõe a ideia de “devir-com”. Nessa perspectiva, a modalização conceitual reverbera em uma modificação na estrutura linguística do termo que, devido à presença da preposição, passa a enfatizar a mutualidade provocada pelo encontro entre alteridades. Com base nesse aspecto, no plano literário, consideramos a pertinência do conceito no desenvolvimento da narrativa de “O crachá nos dentes”, narrativa que passa a ser focalizada em nosso estudo.

3 Devir-humano de um cão

O que diria um cão se a ele fosse facultada a capacidade da linguagem humana? Ou melhor, o que entenderíamos nós, humanos, se fôssemos capazes de decodificar os

sons produzidos por esses outros que nos são tão próximos? Quantos sentidos se escondem por detrás das sequências “au-au” ou “woof-woof”? Afinal, a depender da língua, os humanos estabeleceram símbolos distintos para representar os sons caninos. Sem recorrer a esse dispositivo onomatopaico, em “O crachá nos dentes”, Lygia Fagundes Telles ensaia a construção de uma voz canina que assume a instância enunciativa do texto. Ao contrário do que se poderia esperar devido ao título do conto, o narrador não é individualizado por nenhum marcador particularizante, nem mesmo um nome lhe é atribuído, apesar do “crachá” que leva em torno do pescoço.

Ainda no início do conto, o narrador assume uma identidade para o leitor, contudo, esse traço que o constitui é reduzido a sua categoria específica: “Começo por me identificar, eu sou um cachorro” (Telles, 2018, p. 405). Como discutimos, as relações entre a espécie canina e os humanos foram construídas em um movimento de coevolução pelo qual esses seres foram provocando modificações mútuas em seu desenvolvimento, estabelecendo formas de contato e de trocas que põem em evidência as permutas interespecíficas.

Do ponto de vista humano, em perspectiva diacrônica, as sociedades foram selecionando as características dentro das comunidades dos animais, de modo a criar uma diversidade de raças de cães, subcategorias com tipos comportamentais e morfológicos característicos. Na contramão desse percurso, o cãozinho narrador é um dos dignos animais considerados “vira-latas”, animais sem raça definida, sem pedigree:

Tantas raças vieram desaguar em mim como os afluentes de pequenos rios se perdendo e se encontrando no tempo e no acaso, mas qual dessas raças acabou por vigorar na soma, isto eu não sei dizer. Melhor assim. Fico na superfície sem indagar da raiz, agora não. Aqui onde estou posso passar quase despercebido em meio de outros que também levam os crachás dependurados no pescoço como os rótulos das garrafas de uísque. Que ninguém lê com atenção, estão todos muito ocupados para se interessar de verdade por um próximo que é único e múltiplo apesar da identidade (Telles, 2018, p. 405).

Os parâmetros utilizados na seleção são diversos. Geralmente, eles se encontram vinculados ao tipo de função que os humanos atribuem aos animais ou, de forma dissociada ou combinada, a aspectos estéticos. No caso do narrador, sua genealogia aponta para uma multiplicidade de ancestrais que se entrelaçam na árvore familiar. Desse conjunto de parentes diversos, não se sabe qual deles se expressa com maior intensidade na figura do cão. Considerando a dificuldade em se reconhecer a linhagem predominante em sua constituição, o narrador decide pela paradoxal simplicidade que existe sob a palavra “cachorro”. No conto, isso vem acompanhado de uma opinião valorativa do narrador com relação aos humanos. Para ele, é possível se contentar com essa colocação, já que seus interlocutores bípedes não estão dispostos a avançar nas raízes das questões, se satisfazendo com aquilo que lhe parece evidente na superfície.

A corporeidade canina é um elemento evidenciado no discurso do narrador. Isso se dá pela representação dos mecanismos que ele possui para expressar seus sentimentos. Diferente da linguagem humana, o cão utiliza outros aportes na tentativa de demonstrar o que se passa em seu interior. Focalizando o descontentamento (“Às vezes fico raivoso [...]”), por exemplo, as maneiras encontradas para torná-lo evidente se afasta do uso da linguagem verbal. Ao invés disso, o narrador diz que, nesses momentos: “meu pelo se eriça e cerro os maxilares rolando e ganindo, quero fugir, morder” (Telles, 2018, p. 405). Esse comportamento, no entanto, é motivo de vigilância, sendo, conseqüentemente, cerceado.

Essa interdição passa a ocupar espaço no discurso do narrador a partir da menção de outras personagens, a exemplo da imagem de um treinador que o incita a “compor o peito” e dissimular a expressão de seus sentimentos. Essa figura mencionada apresenta-se como um mecanismo de antropomorfização do animal:

O dono do circo, um hábil treinador de roupa vermelha com botões dourados, acabou por me ensinar muitas coisas, tais como falar no telefone, fazer piruetas e dançar. Quando resisto, ele vem queimar as minhas patas dianteiras com a ponta de um cigarro aceso, percebe-se de longe que estou vacilando na posição vertical e vem correndo e chiiii... – queima as patas transgressoras até fazer aqueles furos (Telles, 2018, p. 405).

Na passagem em destaque, são apresentados os movimentos que compõem o adestramento do cão, seguindo, por metonímia, uma lógica de imposição que, no caso analisado, se dá legitimada pela hierarquização das espécies vislumbrada no pensamento ocidental. Nesse sentido, o humano se coloca em posição de superioridade quando comparado aos outros viventes, animais ou não, e, por isso, se sente legitimado para infligir dor aos outros, desde que essa prática sirva para reafirmar a perspectiva antropocêntrica das relações.

Esses mecanismos permitem uma aproximação entre a narrativa de Lygia e outro exímio contista, Franz Kafka (2011), que em “Uma conferência para uma academia” ensaia um narrador não humano, o macaco Peter, o Vermelho, que por imitação adquire habilidades e competências entendidas como “próprias do homem”, termo utilizado por Jacques Derrida (2002) em *O animal que logo sou (a seguir)*. Quanto às aprendizagens vividas pelos dois animais narrativos, é interessante perceber como os autores fazem uma manipulação irônica dessas lições, tendo em vista que, ao contrário de elementos valorizados – como a linguagem, a criatividade, a razão, entre outros conceitos historicamente mobilizados como índices da diferença entre os humanos e os outros animais (Derrida, 2002) –, são enumeradas ações que, a princípio, podem ser vistas como de segunda ordem. Se no conto brasileiro, o cão nos fala de aprendizados como “falar ao telefone” e “fazer pirueta”, no conto do autor tcheco, o narrador toma como lição inicial o saber cuspir, partindo, em seguida, para ações como fumar, mantendo-se sob a lente dos

vícios.

No conto de Lygia, o emaranhamento entre o humano e não humano se complexifica ao considerarmos que a humanização do animal não se dá sob a mesma perspectiva ideológica. Primeiramente, a narrativa propõe um embaçamento nas fronteiras da identidade canina ao apresentar o passado familiar do cãozinho. A isso, em seguida, somam-se as tentativas de transformação pelas quais passa o narrador, tanto pela lente do afeto negativo, analisado anteriormente, como pelo afeto positivo, sendo este representado pelo sentimento amoroso.

Aludindo ao discurso mítico, Silva (1984) identifica em um dos poemas narrativos de Ovídio a gênese do arquétipo da licanthropia no mito de Licaon, rei grego condenado pelos deuses a uma natureza lupina, dando origem aos lobisomens que habitam nosso imaginário. Em uma espécie de licanthropia às avessas, portanto, o cão lygiano transforma-se em humano ao se perceber apaixonado: “Mas fui humano quando me apaixonei e virei um mutante que durou enquanto durou a paixão” (Telles, 2018, p. 405).

De acordo com Maciel (2016), historicamente, o percurso com vistas à “recusa da animalidade” se orientou por vetores distintos e, por vezes, considerados opostos, a exemplo da lógica científica cartesiana, predominante na modernidade, e do pensamento dogmático religioso. Sobre este último aspecto, recuperando a leitura foucaultiana, a pesquisadora brasileira entende que “para os adeptos dessa demonização, a parte animal, uma vez manifesta, despoja o homem de sua humanidade, conduzindo-o ao grau-zero de sua própria natureza” (Maciel, 2016, p. 17). Afastando-se desse pensamento, Lygia constrói sua narrativa de forma a modalizar os espaços próprios da razão e da emoção, imiscuindo as coordenadas cristalizadas do domínio humano e do zoológico.

A tópica das mutações e das transformações foi objeto de investigação de alguns pesquisadores que elegeram a poética do conto lygiano como *corpus* de análise. Silva (1984) defende a temática da metamorfose e, conseqüentemente, os procedimentos engendrados para formalizá-la como um dos pilares do mundo poético da escritora paulistana. Tais modificações se inscrevem em camadas diversas na ficção de Lygia, abarcando desde a representação fabular das mudanças corporais e comportamentais pelas quais passam as personagens das histórias até a transformação da própria textualidade, decorrente do processo de escritura da autora marcado pela constante retomada e reescrita das obras (Silva, 1984).

Em “O crachá nos dentes”, a metamorfose vivenciada pelo cão se dá no plano físico, uma vez que verificamos a menção à mudança de horizonte do narrador. Em certa passagem do conto, ele afirma ter mudado, especialmente, o ponto de vista a partir do qual observa o mundo: “Olhei de frente para o sol” (Telles, 2018, p. 406). Do mesmo modo, no sentido de volta, ao retornar à forma canina, ele também alude a diferenças corporais

observadas: “Dei valor aos meus dedos só depois que os perdi, podiam me servir agora para catar pulgas” (TELLES, 2018, p. 406). Dessa forma, as mãos que serviram de ferramenta para manipular e escrever os versos de amor dão lugar, novamente, às patas, representando, um retorno à sua natureza canina. Uma vez humano, o cão adquire a capacidade de escrever declarações sentimentais na busca incessante de se fazer ouvido pela pessoa amada. Porém, ao final, percebe-se só, o que o leva, mais uma vez, à condição de cão.

Considerações finais

Em “O crachá nos dentes”, a passagem inicial de uma espécie a outra se dá em contornos muito peculiares. O desenvolvimento dessa inversão se situa como um procedimento ímpar dentro da criação literária, uma vez que o movimento esperado seria de humano passar a animal. No entanto, na narrativa de Lygia, ao ser tomado pelo sentimento amoroso – índice de um rompimento com a orientação eminentemente racionalista –, o narrador vira homem. Tal procedimento gera um tensionamento que reverbera na série histórica que tem norteado as relações entre o humano e seus outros, ou ainda nossa relação com a animalidade que nos constitui.

A alteração da ordem predominante nos discursos filosófico-científicos, assim como no arquétipo de narrativa de transformações entre humanos e animais, faz com que o conto de Lygia se inscreva na zooliteratura brasileira de maneira singular. Tomando uma das “espécies companheiras” (Haraway, 2021) mais corriqueiras em nossas vidas, a autora utiliza a liberdade que as vias ficcionais têm para escrever novas orientações nas fronteiras entre humanos e bichos. Nesse sentido, como procuramos demonstrar com o percurso analítico-interpretativo do conto, ela se configura como corpus em potencial para uma leitura amparada em conceitos e perspectivas de análise advindos do recente campo dos estudos animais.

À rasura nas fronteiras entre o humano e o não humano compreendida pela metamorfose do narrador, alia-se, a partir da narrativa lygiana, a possibilidade de repensar os limites entre as espécies narrativas, nomeadamente o conto e a fábula, uma vez que consideremos o procedimento de atribuir voz humana ao animal e o teor ético das considerações caninas sobre nossa situação de humanos. Assim, demonstra-se a interpenetração entre essas formas literárias e a retomada de modos composicionais que evocam uma tradição na produção moderna e contemporânea, ainda que modalizados. Dessa maneira, o texto de Lygia torna-se um exercício imaginativo de sondagem desses outros do homem, forjados pelo trabalho árduo com um paradigma de linguagem que, mesmo sem nos igualar, pode, ao menos, aproximar-nos.

Dog's life: the blunting of species in the short story “O crachá nos dentes”, by

Lygia Fagundes Telles

Abstract

Considering the potential presented by literary elaboration to explore, in transversal ways, the encounter with the living beings that surround us, in this article, we develop an analytical-interpretive reading of the short story “O crachá nos dentes”, published in the collection A noite escura e mais eu [1995], by the writer Lygia Fagundes Telles. With our study, we aim to investigate how the author's narrative is organized based on a double erasure of boundaries. The first corresponds to the limits between narrative species, namely the fable and the short story, due to the procedures engendered in the compositional texture; the second refers to the tensioning of barriers between companion species, which is inscribed in the tale through the metamorphosis experienced by the canine narrator. To achieve this, we mobilize an interdisciplinary theoretical contribution, combining the analytical operators of the literary text and contributions from the area of Animal Studies.

Keywords: Brazilian short story. Lygia Fagundes Telles. Companion Species. Dogs

Referências

ARISTÓTELES. Arte Poética. In: ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. **A poética clássica**. São Paulo: Cultrix, 2015. p. 17-52.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 197-221. (Obras escolhidas - Volume 1).

CALVINO, Italo. **Fábulas italianas**: coletadas na tradição popular durante os últimos cem anos e transcritas a partir de diferentes dialetos. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

COELHO, Nelly Novaes. **Fábula**. 2009. Verbetes elaborados para o E-Dicionário de Termos Literários. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/fabula>. Acesso em: 20 maio 2023.

DALCASTAGNÈ, Regina. O conto brasileiro durante a ditadura. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 66, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/46949>. Acesso em: 25 jun. 2023.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1997. v. 4.

DERRIDA, Jacques. **O animal que logo sou (A seguir)**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

DESLACHE, Lucile. As vozes animais dos bichos fabulares: animais em contos e fábulas. In: MACIEL, Maria Esther (org.). **Pensar/escrever o animal**: ensaios de zoopoética e biopolítica. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011. p. 295-314.

DOYLE, Arthur Conan. O cão de Baskerville. In: DOYLE, Arthur Conan. **Sherlock Holmes**: volume I - Romances. São Paulo: Martin Claret, 2014. p. 239-404.

FRANCO JR., Arnaldo. Operadores de leitura da narrativa. In: BONICCI, Thomas;

ZOLIN, Lúcia Osana. **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: Eduem, 2019. p. 35-61.

GALVÃO, Walnice Nogueira. O olhar de uma mulher. In: TELLES, Lygia Fagundes. **Os contos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 729-743.

HARAWAY, Donna. **Manifesto das espécies companheiras**: cachorros, pessoas e alteridades significativas. Tradução de Pê Moreira. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

HARAWAY, Donna. **Quando as espécies se encontram**. Tradução de Juliana Faustino. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

JOLLES, Andre. **Formas simples**. São Paulo: Editora Cultrix, 1976.

KAFKA, Franz. **Essencial Franz Kafka**. Seleção, introdução e tradução de Modesto Carone. São Paulo: Penguin Classic; Companhia das Letras, 2011.

LINHARES, Temístocles. O conto de bichos. In: LINHARES, Temístocles. **22 diálogos sobre o conto brasileiro atual**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973. p. 101-108.

MACIEL, Maria Esther. **Literatura e animalidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

MACIEL, Maria Esther. Quando morre um cão. **Vis**, Brasília, p. 86-95, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistavis/article/view/34616>. Acesso em: 20 maio 2023.

MACIEL, Maria Esther. **Animalidades**: zooliteratura e os limites do humano. São Paulo: Editora Instante, 2023.

PAIS, Ana Rita de Matos Mota Cordeiro. **Cães mitológicos**: uma coleção de ilustrações. 2021. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Desenho, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2021. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/52615/2/ULFBA_TES_AnaRitaPais.pdf. Acesso em: 04 maio 2023.

RIBEIRO, Juliana Seixas. **Mistérios de Lygia Fagundes Telles**: uma leitura sob a óptica do fantástico. 2008. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Teoria Literária, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270274>. Acesso em: 16 jul. 2023.

SILVA, Antonia Marly Moura. **A simbologia do animal na construção da personagem**: o real e o irreal no conto “Tigrela” de Lygia Fagundes Telles. A Cor das Letras, Feira de Santana, v. 18, n. 1, p. 41-56, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/1621/1234>. Acesso em: 25 maio 2023.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **A metamorfose em Lygia**: processos de metamorfose nos contos de Lygia Fagundes Telles. 1984. 218 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1984. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9076>. Acesso em: 25 maio 2023.

TELLES, Lygia Fagundes. O crachá nos dentes. In: TELLES, Lygia Fagundes. **Os contos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 405-406.

Contribuições da pesquisa-ação colaborativa para a formação docente continuada e o ensino de língua inglesa: foco no *feedback* corretivo oral

Aline Pessoa¹

Resumo

Este artigo apresenta uma pesquisa que emerge a partir da constatação, presente em diversos estudos, de que o *feedback* corretivo oral é frequentemente empregado de modo reducionista por professores de língua inglesa. Diante desse cenário, a pesquisa aqui discutida visou proporcionar formação docente continuada a uma professora de língua inglesa, mediando a construção de conceitos científicos sobre *feedback* corretivo oral, articulando-os a seus conceitos cotidianos no contexto específico de sua atuação docente. Para tanto, o estudo explora a pesquisa-ação colaborativa, estreitamente relacionada aos princípios socioculturais da colaboração e da mediação. Os dados foram gerados por meio de uma entrevista semiestruturada, observação de seis aulas, uma sessão autoscópica e duas conversas denominadas diálogos colaborativos. Os resultados evidenciaram, inicialmente, que a professora participante, fundamentada em seus conceitos cotidianos, interpretava *feedback* corretivo oral como uma atividade que interrompia a comunicação, causava desconforto no aprendiz e não contribuía para o processo de aprendizagem da língua. Por essa razão, a professora limitava-se a usar movimentos reformuladores, especialmente o *recast* sutilmente fornecido. A natureza colaborativa da pesquisa-ação, ao articular teoria e ação, proporcionando reflexão, favoreceu à participante da pesquisa a construção de conceitos científicos e a reconstrução de seus conceitos espontâneos. A internalização dos novos conceitos é manifestada nas novas práticas pedagógicas da professora, demonstrando ampliação da quantidade e da variedade de *feedback* corretivo oferecidos, além da inclusão de movimentos elicitativos. Os resultados deste estudo ressaltam a relevância da implementação de oportunidades, como as propiciadas por uma pesquisa-ação colabora.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa. Pesquisa-ação colaborativa. Formação docente continuada. Feedback corretivo oral

Data de submissão: Fevereiro. 2024 – Data de aceite: Março. 2024

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v20i1.15580>

¹ Licenciada em Letras - Língua Inglesa (UnB), mestre e doutora em Linguística Aplicada (UnB e UNISINOS, respectivamente). Professora Adjunta de língua inglesa no Centro das Humanidades da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), onde também atua como professora permanente na linha de pesquisa "Ensino, formação docente e prática pedagógica" do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE). Suas áreas de atuação envolvem o ensino e a aprendizagem de línguas e a formação de professores. Pesquisa temas relacionados ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras, formação inicial e continuada de professores, avaliação, feedback corretivo oral e representações sociais. É líder do Grupo de Pesquisa GEPELIN - Grupo de Estudo, Pesquisa e Ensino de Línguas. Membro da Associação Brasileira de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) e da Comissão Científica em Ensino de Línguas da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). Atua, ainda, na Avaliação do Ensino Superior do Sistema SINAES (INEP/MEC) como avaliadora *ad hoc*. <https://orcid.org/0000-0003-0766-9164> E-mail: aline.pessoa@ufob.edu.br

Introdução

Diversas pesquisas conduzidas em contexto nacional e internacional (Lima; Pessoa, 2016; Lyster; Saito; Sato, 2013; Pessoa, 2021; 2022; Pessoa; Lima, 2019; Sheen; Ellis, 2011) evidenciam a relevância do *feedback* corretivo oral, entendido como a reação à produção oral incorreta de um aprendiz, no apoio que os professores devem oferecer para mediar a aprendizagem de uma língua estrangeira (doravante LE). Os estudos orientados por princípios socioculturais amparam-se na premissa de que os aprendizes podem se beneficiar da informação recebida pelo *feedback* como recurso fundamental, indicando que suas hipóteses sobre a língua em estudo estão equivocadas. Essa percepção pode favorecer os estudantes, ampliando a aprendizagem a partir daquilo que já sabem.

Embora a literatura atual enfatize o significativo papel do *feedback* corretivo oral para o processo de aprendizagem, estudos realizados no cenário brasileiro concluem (Lima; Pessoa, 2016; Pessoa, 2021; 2022; Pessoa; Lima, 2019) que muitos professores de inglês não fazem uso da diversidade de tipos de *feedback* corretivo oral em razão, principalmente, do conhecimento limitado sobre o tema.

A falta de conhecimento científico, ou conceito científico (Vygotsky, 1986), sobre *feedback* corretivo oral, frequentemente, leva o professor de LE - sustentado exclusivamente por seus conceitos cotidianos (Vygotsky, 1986) - a relutar em oferecer *feedback* corretivo, fornecê-lo tão sutilmente que o aprendiz não consegue percebê-lo ou usar excessivamente apenas um entre os diversos tipos de *feedback* oral existentes. Evidencia-se, assim, a necessidade de formação docente continuada que oportunize aos professores de LE a construção de conceitos científicos sobre *feedback* corretivo oral, de modo que lhes seja possível uma atuação pedagógica teoricamente sustentada.

Nessa perspectiva, insere-se a presente investigação, metodologicamente caracterizada como pesquisa-ação colaborativa, cujo objetivo principal é oportunizar formação docente continuada a uma professora de língua inglesa, de modo a lhe possibilitar a construção de conceitos científicos sobre *feedback* corretivo oral, articulando teoria e prática em seu próprio contexto de atuação.

Além desta introdução, este trabalho está organizado em quatro seções: nas duas primeiras, apresentamos o aporte teórico que sustenta a pesquisa. Na terceira seção, analisamos e discutimos os dados e em seguida, na quarta seção, tecemos as considerações finais.

1 A formação docente continuada em uma perspectiva sociocultural

Nossa posição epistemológica sobre formação docente continuada fundamenta-se

na teoria sociocultural (Vygotsky, 1978; 1986), que pressupõe o desenvolvimento humano como resultante de sua participação em práticas sociais.

A teoria sociocultural enfatiza a interdependência entre o individual e o social e concebe que o conhecimento parte do plano interpsicológico para o intrapsicológico, quando há internalização. Sob esse olhar, o desenvolvimento está atrelado à internalização, ou seja, ao processo de transformação das relações sociais em fenômenos psicológicos (Lantolf, 2003; Vygotsky, 1978; 1986), que conecta a dimensão interpsicológica à intrapsicológica. Esse entendimento levou Vygotsky a propor que a relação dos seres humanos com o mundo é essencialmente uma relação indireta ou mediada (Lantolf, 2000; 2006; Wertsch, 2007).

A mediação, por conseguinte, torna-se o elemento central da teoria sociocultural e pode ser definida como o uso de meios auxiliares para agir - física, social e mentalmente, pois as atividades cognitivas e materiais dos seres humanos são mediadas por artefatos socialmente construídos pelos indivíduos. O desenvolvimento cognitivo, portanto, é um processo interativo mediado pela interação social.

Nessa perspectiva sociocultural, a formação docente continuada é compreendida não como um caminho a ser trilhado solitariamente, mas como um percurso que deve ser desenvolvido em interação, pois o conhecimento emerge da participação do indivíduo em práticas sociais de ensino e aprendizagem vivenciadas em contextos socioculturais (Johnson, 2009; Pessoa, 2022; Vieira-Abrahão, 2012). Entendemos, assim, que a formação docente continuada é um processo mediado por outros seres humanos, como um pesquisador quando interage com o participante em uma pesquisa-ação colaborativa, ou por artefatos culturalmente criados, que podem ser os artigos científicos ou textos de livros, por exemplo.

O processo de internalização também é mediado pelos conceitos cotidianos e científicos (Vygotsky, 1986). Os conceitos cotidianos, espontaneamente formados pelas experiências do indivíduo em suas relações sociais diárias, se configuram como conhecimento experiencial. Os conceitos científicos, por outro lado, representam os conhecimentos advindos das ciências e são construídos por meio de instrução formal. Vygotsky (1986) enfatiza que a simples transmissão de conceitos científicos não proporciona o desenvolvimento adequado e sugere a construção de conceitos científicos mediada pelos conceitos cotidianos. É fundamental, dessa forma, aliar a construção de conceitos científicos às experiências práticas porque é essa relação que possibilita o processo de internalização.

Uma vez que os seres humanos constroem conceitos cotidianos acerca de quaisquer eventos já vivenciados, professores de LE podem, por exemplo, elaborar conceitos cotidianos equivocados sobre *feedback* corretivo oral, a partir de suas próprias

experiências como aprendizes de uma LE, pois, como descrito por Lortie (1975), os professores aprendem muito a partir de suas próprias experiências como aprendizes, no processo que ele denominou aprendizagem por meio da observação.

Se um professor, ao longo de sua experiência como aprendiz de LE, era constantemente interrompido para ser corrigido em seus erros orais, ele pode considerar a interrupção como a única forma de *feedback* corretivo oral existente. Desse modo, como professor de LE, caso tenha se sentido confortável com as interrupções de seus professores, poderá imitá-los e corrigir seus alunos por meio da interrupção. Por outro lado, se aquelas correções não tiverem lhe parecido satisfatórias, ele pode, por exemplo, optar por não oferecer *feedback* corretivo oral. Em situação absolutamente oposta, um professor cujas experiências quando aprendiz de LE não tenham incluído *feedback* corretivo oral, pode ser levado à construção de um entendimento que desconsidere a relevância dessa prática pedagógica para o processo de aprendizagem.

Diferentemente dos conceitos cotidianos, os conceitos científicos são construídos a partir da instrução formal; representam conhecimento advindo das diversas ciências que, quando adquiridos, transformam o conhecimento cotidiano.

Tanto os conceitos cotidianos, quanto os científicos possuem potencialidades e limitações. Se por um lado, os conceitos cotidianos podem incluir conhecimento equivocado, por outro, eles têm o potencial de incluir as experiências pessoais. A falta de experiência pessoal é exatamente o aspecto limitador do conceito científico. Por essa razão, diversos pesquisadores (Johnson, 2009; Johnson; Golombek, 2016; Vieira-Abrahão, 2012; 2014) destacam que a construção de conceitos científicos apoiada em conceitos cotidianos permite ao indivíduo compreender e transformar seus conceitos cotidianos.

A formação continuada de professores, em uma perspectiva sociocultural, se constitui em um processo de reconstrução das práticas docentes, conforme as necessidades individuais dos professores e em consonância com seus ambientes específicos de ensino (Johnson, 2009; Johnson; Golombek, 2016; Pessoa, 2022; Vieira-Abrahão, 2012; 2014). A partir desse entendimento, o esforço da investigação aqui discutida é no sentido de propiciar meios pelos quais a professora participante possa construir conceitos científicos sobre *feedback* corretivo oral, fundamentada em seus conceitos cotidianos em estreita relação com seu contexto específico de ensino.

O grande desafio para a formação docente continuada é encontrar meios propícios que possam oportunizar aos professores, em seus próprios cenários de atuação, momentos de reflexão sobre suas ações que, aliando teoria e prática, levem os professores a construir conceitos científicos, a experimentar novas ideias e a reconstruir suas práticas pedagógicas. Por essa razão, a pesquisa-ação tem sido adotada como recurso para formação docente por ser considerada como um meio eficaz para professores de línguas

melhor compreenderem seus alunos e seu ensino.

Em uma perspectiva sociocultural, a pesquisa-ação torna-se mais rica quando os professores contam com a colaboração de outros em um tipo de pesquisa denominada pesquisa-ação colaborativa (Burns, 2015; Johnson; Golombek, 2016; Pessôa, 2021; 2022; Silvestre, 2017), que considera a voz do professor participante, não como o objeto da investigação, mas como o investigador de suas práticas em suas próprias aulas.

Nesse sentido, a pesquisa-ação colaborativa, que pesquisadores podem desenvolver em colaboração com professores de Língua Inglesa de cursos de idiomas e/ou de escolas de ensino fundamental e médio, configura-se como uma maneira privilegiada para formação docente continuada.

2 O *feedback* corretivo oral

Em uma perspectiva sociocultural, o *feedback* corretivo oral caracteriza-se como uma atividade colaborativa, social e dialógica, pois envolve a participação conjunta e trocas significativas de conhecimento entre os participantes da interação (Nassaji; Swain, 2000; Lima; Pessôa, 2016). A correção oral, assim entendida, deixa de ser uma ação feita para o aprendiz e torna-se uma atividade desenvolvida com o aprendiz, que lhe auxilia a se mover em direção à autorregulação.

Conforme Lima e Pessôa (2016) evidenciam, ao apontar que algo deixou de ser compreendido ou que há uma inadequação na fala do aprendiz, o professor envolve seu aluno em um trabalho interativo, que pode resultar em modificações capazes de apoiá-lo na aquisição da LE. Desse modo, o *feedback* corretivo oral oferecido pelo professor, ou por outro aprendiz linguisticamente mais competente, proporciona novo conhecimento e o desenvolvimento de um aprendiz autorregulado.

A literatura recente (Lima; Pessôa, 2016; Lyster; Saito; Sato, 2013; Pessôa, 2022) classifica os movimentos de *feedback* corretivo oral em dois conjuntos: o elicitativo e o reformulador. O *feedback* corretivo do tipo elicitativo agrupa os movimentos que oferecem ao aprendiz o suporte necessário para que ele mesmo identifique o erro e tente corrigir sua fala. Esse tipo de *feedback*, por conseguinte, favorece ao aprendiz exercer um papel mais ativo na construção de seu conhecimento. O *feedback* do tipo reformulador, por outro lado, inclui os comportamentos que apenas fornecem ao aprendiz a forma correta de sua elocução sem proporcionar meios para que ele próprio possa encontrar seu erro e reformular sua fala.

O conjunto de *feedback* elicitativo engloba o pedido de esclarecimento, o *feedback* metalinguístico, a elicitación, a repetição e a sinalização paralinguística. O conjunto reformulador é composto pela correção explícita, *recast* e tradução. Esses tipos de

feedback corretivo oral são explicados e exemplificados a seguir, no Quadro 1.

Quadro 1 – Feedback corretivo oral: movimentos elicitativos e reformuladores

Nome do FCO	Explicação	Exemplo	
Pedido de esclarecimento	O professor externa ao aprendiz que seu enunciado apresenta inadequações. Os professores frequentemente empregam orações como <i>I don't understand</i> ou <i>Excuse me?</i>	Aprendiz:	<i>When my mother was young, she work at Banco do Brasil.</i>
		Professor:	<i>Humm... what do you mean by she WORK?</i>
		Aprendiz:	<i>She works ... worked at Banco do Brasil.</i>
<i>Feedback</i> metalinguístico	O professor faz comentários ou perguntas que empregam metalinguagem com orações como <i>Is it a regular verb?</i>	Aprendiz:	<i>Sally break her glasses.</i>
		Professor:	<i>You need a past tense.</i>
		Aprendiz:	<i>Ok! Sally broke her glasses.</i>
Elicitação	O professor indica que há erro, repete parte do enunciado e aguarda que o aprendiz pense e reformule sua fala.	Aprendiz:	<i>She wants your pen.</i>
		Professor:	<i>No, not that. She wants ...</i>
Repetição	O professor repete a elocução, destaca a inadequação por meio da entonação.	Aprendiz:	<i>He don't want it.</i>
		Professor:	Profa.: <i>He DON'T?</i>
Sinalização paralinguística	O professor sinaliza que há inadequação no enunciado por meio do uso de linguagem corporal, como movimentos faciais ou gestos.	Professor:	<i>Then, what did she do?</i>
		Aprendiz:	<i>She kiss him.</i>
		A professora balança a cabeça negativamente ao mesmo tempo em que aponta o polegar para trás indicando o passado.	
		Aprendiz:	<i>She kissed him</i>
Correção explícita	O professor sinaliza o erro e fornece a forma correta. Os professores normalmente usam expressões como <i>No, it's not ...</i> ou <i>We say ...</i>	Professor:	<i>What happened to her?</i>
		Aprendiz:	<i>She fell down and broke the arm.</i>
		Professor.:	<i>No, we don't say broke the arm. We say she broke her arm</i>
<i>Recast</i>	O professor reformula o enunciado.	Aprendiz:	<i>I never went there.</i>
Tradução	O professor traduz a palavra ou expressão que o aprendiz usou em língua materna.	Professor.:	<i>I've never been there.</i>
		Aprendiz:	<i>I think that nurses have a vida estressante</i>
		Professor:	<i>stressful life</i>

Fonte: Pessôa, 2022, p. 134-135

Apesar de não existir um tipo de *feedback* corretivo oral que possa ser considerado ideal, pois todos têm função sociointerativa na sala de aula, elicitam a forma correta propicia ao aprendiz refletir sobre a língua e, portanto, pode se configurar como um movimento corretivo que melhor contribui para a aprendizagem, levando o aprendiz a pensar acerca de seu enunciado e se autocorrigir. É, também, relevante que o professor varie os tipos de *feedback* corretivo oral empregados a fim de melhor se adequarem ao nível de desenvolvimento de seus aprendizes.

Ressaltamos que, tanto o excesso de movimentos corretivos quanto sua falta,

causam impactos no processo de aprendizagem, pois, de acordo com Bartram e Walton (1991), o professor que corrige excessivamente pode causar tensão em seus alunos que tendem a demorar demais formulando suas frases ou a usar estruturas fixas, tornando-se, por conseguinte, usuários da LE menos criativos, que valorizam muito mais a acurácia do que a fluência. Por outro lado, para Bartram e Walton (1991, p. 27), o professor que nada corrige pode ser compreendido como “preguiçoso, irresponsável ou incompetente” e essa interpretação também pode gerar ansiedade nos aprendizes que “passam a se perguntar se o professor sabe o que está fazendo”.

O *feedback* corretivo oral pode ser imediato, ou seja, oferecido em um turno de fala o mais próximo possível do enunciado incorreto, ou postergado, quando o professor aguarda o término da atividade para fornecer *feedback*. Ambos apresentam vantagens e desvantagens. Até o momento, não há comprovações científicas que favoreçam a um em detrimento do outro.

3 A pesquisa-ação colaborativa desenvolvida: análise e discussão dos dados

O presente estudo, orientado por princípios socioculturais, objetiva contribuir para a formação docente continuada de uma professora de inglês, identificada pelo pseudônimo Carla, oportunizando mediação propiciadora de construção de conceitos científicos acerca do *feedback* corretivo oral. A fim de envolver a professora em iniciativas que lhe permitam investigar sua própria prática docente e em atividades dialógicas que favoreçam a reconstrução de seus conceitos cotidianos, a opção metodológica foi pela pesquisa-ação colaborativa.

Os dados foram gerados ao longo de seis semanas de aulas *online*, realizadas pela plataforma *Microsoft Teams* no segundo semestre de 2022. A turma era constituída por sete alunos adultos, aprendizes de inglês de um curso de idiomas vinculado a uma universidade, em nível intermediário. Os instrumentos empregados para a geração dos dados incluíram uma entrevista semiestruturada, a observação de seis aulas (gravadas pela professora participante do estudo), uma sessão autoscópica e dois diálogos colaborativos².

A entrevista semiestruturada abordou questões relacionadas à formação acadêmica da professora, sua experiência docente e seus conceitos científicos sobre *feedback* corretivo

² A autoscopia, também denominada visionamento, consiste em videogravação de ações que são, posteriormente analisadas pelo próprio protagonista em sessões autoscópicas, ou seja, sessões de reflexão a respeito de suas ações. Opto por usar o termo autoscopia porque considero que essa denominação melhor reflete que o conceito se associa à noção de auto-observação, autoconhecimento e autoanálise. Chamo de diálogo colaborativo à conversa desenvolvida entre a professora e a pesquisadora logo após a aula ministrada, quando dialogam sobre os eventos da aula, focalizando os episódios em que há erros orais e o modo como *feedback* corretivo oral foi, ou não, fornecido.

oral. A observação das aulas gerou dados sobre como a professora efetivamente oferecia *feedback* corretivo oral e, aliada às anotações da pesquisadora e às gravações, gerou conteúdo para a sessão autoscópica, adotada como mecanismo para suscitar o processo reflexivo da professora participante.

Carla é licenciada em Letras - Português e Inglês e ministra aulas em dois cursos de idiomas desde 2003. Ela não se recorda de ter estudado sobre como fornecer *feedback* corretivo oral na graduação ou de já ter lido algum artigo científico sobre o assunto. Durante a entrevista, ao ser questionada sobre suas ações para fornecer *feedback*, ela demonstra dúvidas sobre o que faz, afirmando que muitas vezes fica “mesmo sem saber o que fazer”.

Carla afirma que:

Eu acho que nunca pensei nisso (...) tô aqui forçando minha memória pra poder lhe dizer o que faço de verdade (...) acho que vou agindo pela intuição, pelo que lembro que meus professores faziam e eu achava legal e também o que não achava (...) me esforço muito mesmo em deixar meu aluno falar, em não interromper o tempo todo, em não constranger, como duas professoras que eu tive quando eu estudava inglês e elas eram horríveis, me interrompiam o tempo todo.

Excerto 1: trecho da entrevista

A atenção de Carla para questões emocionais está presente em sua fala e também em seu fazer docente durante as aulas observadas. O cuidado para não constranger os aprendizes parece advir da falta de cautela de seus próprios professores, como demonstrado no Excerto 1. Duas professoras de Carla que a interrompiam frequentemente parecem ter exercido forte influência em sua prática docente. Assim, há indícios de que Carla, a partir das suas lembranças, usa, como principal fator para decidir sobre o fornecimento de *feedback* corretivo oral, aquilo que imagina que o aprendiz sentirá no momento da correção.

Como descrito por Lortie (1975), os professores também aprendem a partir de suas vivências quando eram aprendizes. Assim, pode-se considerar que Carla, a partir das atitudes de suas próprias professoras, construiu conceitos cotidianos sobre *feedback* corretivo oral como um movimento que provoca constrangimento. Consequentemente, Carla evita oferecer *feedback* para não intimidar seus alunos.

Na entrevista, Carla afirma que opta, sempre que possível, por anotar os erros e, antes do final da aula, falar sobre esses erros coletivamente. Ela reconhece, entretanto, que involuntariamente, às vezes, interrompe o aprendiz.

Aí porque tem coisas que não dá pra ouvir sem fazer nada (...) em turma do intermediário ainda tem gente falando she don't (...) e no avançado o bendito think continua sink cara (...) aí, quando eu vejo eu já interrompi. (...) Mas é raro eu

interromper. Acho que o que faço é ... assim, como vou explicar? (...) ele fala lá alguma coisa errada, daí eu anoto e no final da aula só depois em algum momento eu dou um jeito. Assim ... I live here since, por exemplo. Aí no final da aula eu pergunto pra todo mundo qual é o tempo verbal correto quando eu quero falar de uma ação que começou no passado e ainda não terminou? Outra coisa que faço quando o aluno fala tipo yesterday, while I did my homework my brother was watching TV aí eu tipo que repito e digo mais ou menos assim (...) ok, while I was doing my homework my brother was watching TV e dou sequência na aula.

Excerto 2: trecho da entrevista

É possível inferir, a partir das descrições de Carla sobre seus próprios procedimentos, que os tipos de *feedback* que ela supõe fornecer são, predominantemente, *recast* e *feedback* metalinguístico postergado.

A fim de identificar quais tipos de *feedback* Carla efetivamente usa, observamos três aulas. Na primeira aula observada, Carla forneceu *recast* (quatro vezes), correção explícita (uma vez) e tradução (uma vez). Na segunda aula, os movimentos oferecidos foram *recast* (seis vezes) e tradução (uma vez). Na terceira aula observada, Carla ofereceu, apenas, *recast* (nove vezes). Nessas três aulas não houve evidências de *feedback* metalinguístico postergado.

Considero ser possível afirmar, a partir da análise da entrevista e das aulas observadas, que, em uma perspectiva sociocultural, o nível de desenvolvimento real de Carla, especificamente quanto ao oferecimento de *feedback* corretivo oral, é alicerçado em seus conceitos cotidianos, construídos primordialmente em suas experiências como aprendiz. Esses conceitos, aliados às lembranças de como se sentia quando era corrigida, alimentam o receio de Carla em prover *feedback*.

Com a finalidade de oportunizar a construção de conceitos científicos sobre *feedback* corretivo oral, bem como estimular a reflexão da participante, solicitamos que Carla lesse dois trabalhos científicos: Pessoa e Lima (2019) e Pessoa (2022). Os artigos selecionados caracterizam o *feedback* corretivo oral como um suporte que os professores de LE precisam fornecer aos aprendizes. Além disso, os textos apresentam e discutem tipos distintos de *feedback* que podem mediar a aprendizagem, atentando à estreita relação entre emoção e cognição. Associamos a leitura a duas questões indutoras de reflexão: como reajo quando meus alunos falam algo que não está linguisticamente correto? Como eu poderia reagir?

A sessão autoscópica foi realizada dez dias após o término da leitura dos artigos. Para a sessão, criamos um vídeo com duração aproximada de 20 minutos, cujas cenas evidenciavam falas com erros para os quais Carla forneceu algum tipo de *feedback* corretivo oral, como também outras cenas, cujas interações apresentavam erros para os quais ela não ofereceu *feedback*. O objetivo da apresentação do vídeo foi possibilitar que Carla rememorasse suas ações e seus sentimentos, na intenção de favorecer sua reflexão,

mediante a auto-observação. Destaca-se que o principal propósito da sessão autoscópica foi encorajar o processo reflexivo de Carla, engajando-a em uma atividade dialógica que propicia a reconstrução de conceitos cotidianos.

Carla iniciou a sessão autoscópica fazendo referência aos textos que havia lido e registrando que já podia vislumbrar outras formas de corrigir, além daquelas que ela costumava usar. A percepção de Carla sobre o que ela considerou como “importante para aprender e mais ainda para usar” refere-se a uma das vantagens da pesquisa-ação colaborativa, que é a de promover uma interação dialógica que faculte, aos participantes desse tipo de estudo, oportunidades para externar conhecimentos e mediar os pensamentos uns dos outros (Burns, 2015).

Na sessão autoscópica, ao refletir sobre cenas que demonstravam erros não corrigidos, Carla constata que não havia anotado diversos erros para posterior correção, como afirmara fazer. Além disso, ela também dialoga com a pesquisadora, que é a colaboradora da pesquisa-ação colaborativa, sobre a razão de suas escolhas e sobre tipos possíveis de *feedback* que poderiam ter sido oferecidos naquelas situações, como o excerto, a seguir, demonstra:

Eu vejo agora que eu uso muito o recast, né? E vou lhe dizer (...) eu tenho certeza que eu uso muito o recast porque me deixa com a sensação de que eu fiz meu trabalho e não constrangi o aluno. (...) Mas olha ali ó (...) deixa eu procurar a cena (...) quando eu pergunto does he watch TV? (...) ela respondeu no, dad never watch TV e eu só disse OK. Nada falei. Tá, compreendi que não preciso sair corrigindo tudo, tudinho, mas acho que ali eu deveria ter usado, por exemplo, como é o nome? Aqui, achei, deveria ter usado feedback metalinguístico porque não sei se ela se equivocou por causa do never ou sei lá... ela pode estar fazendo alguma hipótese, né?

Excerto 3: trecho da sessão autoscópica

A fala de Carla, como transcrita no Excerto 3, revela reflexões sobre suas práticas pedagógicas e, em especial, sobre sua preferência por *recast*, e o impacto dessa escolha no processo de aprendizagem. Carla expressa uma preocupação legítima com os aspectos emocionais de seus alunos, mas também reconhece que há momentos em que o *feedback* corretivo oral é necessário.

Na sessão autoscópica, Carla destaca que, antes de ler os artigos de Pessoa e Lima (2019) e Pessoa (2022), tinha a percepção de que “a correção era uma coisa ruim, tinha mais desvantagem do que vantagens”. Entretanto, sua visão do que constitui *feedback* corretivo oral começa a ser modificada porque passou a compreender sua importância para a aprendizagem da LE. Nas palavras de Carla, “*feedback* é uma espécie de mediação que fazemos. Só agora descobri que posso usar o *feedback* para mediar a aprendizagem”.

Os dados gerados na sessão autoscópica sugerem que a participante não usava *feedback* corretivo de natureza elicitativa porque considerava que esse tipo de prática

pedagógica poderia expor os alunos a situações embaraçosas, conforme mostra o excerto a seguir:

Eu acho que nunca iria pedir pra um aluno lembrar de uma coisa que eu já tivesse explicado. Não usaria porque pensava que fazer isso iria expor o aluno. Tipo o pedido de esclarecimento (...) nunca teria pensado em usar porque parecia intimidador, mas as leituras me fizeram ver coisas que eu não via.

Excerto 4: trecho da sessão autoscópica

Tanto o *feedback* corretivo oral de natureza reformuladora quanto o de natureza elicitativa exercem papel relevante no processo de aprendizagem. Contudo, quando os professores reagem aos erros por meio de movimentos elicitativos, eles envolvem o aprendiz no processo corretivo, tornando-o sujeito ativo de sua aprendizagem. Os dados sugerem que a participante desconhecia a relevância dos movimentos de natureza elicitativa como recurso para engajar o aprendiz em uma reflexão que promove aprendizagem.

Com o propósito de colaborar para a reconstrução dos conceitos cotidianos de Carla, desenvolvemos um novo período de observação de três aulas, sendo duas delas seguidas por diálogos colaborativos. A análise dos dados gerados nessas aulas e nos diálogos colaborativos revela que Carla internalizou conceitos científicos, pois ela não apenas diversificou os movimentos de *feedback* corretivo fornecidos, como também passou a enfatizar aqueles de natureza elicitativa.

Na quarta aula observada, Carla forneceu *recast* (uma vez), repetição (duas vezes), *feedback* metalinguístico (duas vezes) e elicitação (uma vez). Durante o diálogo colaborativo, Carla afirma que:

ali ... veja essa cena quando (nome do estudante) falou visit, fiquei bem insegura, com medo mesmo de tá fazendo bobagem porque pensei na questão de ser importante que ele pensasse no que tinha falado, mas ainda tenho a questão da emoção muito forte em mim, mas quando vi que deu certo, até comecei a me animar.

Excerto 5: trecho do diálogo colaborativo – quarta aula

A reflexão de Carla parece revelar que ela começa a compreender a relevância dos movimentos elicitativos para o processo de aprendizagem, mas ainda se sente insegura em incorporá-los em sua prática pedagógica pelo receio de intimidar o aluno. No diálogo colaborativo, Carla refere-se a dois episódios: no primeiro, transcrito a seguir, ela forneceu *feedback* metalinguístico.

Aprendiz: *I wish I visit my grandmother.*
 Carla: *Humm.... you need a past tense, remember? Wish refers to the present, but is followed by past tense forms.*
 Aprendiz: *Oh... so I wish I visited my grandmother.*
 Carla: *Yes, me too!*

Excerto 6: trecho da quarta aula

No segundo episódio, Carla reflete afirmando que antes de participar desta pesquisa ela “provavelmente teria usado *recast* quando Maria usou o tempo verbal incorreto”. No entanto, ao se lembrar de que seria possível levar a estudante a refletir sobre o erro, optou por empregar elicitación, conforme mostrado no excerto a seguir:

Carla: *Who do you think made the more difficult change in lifestyle, Tom or Alice?*
 Aprendiz: *I think it was Alice. She came here just to visit her father, and she is here ever since.*
 Carla: *What do you mean by she is? Ever since?*
 Aprendiz: *Yes, she is here, she couldn't go back ... she is here ever no ... no... she has been here ever since, right?*

Excerto 7: trecho da quarta aula

Na quinta aula observada, Carla mostrou-se mais atenta aos erros orais verbalizados. Ela empregou movimentos reformuladores (três vezes) - *recast* e correção explícita, e movimentos elictivos (oito vezes) - elicitación, *feedback* metalinguístico e repetição, sendo este último o mais frequente. O excerto seguinte ilustra como a repetição foi oferecida.

Aprendiz: *First you take two slices of bread, then you spread butter on it.*
 Carla: *Take two (destacando a palavra two) and spread butter on it? (ênfatizando it por meio da entonação)*
 Aprendiz: *Humm... you spread butter on them, for sure.*

Excerto 8: trecho da quinta aula

Os dados da sexta aula observada revelam que Carla empregou movimentos variados, tanto reformuladores - correção explícita, *recast*, tradução – quanto elictivos - pedido de esclarecimento, *feedback* metalinguístico, elicitación, repetição. Durante o diálogo colaborativo, Carla se referiu à interação transcrita a seguir como um exemplo de seu novo entendimento sobre como lidar com os erros orais. Ela também afirmou que agora se sente “um pouco mais segura em usar movimentos elictivos” como o *feedback* metalinguístico oferecido para corrigir a pronúncia, como o fragmento da aula demonstra:

Aprendiz: *He's attended various dance events, about six, I think (pronunciando inadequadamente o ed final do verbo attended).*

Carla: *What about the ed when the verb ends in d or t? Do you remember? The sound in the past is id, remember?*

Aprendiz: *Yes! wanted, needed.*

Carla: *Yes, so what can you tell us about Tom?*

Aprendiz: *He's attended about six dance events (pronunciando attended corretamente).*

Excerto 9: trecho da sexta aula

Os dados demonstram que Carla ampliou a quantidade de *feedback* corretivo oferecido e procurou diversificar os tipos fornecidos, o que pode auxiliar os aprendizes no processo de aprendizagem da língua. Ressaltamos que os aprendizes não demonstraram sentir-se intimidados pela modificação das práticas pedagógicas da professora, sugerindo que o aumento na frequência de *feedback* corretivo oral não desestabilizou o clima de empatia estabelecido nas aulas.

A análise dos dados revela que a participação de Carla na pesquisa-ação colaborativa favoreceu que ela se tornasse mais atenta às produções orais incorretas ou inadequadas dos aprendizes. Antes, Carla interpretava o *feedback* corretivo como uma prática que interrompia a comunicação, causava desconforto no aprendiz e, sobretudo, não contribuía para o processo de aprendizagem da língua estrangeira. Carla, agora, parece perceber o *feedback* corretivo oral, especialmente os de natureza elicitativa, como uma ação pedagógica que pode levar o aprendiz a identificar o erro de sua produção oral e a tentar corrigi-lo.

Considerações finais

Os resultados deste estudo revelam que a natureza colaborativa da pesquisa-ação aqui discutida favoreceu a problematização de dificuldade didático-pedagógica relacionada ao oferecimento de *feedback* corretivo oral e, ao articular teoria e ação, proporcionando reflexão, oportunizou à participante formação docente continuada.

A análise dos dados permite concluir que a participação da professora na pesquisa-ação colaborativa facilitou e mediou a transformação de seus conceitos cotidianos, a internalização de conceitos científicos e, conseqüentemente, a reconstrução de suas práticas pedagógicas no que se refere, especificamente ao fornecimento de *feedback* corretivo oral. A professora, inicialmente, desconhecia o potencial dos movimentos corretivos do tipo elicitativo e considerava que levar o aprendiz a identificar o erro e a tentar corrigi-lo significaria expô-lo a situações embaraçosas. Assim, ela optava pelo *feedback* do tipo reformulador, sutilmente fornecido, e empregava apenas correção explícita, *recast* e tradução.

Os conceitos científicos sobre *feedback* corretivo oral internalizados, percebidos nas ações da professora e também em suas falas, incluem (i) a compreensão de *feedback* corretivo oral como atividade pedagógica que propicia aprendizagem da LE e que não é, necessariamente, uma ação prejudicial ao clima de empatia estabelecido nas aulas, e (ii) o entendimento de que o oferecimento de *feedback* de natureza elicitativa proporciona aprendizagem da LE por meio da reflexão do aprendiz.

Encerro este trabalho reiterando que a literatura especializada evidencia a relevância do *feedback* corretivo oral no processo de aprendizagem de LE e essa concepção pode se efetivar na postura do professor, ao cumprir seu papel de mediar a construção de novos conhecimentos linguísticos, munido de uma atuação pedagógica teoricamente fundamentada e atualizada, que pode ser conquistada por sua participação em atividades como a desenvolvida pela investigação aqui discutida.

Contributions of collaborative action research for teachers' professional development and English language teaching: focus on oral corrective feedback

Abstract

This paper presents a study that emerges from the observation, found in various studies, that oral corrective feedback is often employed in a reductionist way by English language teachers. Given this scenario, the research discussed here aimed to provide professional development to an English language teacher, mediating the construction of scientific concepts about oral corrective feedback, and articulating them with her everyday concepts in the specific context of her teaching practice. In so doing, the study explores collaborative action research, closely related to the sociocultural principles of collaboration and mediation. Data were generated through a semi-structured interview, observation of six classes, a self-reflective session, and two conversations named collaborative dialogues. The results initially showed that the participating teacher, based on her everyday concepts, interprets oral corrective feedback as an activity that interrupts communication, causes discomfort in the learner and does not contribute to the language learning process. Therefore, the teacher limited herself to using reformulation movements, especially recast, subtly provided. The collaborative nature of action research, by articulating theory and action, providing reflection, favored the participant's construction of scientific concepts and the reconstruction of her spontaneous ones. The internalization of the new concepts is manifested in the teacher's new pedagogical practices, demonstrating an increase in the quantity and variety of oral corrective feedback offered, as well as the inclusion of elicitation movements. The results of this study highlight the relevance of implementing opportunities, such as those provided by collaborative action research, as a means of supporting and promoting teachers' professional development.

Keywords: English language teaching. Collaborative action research. Teachers' professional development. Oral corrective feedback

Referências

- BARTRAM, M.; WALTON, R. **Correction**: a positive approach to language mistakes. Hove, England: Language Teaching Publications, 1991.
- BURNS, A. Renewing classroom practices through collaborative action research. In: DIKILITAS, K.; SMITH, R.; TROTMAN, W. (Orgs.). **Teacher-researchers in action**. Kent: IATEFL, 2015. p. 9-18.

JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, S. **Mindful L2 teacher education**: a sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development. New York: Routledge, 2016.

JOHNSON, K. E. **Second Language Teacher Education**: a sociocultural perspective. New York: Routledge, 2009.

LANTOLF, J. P. Sociocultural theory and L2: state of the art. **Studies in second language acquisition**, v. 28, n.1, p. 67-109, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263106060037>.

LANTOLF, J. P. Intrapersonal communication and internalization in the second language classroom. In: KOZULIN, A.; GINDIS, B.; AGEYEV, V. S.; MILLER, S. M. (Orgs.). **Vygotsky's educational theory in cultural context**. Cambridge: CUP, 2003. p. 349-370.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. P. (Org.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: OUP, 2000. p. 1-26.

LIMA, M. S.; PESSÔA, A. R. Conhecimentos e práticas de duas professoras de inglês sobre correção do erro oral. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. F de; SIMÕES, D. (Orgs.). **Linguística aplicada, prática de ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 82-99.

LORTIE, D. C. **Schoolteacher**: a sociological study. Chicago: University of Chicago, 1975.

LYSTER, R; SAITO, K.; SATO, M. Oral corrective feedback in second language classrooms. **Language Teaching**, v. 46, n. 1, p. 1-40, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444812000365>.

NASSAJI, H.; SWAIN, M. A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: the effect of random versus negotiated help in the learning of English articles. **Language Awareness**, v.9, n.1, p.34-51, 2000. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09658410008667135>.

[PESSÔA, A. R.](#) O feedback corretivo oral em uma experiência de desenvolvimento profissional docente. In: BARRETO, J. R. de O.; PESSÔA, A. R. (Orgs.). **O ensino e a formação de professores de línguas em diferentes perspectivas**. Campinas: Pontes Editores, 2022, v. 1, p. 129-149.

PESSÔA, A. R. O feedback corretivo oral em aulas de inglês. **Revista Trama**, v. 17, p. 78, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.48075/rt.v17i42.27296>.

PESSÔA, A. R.; LIMA, M. S. Representações sociais de professores pré-serviço de língua estrangeira sobre feedback corretivo oral. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 1, p. 69-90, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201912743>.

SHEEN, Y.; ELLIS, R. Corrective feedback in language teaching. In: HINKEL, E. (Ed.). **Handbook of research in second language teaching and learning**. New York and London: Routledge, 2011. p. 593-610.

SILVESTRE, V. P. V. Uma proposta de pesquisa-ação colaborativa na formação universitária de professore/as de língua(s). In: SABOTA, B.; SILVESTRE, V. P. V. (Orgs.). **Pesquisa-ação e formação**: convergências no estágio supervisionado de língua inglesa. Anápolis: Editora UEG, 2017. p. 21-41.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Sessões colaborativas na formação inicial e em serviço de professores de inglês. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 1, p. 15-39, 2014.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **Signum**, v. 5. n. 2, p. 457-480, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and language**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1986.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WERTSCH, J. V. Mediation. *In*: DANIELS, H; COLE, M; WERTSCH, J. V. (Orgs.). **The Cambridge companion to Vygotsky**. New York: CUP, 2007. p. 178-192.

Aspectos axiológicos e(m) vivências na escola: representações verbo-visuais dialogizadas por alunos do 9º ano do interior da Bahia

*Fernanda de Castro Modl*¹

*Maria do Alívio Pessoa Caires Pereira*²

*Pollyanne Bicalho Ribeiro*³

Resumo

Este artigo visa analisar modos de valorar o estar na escola em enunciados produzidos por alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola municipal do interior baiano. Interessa-nos, especialmente, compreender como os sujeitos semiotizam, em seus enunciados, o que consideram o evento mais marcante de suas experiências ao longo dos anos finais do ensino fundamental. Como referencial teórico, partimos de pressupostos da Análise Dialógica do Discurso, particularmente, operamos com a dimensão axiológica para compreendermos as avaliações empreendidas pelos alunos, bem como dimensionarmos a escola como território sociossimbólico a partir de discussões advindas da Geografia Cultural. A análise dos dados registra que, ao acessar os dizeres discentes sobre si e suas experiências na escola, bem como compreender os significados que eles atribuíram a essa travessia, o contexto escolar é (re)(des)coberto, suscitando e mobilizando distintos centros de valor, para tensionar uma realidade que é semiotizada em horizontes apreciativos de experiências.

Palavras-chave: Análise dialógica do discurso. Axiologia. Ensino fundamental. Enunciados. Território(s)

Data de submissão: Novembro. 2023 – Data de aceite: Dezembro. 2023

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v20i1.15367>

¹ Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL) e do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista/BA, Brasil. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMinas). <https://orcid.org/0009-0007-6572-4084>. E-mail: fernanda.modl@uesb.edu.br

² Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista/BA, Brasil. <https://orcid.org/0009-0005-0815-5634>. E-mail: duaaliviopessoa@gmail.com

³ Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) e do Departamento de Letras Vernáculas (DLV) da Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza/CE, Brasil. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMinas). <https://orcid.org/0000-0002-5128-8089>. E-mail: pollyanne_br@yahoo.com.br

Introdução

Neste texto, assumindo pressupostos da Análise Dialógica do Discurso (ADD), mobilizamos a noção de axiologia (Bakhtin, 2010; Volóchinov, 2018) para analisar como alunos do interior baiano se posicionam na e frente à escola, aqui, pensada em sentido *lato* como território/territorialidade (Sack, 2009) de experiências (Sobral; Giacomelli, 2022).

Como dados, trazemos enunciados produzidos por três alunos do 9º ano de uma escola municipal de Ituaçu/Bahia em que eles, na dialogia com uma professora-pesquisadora e seus pares, desenham e comentam os eventos por eles avaliados como mais marcantes de suas experiências ao longo dos anos finais do ensino fundamental.

Ao observarmos como esses enunciados assumem materialidade sêmica em desenhos e suas explicações (escritas e oralizadas), discutimos o que isso informa sobre a dimensão axiológica da linguagem, isto é, a maneira como os sujeitos avaliam os objetos discursivos no material verbo-visual (Brait, 2010). O que é detalhado nas próximas seções.

Para demarcar o lugar enunciativo por nós assumido neste texto, publicizamos nossa compreensão de que: i) fazer pesquisa em Linguística Aplicada implica lidar responsivamente com pautas lá fora/out *there*. Assim, reagimos de modo situado a questões que, embora sejam locais, adquirem força translocal dado o exercício político acionado (Pennycook, 2010; Flick, 2018); ii) as pesquisas na, da e para a educação básica, em especial aquelas realizadas por professores da própria escola, como os resultados aqui socializados, sempre jogam luz sobre ângulos de dinâmicas (didáticas, institucionais, interacionais, intra/inter pessoais, sociais etc) pouco exploradas no cotidiano escolar, o que contribui para iii) o estabelecimento de uma agenda pedagógica mais decolonial (Rajagopalan, 2003) a partir da acolhida de pautas, advindas de resultados de pesquisas qualitativas, que colaborem para a construção de uma perspectiva mais responsiva (Bakhtin, 2003; 2010).

Daí as ponderações aqui realizadas demonstrarem como valorações de alunos acerca de episódios por eles vivenciados na escola e avaliados como marcantes ao longo dos anos finais do ensino fundamental podem ilustrar relações precípuas entre produções discursivas e(m) axiologias sociais, refletidas e refratadas na materialidade linguística e semiótica de seus enunciados, cronotopicamente mobilizadas, parametrizadoras das experiências e rememoração delas.

Para a demonstração desses achados, o trabalho se organiza em mais quatro seções. Dedicamos a próxima seção à discussão teórica que subsidia nossa análise amparada pelo conceito de axiologia, ao lado de outros princípios gestados pela ADD e ao conceito de território(s)/territorialidade advindo da perspectiva da Geografia Cultural. Em seguida,

apresentamos os aportes metodológicos mobilizados, delimitamos o *corpus*, suas condições de produção e o recorte realizado para este artigo. Na sequência, passamos ao cotejo analítico objetivado neste texto e encerramos a discussão com nossas considerações finais em que registramos a produtividade de tensionarmos como a escola é representada pelos alunos. Achados dessa natureza possibilitam-nos enxergar a escola mais na perspectiva dos alunos a partir de seus excedentes de visão caros para movências de pensamento, planejamento e ações demandadas pela prática formativa.

1 Notas sobre a axiologia e(m) princípios da Análise Dialógica do Discurso (ADD)

O dialogismo – como resposta a um movimento positivista vigente que preconizava uma visão de língua estruturalista e tipicamente formalista – traz os locutores e os contextos das enunciações para o campo dos estudos da linguagem. A linguagem e o sujeito estão inscritos em um processo socio-histórico-ideológico.

Examinar, portanto, a interação social, a partir de uma abordagem dialógica da linguagem, implica visibilizar que: i) a linguagem e o sujeito estão inscritos em forças cronotópicas, sendo o ato verbal sempre uno, singular e processado na arena dialógica de ideologias; ii) o enunciado (pensado ou exteriorizado na enunciação) é sempre réplica ancorada em posicionamentos valorativos acerca da realidade; iii) o sujeito é dúplice e transitivo, sendo sua consciência nutrida por signos ideológicos; iv) interações sociais são atos humanos em que indivíduos (socialmente organizados) partem da ideologicidade consensual inscrita (e por eles ressignificada) na palavra para se relacionarem e, assim, se construírem simbolicamente sujeitos com o outro, para o outro e para si mesmos no âmbito da interação discursiva; v) os sujeitos assim se interrelacionam, ou relacionam-se consigo mesmos (introspecção), com a ajuda de signos ideológicos dos quais se valem para axiologizar; vi) as dimensões visual e verbal se imbricam nos enunciados concorrendo para dar forma à expressão da individualidade exposta em apreciações, julgamentos e tomadas de posicionamento (Brait, 2023).

Todas as ações em torno da palavra estão submetidas a forças que se opõem a uma dialogia de forças. A palavra institui movimentos sociais (processo de enunciação) sendo, ao mesmo tempo, por eles determinada (produto enunciativo); apresenta-se simultaneamente como interrogação (produção de sentido) e réplica (efeito de sentido), bem como reitera e ratifica ideologias (discursos).

A linguagem constitui a realidade, visto que continuamente irá refletir e refratar o agir no/do mundo e o estar no mundo de sujeitos constituídos na e pela linguagem. Nesse sentido, Volóchinov assevera que:

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados (Volóchinov, 2018, p. 218).

Essa discussão capitalizada coopera não apenas para o modo como lemos os dados, na seção de análise, mas, sobretudo, para como significamos esse olhar social e sociológico da ADD para as pesquisas que temos realizado ou acompanhado, via atividades de orientação, no chão de escolas na região nordeste e, ao mesmo tempo, como resultados dessas pesquisas retornam às salas de aula da universidade para a formação inicial e continuada de professores.

O que estamos tentando sinalizar é que o conhecimento de princípios da ADD e o trabalho com eles em pesquisas em linguagens, no interior do nosso coletivo GERLIT CNPq UFC/UESB, tem funcionado para nós como um vetor transformativo⁴ na medida que tem possibilitado gestos político-enunciativos interinstitucionais importantes como o que, aqui, ilustramos.

A ADD propõe um sujeito interconstituído, uma vez que “não há uma sociedade que não seja constituída por sujeitos e não há sujeitos não constituídos pelo outro, e constitutivos do outro, em alguma coletividade” (Sobral; Giacomelli, 2022, p. 94). Cada escola, então, é um universo plural e fértil para instanciar processos de reconstrução identitária, sendo um local de encontros sociais, uma vez que “[...]quanto mais me relaciono com outras pessoas, de todos os tipos, tanto mais obtenho dados para ser o sujeito que posso ser, e tanto mais amplio meu eu, e, ao mesmo tempo, mostro aos outros suas próprias possibilidades” (Sobral; Giacomelli, 2022, p. 94).

Desse modo, falar sobre mostras e(m) configurações identitárias do eu e do outro implica reconhecer que estar em interação social significa lidar com:

[...] a relação entre o eu e o mundo [que] é de natureza valorativa, visto que matizamos a palavra com nossas impressões, crenças, valores;

[...] a valoração não se limita tão somente às escolhas das unidades linguísticas, mas engloba a situação extraverbal do todo arquitetônico;

[...] o sujeito[que] empreende, irrepeticamente, a unicidade de seu ser, tonalizando o enunciado conforme seu centro valorativo;

[...] a compreensão de como se processa a tensividade dialógica entre as ideologias axiologizadas em cada cronotopo;

⁴ O que, aqui, se deixa (entre)ver no recorte da dissertação de Pereira (2023), no movimento tensivo e de abertura em que ela trabalha com axiologias em interlocução com um grupo de alunos na escola em que atua há 21 anos com o ensino de geografia, bem como em nossa posição, como coautoras e professoras pesquisadoras-formadoras de professores, para retermos os dados.

[...] o cronotopo é elemento protagonista na concretização do matiz avaliativo empreendido pelos sujeitos por meio de seus enunciados;

[...] a valoração concretiza-se sob orientações cronotópicas que revelam sua singularidade axiológica frente a seu espaço-tempo;

[...] a dimensão axiológica do enunciado, já que o sujeito está sempre valorando a realidade em função daquele para quem enuncia, na tentativa de negociar sentidos confrontados na interação (Andrade; Ribeiro; Modl, 2023, p. 4-5).

Essa orientação social da ADD se aproxima de discussões sobre identidades situadas em papéis da escola de sociólogos de Chicago. Desse modo, conforme aponta Barley (2010), as identidades permitem que as pessoas produzam sentidos e tracem finalidades para suas “ações através de uma construção retrospectiva no fluxo de suas vidas. Tais identidades encapsulam a experiência de um papel e constituem a base para desenvolver comprometimento de um *self* situado, um sentido de um eu particular e de um eu estou aqui” (Barley, 2010, p. 51, tradução nossa).

Assim, neste trabalho, foram analisados enunciados concretos verbo-visuais, que deflagraram uma (re)construção retrospectiva (porque os dados analisados figuram rememorações de experiências mais marcantes na escola para os alunos), bem como a de encapsulamento (roupagem identitária com que experiências são vestidas, aqui, nos enunciados dos alunos – um *self* situado) e as movências de “um eu particular” e de “eu estou aqui” que, para nós, coincide com a força do ser sujeito sem álibi para reafirmar-se a si mesmo frente à alteridade.

Nessa arena de enfrentamentos (eu – outro(s)), há o embate de centros de valores que se entrecruzam e são, inexoravelmente, revistos e atualizados, ora reforçando-os, ora transformando-os, face à cena enunciativa. A axiologia, portanto, diz respeito ao estudo dos valores atribuídos a objetos do discurso formulados no mundo da vida e no mundo da cultura. Assim, para analisar a dimensão axiológica, à luz da ADD, é imprescindível instaurar uma reflexão sobre os valores mobilizados, considerando sua natureza, traços e funcionamento. Vale ressaltar que a valoração também é resposta/efeito das interações ativamente responsivas, empreendidas pelo sujeito, ao participar de determinada comunidade semiótica.

Desse modo, o ato de valorar é garantidor da organização social, tanto no plano individual quanto no plano coletivo. “Não se pode viver a experiência de uma dádiva pura” (Bakhtin, 2010, p. 85), isto é, no âmbito do evento, no contexto da vida efetivamente vivida, ao tematizar o ente em si, “já entrei em uma relação que não é indiferente, mas interessada-afetiva” (Bakhtin, 2010, p. 85).

Na sequência, visitamos o conceito de território em correntes da Geografia Cultural e Geografia Espacial para traçarmos um olhar da escola como um território

sociossimbólico de experiências em que discursos se entrecruzam a todo momento.

2 Território(s), territorialidades e a escola como território sociossimbólico

O conceito de território(s) é polissêmico e crivado por mudanças de significados vertidos para processos socioespaciais que abrigam objetivações do que signifique ser e estar socialmente no mundo, concorrendo para “a cristalização modulada da função simbólica” (Vandenberghe, 2018, p. 661) dos, nos e para os territórios.

Raffestin (1993) mapeia a ampliação da envergadura referencial do conceito de território. O autor historiciza a proveniência do termo na biologia, no século XVIII, posteriormente, expande-se para a geografia como espaço físico concretizado, tornando-se um conceito multiescalar ao considerar dimensões geopolíticas e relações sociais.

Com o tempo, “deixa de ser apenas um referencial do território do Estado-Nação, para abarcar relações de controle, apropriação e suas múltiplas dimensões e escalas associadas às práticas de indivíduos e grupos sociais em espaços urbanos e rurais” (Fuini; Saquet; Mello, 2019, p. 1). Assim, território é entendido como o “[...] chão da população, isto é, sua identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi” (Santos, 2000, p. 96).

Sack (2009, p. 26) define territorialidade como “a primeira forma espacial que o poder assume”. O que se consubstancia no entendimento da escola como espaço institucional inaugural para interações sociais em ambientes públicos de relações humanas. Disso decorre o princípio sociointeracionista de não se pensar em interação sem considerar relações entre o espaço institucional e os sujeitos que lá desempenham suas funções. Com a consolidação do interacionismo na vertente de Mead (2015) e de seu olhar para as instituições sociais, abriu-se espaço para se pensar sobre o sujeito considerando suas identidades relacionais.

Desse modo, sumarizamos que do dialogismo este trabalho guarda o fato de que a linguagem é a agulha que sutura todas as relações entre os sujeitos, o mundo e as coisas do mundo; do (socio)interacionismo, advindo de Mead (2015), salva-se o fato de que a convivência intersubjetiva na/da escola é mais uma convivência institucional (Modl, 2015), sendo essa parte de “acontecimentos de manifestações particulares e formalizadas que fazem parte do processo de vida social da evolução humana” (Mead, 2015, p. 262, tradução nossa), implicando a ocupação e o trânsito por territórios.

Se nascemos para nos comunicar e se é no curso de uma vida que aprendemos a ser sujeitos de linguagem, a escola é um espaço dialógico ímpar na vida daqueles que lá participam, porque os sujeitos inseridos nas práticas sociais “descobrem a partir de sua

experiência individual que estas atitudes e atividades sociais organizadas são incorporadas ou representadas pelas instituições sociais” (Mead, 2015, p. 262, tradução nossa). Nesse viés, a escola é muito mais do que um espaço físico e campo de pesquisa, também, olhamos para ela como um território, lugar de pertencimento, de vivências culturais (Modl; Biavati, 2016) em que (co)desempenhamos funções sociais estabilizadas a partir de movências e convivências em espaços.

Na seção de análise, demonstramos como movimentos de pertencimento ou de afastamento dos alunos-colaboradores ao território da escola-campo da pesquisa se deixam ler como expressão da individualidade com que se percebem no espaço escolar. O que tensiona a ideia de um território vivido. A escola desponta como uma espacialidade simbólica. O modo como os alunos-colaboradores dão forma, por meio de desenhos, ao território escolar demonstra que operam e cooperam com processos de desterritorialização e a reterritorialização, mapeamentos frente às suas representações da Escola que integram.

Nesse sentido, se o sujeito está sempre axiologizando e se o cronotopo é elemento protagonista no e para o acento avaliativo, movimentos de desterritorialização e reterritorialização do pensamento contribuem para práticas decoloniais por gerarem movências de relações identitárias e acervos representacionais, como procuramos demonstrar adiante. Pensar e fomentar dialogizações sobre a escola como território social, simbólico e físico em pesquisas significa, para nós, olhar para fenômenos produtores de subjetividade que incidem nas formas de vida cotidiana. Dessa forma, nossa vida se constitui de um processo em trânsito, ou seja, em constante movimento, pois, tanto somos alterados, como alteramos o próximo nas relações interacionais estabelecidas diariamente.

Na sequência, balizamos os cuidados e escolhas metodológicas agenciados para a construção dos dados e o recorte realizado para este texto.

3 Aspectos metodológicos

Os dados advêm de uma pesquisa maior (Pereira, 2023) fundamentada na abordagem qualitativa e ancorada no campo da Linguística Aplicada (LA). A pesquisa foi aprovada junto à Plataforma Brasil e ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB/BA, sob o número CAAE 59899922.9.0000.0055.

Nessa perspectiva, o trabalho volta-se para problematizar a produção local de conhecimentos, tendo a etapa de campo sido realizada no período de março a novembro de 2022, a partir da dialogia de Pereira com trinta e cinco discentes de duas turmas do 9º ano, Escola Municipal Juvenal Wanderley, que atende a alunos dos anos finais do ensino fundamental, da cidade de Ituaçu, no interior do estado da Bahia.

O grupo de 35 aluno(a)s⁵ contou com 21 meninas e 14 meninos, com idade variando entre treze e dezessete anos. Alunos regularmente matriculados no turno matutino nas turmas 9º A e 9º B.

O *corpus* é composto por réplicas dos alunos às perguntas formuladas pela professora-pesquisadora através dos instrumentos questionários e rodas de conversa. Para este trabalho, selecionamos como dados recortes e cenas transcritas da roda de conversa.

Um recorte é composto por um desenho e a explicação escrita *ipsis litteris* produzida pelo(a) aluno(a)-produtor(a) do enunciado. Os recortes, portanto, dialogizam com os seguintes enunciados, que integram o instrumento questionário:

Quadro 1: Recortes do instrumento questionário

Pergunta 1:.

Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo dos anos finais do ensino fundamental? Descreva, por favor, esse momento.

Pergunte 2:.

Agora, convido você a registrar, em um desenho, esse acontecimento e como você se sentiu.

Fonte: Pereira (2023)

Por questões de espaço, selecionamos para este trabalho dois recortes de produções verbo-visuais, sendo uma vivenciada dentro da escola e outra ocorrida no contexto correspondente ao cronotopo da pandemia da Covid 19. Além desses recortes, mobilizamos 4 cenas transcritas das rodas de conversa em que os desenhos são retematizados por seus alunos-produtores na interação com seus pares e a professora-pesquisadora.

Acessar representações verbo-visuais de eventos nos anos finais do ensino fundamental, considerados significativos para cada sujeito e participar, ao lado deles, das interações estabelecidas nas rodas de conversa, como discutiremos na próxima seção, configuraram enquadres e reenquadres subjetivos preciosos para a compreensão do si mesmo frente a experiências no território escolar. O que contribuiu para que transpússemos as fronteiras do território escolar, compreendendo a linguagem de modo imbricado com as práticas cotidianas e(m) seus efeitos diversos nos corpos de sujeitos diante de suas concretudes.

O caráter transdisciplinar da LA se deixa ilustrar no modo como questões sociais, culturais, políticas e históricas precisam ser consideradas para uma ação transformadora

⁵ Esse número provém de um quantitativo de 70 alunos convidados através da carta convite para participação na pesquisa, momento em que, também, enviamos aos responsáveis, uma carta endereçada com o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

e localmente situada. Rajagopalan (2003, p. 106) projeta um pesquisador em LA como uma espécie de pedagogo crítico que como um ativista, um militante que, por menor e mais localizada que seja sua ação, pode “desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência”.

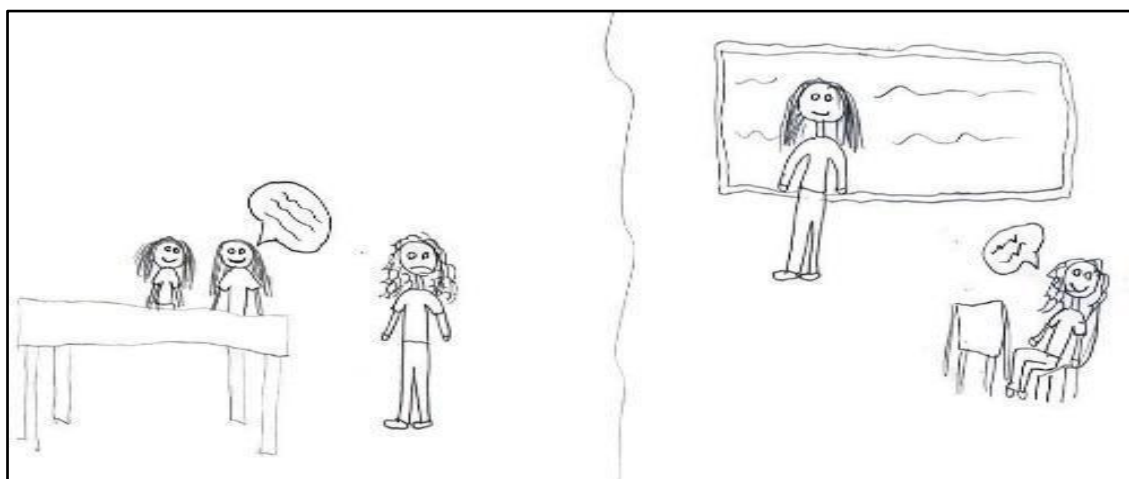
Em consonância com a ideia de que entendendo práticas, conhecemos as pessoas por detrás delas e suas motivações (Modl; Biavati; 2016), o *locus* da pesquisa (campo de atuação profissional de Pereira há vinte e um anos) promoveu uma reflexão acadêmica acerca de sua realidade profissional, presentificando, dessa forma, um outro tipo de dialogia na interlocução com alunos da escola, adicionando mais uma identidade interacional: a de colaboradores da pesquisa, o que repercute em mais protagonismo estudantil.

Os dizeres, desenhos e silêncios dos alunos revelam valorações sobre a instituição de ensino como um todo, a troca de posições, na roda de conversa, permitiu acessar pontos de convergência e divergência. Assumindo pressupostos da ADD, balizamos a dimensão axiológica para compreendermos as posições dos discentes, procurando assumir uma posição exotópica, entendida como um posicionamento possibilitado pelo excedente de visão humana.

4 Cotejo analítico

Nossa análise é de natureza dialógica e, em decorrência disso, entendemos que ela compreende um estudo metalinguístico, que toma a língua em sua integridade concreta e viva” (Bakhtin, 2003, p. 207). A construção da amostragem também foi motivada por nossos atravessamentos como leitoras, mulheres, professoras e tantas outras questões e facetas identitárias que cooperam para o que nos mobilizam, emocionando-nos, afetando, incomodando etc. Tudo isso evidencia a “natureza translinguística que se ocupa da dinâmica das práticas socioverbais concretas presentes nas relações dialógicas” (Ribeiro; Rodrigues, 2022, p. 2). A seguir, trabalhamos com enunciados de três sujeitos participantes, aqui ficcionalmente, nomeados como Angélica, Érico e Jacinto.

Figura 1: Desenho de Angélica



Fonte: Pereira (2023)

Quadro 2: Resposta digitada de Angélica à P10 do Questionário

Quando eu estudava no início do 6º ano, eu fazia aula de dança na época e mesmo não dançando muito bem, eu gostava, até que um dia umas meninas do 9º ano que eu nem conhecia, viram um vídeo da aula de dança e me falaram e eu não era boa e se eu não tinha vergonha. Pode parecer simples, mas eu fiquei muito insegura e assustada com a escola e eu não consegui mais falar em público quando não é obrigatório.	Um tempo depois desse acontecimento, numa aula de ciências, a professora estava corrigindo uma atividade e eu acabei respondendo o baixinho, mas ela viu e me incentivou a falar mais e depois me elogiou no fim da aula, ela sempre era compreensiva nos trabalhos apresentados e me fez ter mais confiança e hoje eu adoro apresentar trabalhos. Ela não sabe, mais isso me ajudou muito e foi significativo.
---	--

Fonte: Pereira (2023)

Observando a posição de Angélica, na Figura 1 e no Quadro 2, percebemos que a memória desenhada e descrita por ela está dividida em duas cenas. Na Figura 1, à esquerda, duas jovens sentadas e alegres, conforme sinalizam traços faciais, e, de outro, sua imagem em pé com fisionomia triste. No quadrante da direita, ela ilustra a professora em pé, em frente à lousa e registra a si mesma, agora, sentada, sorridente e em interação com a professora, como demonstra a representação do balão de diálogo.

A memória escrita delimita que o primeiro episódio, desenhado no quadrante da direita, ocorre no refeitório escolar, materializando uma interação constrangedora por ela vivenciada na dialogia com duas estudantes de outra turma. Embora Angélica não as conhecesse, como delimita na memória escrita, ela foi abordada para receber críticas referentes a um vídeo de dança postado nas redes sociais. A situação repercutiu negativamente em seus comportamentos na escola. A partir daquele cronotopo, a aluna começou a se sentir “muito insegura e assustada” a ponto de “não consegui mais falar em

público”.

No segundo episódio, desenhado no quadrante da direita, em outro cronotopo, é retratada uma interação afetuosa da aluna com a professora de Ciências. A docente, ao corrigir uma atividade e perceber que Angélica a respondeu timidamente, teceu comentários incentivadores e, ao término da aula, reforçou os elogios, estimulando sua participação, sendo compreensiva e aceitando seu modo de falar em tom baixo. Essa intervenção repercute: “me fez ter mais confiança e hoje eu adoro apresentar trabalhos”.

O enunciado de Angélica registra duas cenas bem diferentes como réplica ao seu momento mais significativo dos anos finais do ensino fundamental. Durante as interações estabelecidas na roda de conversa, a professora-pesquisadora perguntou a Angélica se ela poderia comentar, agora, oralmente, sobre sua memória:

Quadro 3: Turno de fala de Angélica na Roda de Conversa

1 Angélica:. não foi uma coisa importante:: não devia ser mas(...) pra mim foi se eu lembro foi importante:: faz um tempão **foi no 6º ano** foi no início do ano(...) **eu estudava a tarde** e aí apareceu tipo assim tinha duas meninas do 9º ano e aí eu não conhecia elas eu tava saindo da cantina e elas me chamaram:: e aí na época eu fazia aula de dança mas eu nem dançava bem mas eu gostava tipo de dançar e ficar na frente aí já ia gravar e na época e postava em alguns lugaresaí elas viram o vídeo e chamaram e me mostraram o vídeo e ficaram sorrindo de mim e perguntando se eu não tinha vergonha que eu não sabia dançar não tinha ninguém mais eu fiquei triste assim(...) eu havia acabado de entrar na escola então não foi uma experiência muito boa:: foi **uma situação triste e a outra foi FELIZ** aí a professora de ciências na épocae aí ela tava corrigindo a tarefa:: e aí eu tava aqui aí respondi eu sempre falei muito baixo tipo quando eu sei alguma coisa geralmente eu sei responder só que não falo porque eu não gosto de falar muito em público e ela viu eu falando isso então não ouviu e pediu para mim repetir e no final da aula ela ME ELOGIOU E ELA SEMPRE ME ELOGIAVA e essa professora é muito importante porque:: ela sempre nos trabalhos que não falo muito alto ela sempre deixava eu falar baixo sabe explicar isso que eu não conseguia falar alto e eu gostava muito de fazer trabalho de falar uma coisa que eu entendo que tô falando e essas duas coisas estão interligadas porque:: na primeira foi uma coisa quando acabei de chegar e eu não me sentir bem com isso e aí na outra **foi quando eu comecei a me sentir melhor no lugar que falo.**

Fonte: Pereira (2023)

Angélica inicia seu turno de fala com a seguinte valoração “não foi uma coisa importante:: não devia ser mas(...)pra mim foi se eu lembro foi importante”, reafirmando para si mesma e para o grupo a força do episódio antes ilustrado e sua resignificação em outro cronotopo.

Ao adjetivar o vivido como “uma situação triste”, notamos a réplica vivencial do enunciado das outras estudantes no corpo de Angélica que passou a se sentir insegura e assustada. Ora, uma interação fracassada, como a aqui narrada, pautada no constrangimento e humilhação, pode desencadear diversas situações de desconforto e

repercussões identitárias.

No segundo quadrante, Angélica valora-se em uma interação “feliz” a partir da postura empática da professora de Ciências que a ajudou a superar seu bloqueio de falar em público, marcando um tempo em que retorna a apresentar trabalhos em sala de aula de modo confiante. Essa cena possibilita várias reflexões, como a importância de um olhar sensível do professor e a sua mediação nas ocorrências do dia a dia escolar.

A cena em análise lembra-nos do poder transformador da linguagem. As interações revelam-nos a possibilidade de produzir dicotomias tanto para o bem como para o mal. Dessa forma, não se pode defender “a língua como um lugar pacífico. A língua é um lugar de muitas dores para muitos de nós” (Nascimento, 2019, p. 21). Amorim (2006, p. 107) salienta que o diálogo “é muito mais uma arena. Discussões, discordâncias, mas também um profundo entendimento. Mas é um entendimento que altera”.

As relações dialógicas refletem e refratam na percepção de si e do outro. Ao invés de apegar-se às dificuldades da aluna, a professora acolhe: “ela sempre me elogiava e essa professora é muito importante”. Nesse viés, ao estabelecer uma relação alteritária, de acolhimento e incentivo à discente, a professora atualiza “representações que irão impactar a composição de sua identidade, seja refutando-as, afastando-as de seu acervo de referência (divergência), seja ratificando-as, operando com o acervo para justificar posicionamentos (convergência)” (Ribeiro; Sobral, 2021, p. 22).

Entendemos que, a partir da linguagem, acontece a tomada e retomada de consciência do sujeito. Logo, as interações promovidas (desenho, explicação escrita dele e ampliação deles na roda de conversa) registram um deslocamento da aluna: “comecei a me sentir melhor no lugar que falo”, evidenciando seu sentimento de pertencimento ao território escolar. Afinal, “o nosso agir é orientado, justificado e embasado no mundo de palavras do outro, palavras que vão nos constituindo axiologicamente, em um movimento dialógico traduzido na relação eu para o outro, outro para mim e nós para eles” (Ribeiro; Sobral, 2021, p. 19).

Outra questão interessante a ser observada diz respeito ao enquadre cronotópico presente no texto, isto é, a interligação das relações de tempo e espaço. É perceptível a presença de marcas cronotópicas na produção da aluna ao escrever: “quando eu estudava no início do 6º ano (...) um tempo depois desse acontecimento(...)”, bem como ao expressar-se durante as interações na roda de conversa: “Faz um tempão, foi no 6º ano foi no início do ano(...) eu estudava à tarde (...)”. Sobre o conceito cronotopo, Bakhtin (2014, p. 211) assevera que “nele é importante a expressão da indissolubilidade de espaço e de tempo”. Dessa forma, entendemos os enunciados, enquanto movimentos e transcurso cronotópicos. A alternância de tempo e espaço, haja vista a mudança do turno vespertino para o matutino, também proporcionou modificações, uma vez que a aluna foi apresentada

a novas pessoas, novas ideias, novos pensamentos e novas percepções, reverberando, assim, na revalorização de mundo escolar da estudante e, conseqüentemente, em novas relações interpessoais.

Nessa perspectiva, entendemos que o exercício de retomar às memórias de vivências, no plano de enunciação, em voz alta, por escrito e em desenho, demonstra-nos a força ideológica através da qual a palavra se refrata, servindo como indicador da compreensão ativa e responsiva do contexto dos, nos e para os enunciados representados.

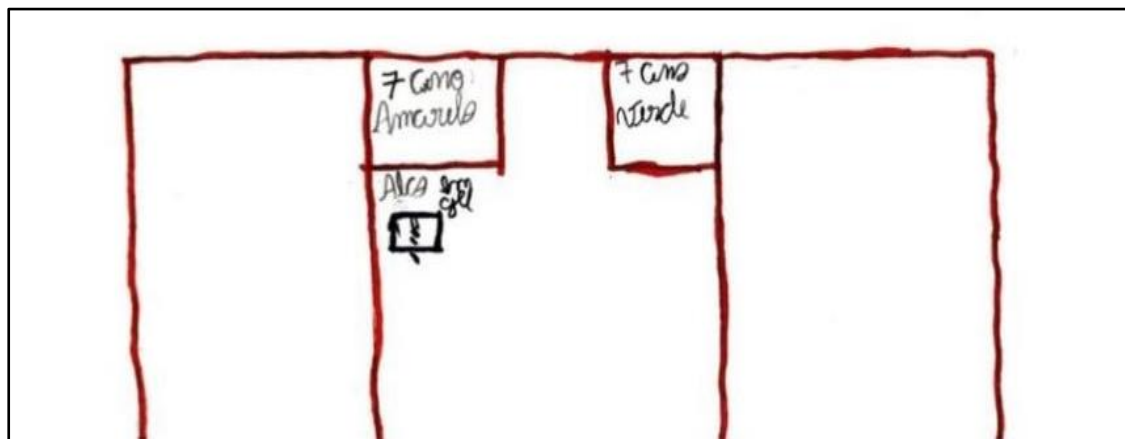
Nesse percurso, notamos que a aluna assume posições, modifica posturas, amplia experiências, alarga conhecimentos, expande a linguagem, entre outras ressonâncias próprias desse processo interacional. A partir do diálogo e da interação que o homem se constitui, logo, entendemos que “somente na comunicação, na interação do homem com o homem revela-se o “homem no homem” para outros ou para si mesmo” (Bakhtin, 2003, p. 292).

Em consonância com Modl e Biavati (2016, p. 107), “consideramos a escola, bem como a sala de aula, como um importante território de vivências, lugar de ação e reação de sujeitos que desempenham cotidianamente seus papéis sociais”, atualizamos os conceitos de (des)(re)teritorialidades, entendendo que “os territórios sempre comportam dentro de si vetores de desterritorialização e dereterritorialização” (Haesbaert; Bruce, 2002, p. 14). Na primeira cena, a autora do desenho evidencia seu anterior pertencimento a outra cultura escolar “eu havia acabado de entrar na escola”, sendo exposto por Angélica, nesse percurso, um processo de desterritorialização e reterritorialização respectivamente. Desse modo, neste novo espaço internacional, a discente relembra sua experiência considerada constrangedora. No entanto, a aluna migrou para o turno matutino, transitando, novamente, por novos territórios simbólicos e, conseqüentemente, adentrando em novos espaços e acessando novas interações. Nesse contexto ocorreu sua segunda rememoração, uma lembrança afetiva.

Feita essa análise, percebemos ciclos que se abrem e fecham de modo contínuo, estando todo esse movimento diretamente ligado à nossa (auto)(trans)formação como sujeitos. Na sequência, temos a produção de Érico que está cronotopicamente vinculada à pandemia da Covid-19⁶, nela representa-se a escola vazia.

⁶ A fim de contextualizar a realidade escolar naquele cronotopo, traçamos, em linhas gerais, um breve comentário sobre como ocorreu o período de suspensão das atividades educativas presenciais na instituição *locus* da pesquisa. No final de 2019, começaram a surgir notícias de pacientes contaminados com um novo Coronavírus. Em pouco tempo, o vírus alastrou-se de forma intensa, fazendo a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarar situação de pandemia. Nesse contexto, a referida escola, como a maioria das outras instituições de ensino do nosso país, iniciou normalmente o ano letivo em 2020 e com apenas um mês de aula, no final do mês de março, seguindo decretos impondo o isolamento social como forma de mitigar o contágio, as aulas presenciais foram suspensas.

Figura 2: Desenho de Érico



Fonte: Pereira (2023)

Quadro 4: Resposta digitada de Érico à P10 do Questionário

Quando estava no 7º ano aí veio A Pandemia mim afastei de
Muito gente que eu gostava muito e quando retomamo as aulas
foi deficio paro eu mim readapita mais consegi

Fonte: Pereira (2023)

A memória de Érico retrata o corredor escolar com realce para duas salas de aula, sendo uma a turma do sétimo ano amarelo e a outra o sétimo ano verde⁷. Na escola retratada no desenho, não há a presença de alunos e nota-se, próximo à porta, um recipiente contendo álcool gel, conforme orientavam os protocolos de biossegurança da época.

A princípio, os alunos ficaram sem aulas, retomando as interações didáticas, apenas, em meados do semestre seguinte com as aulas remotas. Em relação a Érico, ele, no primeiro semestre de 2021 cursou o 7º ano com aulas *on-line*, E, no segundo semestre, com aulas híbridas, cursou o 8º ano. No ano letivo de 2022, houve o retorno das aulas presenciais, período em que Érico estava cursando o 9º ano.

Durante as interações ocorridas na roda de conversa, a professora-pesquisadora sugeriu que o aluno fizesse um comentário sobre sua memória de vivência.

Quadro 5: Turno de fala de Érico na Roda de Conversa

1 Érico: Tipo assim quando eu tava no sétimo ano aí veio a pandemia aí quando eu voltei que nós já tava no oitavo ano eu me afastei de todo mundo(...) essa sala do sétimo ano verde antes era o 6º B e **eu gostava muito do 6º ano porque a minha convivência com meus colegas era melhor** aí no 7º ano foi mudando aí quando chegou **no 8º mudou mais e mais e mais** ainda porque foi difícil para mim readaptar

⁷ Na escola, *locus* da pesquisa, durante o ano letivo de 2020, por sugestão do gestor escolar, a identificação de cada turma foi referenciada com as cores da Bandeira Nacional.

a convivência com eles entendeu?! (...) eu ficava tímido:: ficava mais no canto da sala aí:: depois eu comecei a pintar amizade em volta de novo aí:: **hoje em dia tá normal.**

Fonte: Pereira (2023)

O aluno deixa explícito seu sentimento de pertencimento e afeto em relação à comunidade escolar, em seu turno de fala, ao declarar “eu gostava muito do 6º ano porque a minha convivência com meus colegas era melhor”. No entanto, seu desenho faz referência ao período em que estudava o sétimo ano, momento em que as aulas foram suspensas de modo abrupto, afastando-o do convívio social com os pares e professores. Certamente, com essa situação, emergiram vários sentimentos como medo, insegurança e solidão: emoções comuns a quem vivenciou o período do grande tempo da pandemia.

Em tempos ditos “normais”, os jovens, em suas rotinas, transitam por diversos territórios com diferentes finalidades, sejam educacionais, sociais, culturais ou econômicas, ocorrendo cotidianamente o processo de (des)(re)territorialização advindas dessas múltiplas interações. Nesse intercâmbio comunicacional, há uma influência mútua entre territorialidade e identidade à medida que os sujeitos transitam por distintos espaços e acessam diferentes discursos. Repentinamente, a pandemia chegou e alterou toda essa rotina, limitando ou impedindo a ação de antigas práticas, impactando, desse modo, no sentimento de pertencimento a essas coletividades e, por conseguinte, gerando mudanças interacionais abruptas.

Érico relembra seu retorno à Escola ao declarar “quando eu voltei que nós já tava no oitavo ano eu me afastei de todo mundo” e assume ainda “eu ficava tímido:: ficava mais no canto da sala”. Após vivenciar um longo período sem aulas presenciais, é compreensível sua dificuldade durante o retorno, uma vez que as orientações e os protocolos de biossegurança recomendavam o distanciamento, uso de máscaras, álcool gel, dentre outros cuidados.

Sendo o vírus um inimigo invisível, o próximo, devido à possibilidade de transmissão, era visto, até mesmo, como uma ameaça, pairando certa tensão nas interações presenciais. Ademais, a timidez e a insegurança são características presentes na adolescência, fato, também, inibidor das aproximações e interações.

Acreditamos que “a interação na ambiência da sala de aula reflete o que acontece também fora dos muros da escola” (Modl; Biavati, 2016, p. 122). Nesse contexto, para Érico, o oitavo ano foi o período mais difícil. Situação evidenciada no enunciado: “no 8º mudou mais e mais e mais ainda porque foi difícil para mim readaptar a convivência com eles”. Demonstramos, aqui, a ênfase dada pelo aluno ao uso repetido do léxico “mais”, intensificando e valorando a sua dificuldade de readaptação e convivência no ambiente escolar.

É visível a oposição axiológica presente nas memórias dos enunciados do

estudante ao referir-se a distintos enquadres cronotópicos. Enquanto, por um lado, no sexto ano, demonstrava afetividade, por outro lado, no oitavo ano, destaca certo estranhamento; porém, na medida em que ocorrem as interações, “o estranhamento cede lugar ao experimentado, o novo ao dado e a palavra do outro passa a ser nossa palavra, ressignificada em novos termos” (Ribeiro; Sobral, 2021, p. 14).

Apesar das dificuldades relatadas, considerando o cronotopo presente, Érico responsivamente atualiza “hoje em dia tá normal”. Considerando o deslocamento espaço-tempo, as valorações são atualizadas e como consequência os enunciados/discursos são remobilizados.

Encaminhando para a apresentação dos últimos dados desta seção de análise, no Quadro 6, lemos o depoimento emocionante de Jacinto.

Quadro 6: Turno de fala de Jacinto na roda de conversa

25 Jacinto:.. como foi que eu posso dizer(...) o **momento meio DIFÍCIL** porque:: tipo assim de uma hora para outra eu passei bastante tempo dentro de casa, eu passava dormindo ou fazendo alguma besteira e eu **comecei tipo assim ficar antissocial** eu posso dizer para falar a verdade as pessoas que eu falava o dia a dia era minha mãe e meu pai e às vezes nem isso isso **me afastou de várias pessoas** até mesmo quando eu encontrei essas pessoas eu não conseguia mais ter aquela:: tipo:: **pessoas que era bastante amigo não conseguia conservar a amizade totalmente como era antigamente** e até mesmo com minha família (...) Tipo:: eu **mudei um pouco do meu jeito de pensar** e:: várias coisas ocorreram no decorrer da pandemia **mudou muito meus pensamentos e várias outras coisas é isso**

Fonte: Pereira (2023)

Jacinto enuncia, de uma forma muito sensível, provocando um silêncio inusitado na sala. Ao valorar o período pandêmico, notamos uma convergência nos enunciados de ambos os colegas ao expressarem seus sentimentos. Como expresso por Jacinto, um “momento meio DIFÍCIL” em que ele passou a “ficar antissocial” pelo fato do seu convívio limitar-se aos familiares residentes em sua casa. Para ele, o isolamento social proporcionou o seu afastamento de muitas pessoas, inclusive de amigos, implicando mudanças inter e intrassubjetivas. Ao expressarem seus próprios sentimentos, Érico e Jacinto falam, também, em nome da cultura na qual estão inseridos.

Encerrando a roda, a professora-pesquisadora sugeriu ao estudante Érico para expressar as suas ressonâncias do momento de interação.

Quadro 7: Turno de fala de Érico na roda de conversa

44 Érico:.. Que a gente depende da convivência com o outro para readaptar o mundo:: assim normal igual essa conversa:: assim tipo importante essa questão

Fonte: Pereira (2023)

A partir do vozeamento exposto “Que a gente depende da convivência com o outro

para readaptar o mundo”, entendemos que, ao longo do tempo, no decorrer das nossas vivências e experiências, a percepção da realidade e, portanto, do discurso vão sendo constantemente (des)(re)construídos nas relações socialmente estabelecidas, contribuindo significativamente para a (auto)(trans)formação de estudantes mais responsivos.

O recorte em tela abordou de modo mais preciso a pandemia da Covid-19 vivenciada de modo mais intenso nos anos de 2020 e 2021. Essa experiência deixou marcas profundas em nossas memórias. Em níveis variados, todos fomos afetados por esse cenário de insegurança global, devido às perdas, medos e angústias vivenciados. Ademais, induziu a algumas reflexões, como a vulnerabilidade da vida, a necessidade do cuidado mútuo e a precisão de resistir e agir.

No âmbito educacional, demandas que eram desafiadoras se complexificaram drasticamente e, por isso, há a necessidade urgente de ações planejadas, articuladas e fundamentadas na pedagogia decolonial, problematizando e valorizando as distintas realidades, favorecendo o diálogo e a participação em prol de um ensino cada vez mais libertador.

Considerações finais

Como anunciamos anteriormente, o objetivo deste artigo foi analisar modos de valorar o estar na escola em enunciados produzidos por alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola municipal do interior baiano.

Verificamos, nas duas produções verbo-visuais e nas explicações-réplicas orais transcritas desse material, como Angélica, Êrico e Jacinto se colocaram dialogicamente nas cenas enunciativas circunscrevendo os eventos por eles avaliados como mais marcantes de suas experiências ao longo dos anos finais do ensino fundamental.

Demonstramos, por meio da análise dos dados, que quando cada aluno se coloca na e frente à cena enunciativa ele(a) está axiologizando, ou seja, valorando a si mesmo(a), ao grupo, à escola e aos objetos de discurso ali mobilizados como a situação de constrangimento entre pares (Quadrante da esquerda do Desenho de Angélica), o reenquadre do olhar para si mesma e para suas próprias habilidades interacionais (Quadrante da direita do mesmo desenho) e a Escola vazia no cronotopo da Pandemia (Desenho 2) valorada axiologicamente por Jacinto e Êrico.

Nosso objetivo foi alcançado, uma vez que valorações se deixaram flagrar na escolha de signos diversos, afinal a dimensão visual (em elementos semióticos como a escolha ou não por cores, nos traços, tamanho do que se ilustra, nas proporções, na delimitação do vazio, por exemplo) se fundiu ao verbal para demarcar por meio de nuances avaliativas inúmeras como cada aluno se move, remove e comove na (re)ocupação cronotópica de

territórios diversos de experiências. Exercícios de análise como esses podem nos ensinar sobre o modo como a realidade é axiologicamente apropriada.

Pesquisas como as que, aqui, visibilizamos promovem a geração e tratamento de pontos de vistas exotópicos ao fomentarem a assunção do ser e fazer-se sujeito, a partir de gestos axiológicos, na (re)ocupação de territórios diversos de experiências.

Assim, acessar os dizeres discentes sobre si e suas experiências na e frente à escola, bem como compreender os significados que eles atribuem a essa travessia estudantil, materializados nos desenhos, constitui um momento de grande importância não somente para os estudantes, como, também, para nós, professoras, uma vez que há a possibilidade de suscitar e mobilizar outras pautas no e para o diálogo educacional.

Admitimos, conforme a perspectiva dialógica do discurso, que as interações discursivas promovidas por cada um dos instrumentos mobilizaram categorias bakhtinianas, como a exotopia, a axiologia, a responsividade e a cronotopia, observando as relações de poder reveladas e os atravessamentos ideológicos constitutivos dos enunciados produzidos e dialogizados. O verbo-visual despontou como uma materialidade signífica vívida para se representar o mundo no fazer pesquisa, cooperando para mostrar de nuances avaliativas dos sujeitos alunos.

Ademais, a pesquisa mostrou-se uma ocasião para melhor compreender vivências, experiências e formas de interações produzidas no ambiente escolar, assim como representações e conteúdos que direcionam as relações sociais ali ou para ali estabelecidas a partir de excedentes de visão. Exercícios de análise, como os que aqui demonstramos servem de reflexão para se repensar o *métier* docente, assim como a integralidade das ações do coletivo de trabalho, acolhendo as situações satisfatórias e levando-nos a repensar e a reexistir às experiências que não foram prósperas, haja vista que elas revelam emoções, sentimentos e expectativas muitas vezes silenciadas por não terem oportunidades de expressá-las.

Buscar mapear e analisar coletivamente experiências no território escolar implica vivenciar, de modo mais consciente, interações do dia a dia escolar, dotando-nos de mais sensibilidade para notar as microrrelações de poder que atuam no ambiente estudantil e, a partir de então, gestar práticas sempre mais decoloniais com ações mais humanizadas. É salutar incentivar o sentimento de pertencimento do sujeito estudante ao território da escola e buscar construir memórias positivas que fundamentem seu processo de reconstrução identitária na escola.

Cada dado de pesquisa reúne múltiplas vozes e valores mobilizados se (des)alinham, em distintos centros de valor, para tensionar uma realidade que é semiotizada em horizontes apreciativos de experiências a partir dos quais a consciência socioideológica se constitui e reconstitui processual e localmente.

Neste artigo, problematizamos marcas axiologicamente inscritas nos enunciados dos alunos em que a escola ou o estar na escola é valorado como um território vivido em que diálogos e confrontos são enviesados, atravessando práticas identitariamente (re)construídas na dinâmica cotidiana de interações intersubjetivas.

Ser membro ou ser egresso de uma instituição escolar, seja ela uma escola da educação básica ou um Instituição de Ensino Superior (IES), implica reconhecermo-nos como membro de pertença a um coletivo, o que sempre (pro)(co)(re)mova relações diversas via ocupação simbólica ou física desse território em que se transita.

Axiological aspects and/in experiences at school: verbal-visual representations dialogized by 9th grade students from the interior of Bahia

Abstract

This article aims to analyze ways of valuing the act of being at school in enunciations produced by students in the final year of elementary school at a municipal institution in the interior of Bahia. We are especially interested in understanding how subjects semiotize in their enunciations what they consider to be the most memorable event in their experiences throughout the final years of elementary school. As a theoretical reference, we take the assumptions of Dialogical Discourse Analysis, particularly, we operate with the axiological dimension to understand the evaluations undertaken by students, as well as to perceive the school as a socio-symbolic territory based on discussions arising from Cultural Geography. Data analysis records that, by accessing students' enunciations about themselves and their experiences at school, as well as understanding the meanings they attributed to this journey, the school context is (re)(dis)covered, raising and mobilizing different centers of value to tension a reality that is semiotized in appreciative horizons of experiences.

Keywords: Dialogic discourse analysis. Axiology. Elementary school. Enunciations. Territory(ies)

Referências

- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: Brait, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chaves**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 95-114.
- ANDRADE, F. R. da S.; RIBEIRO, P. B.; MODL, F. de C. Aspectos axiológicos sobre racismo revelados em charges produzidas por alunos de uma turma de Educação de Jovens e Adultos. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 12, n. 12, p. 1-20, ago. 2023. DOI: <https://doi.org/10.22297/2316-17952023v12e02317>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 1. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BARLEY, S. R. Careers, identities and institutions: the legacy of the Chicago School of Sociology. In: Arthur, M. B.; Hall, D. T.; Lawrence, B. S. (Orgs.). **Handbook of career**

theory. 6. ed. New York: Cambridge University Press, 2010. p. 41-65.

BRAIT, B. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 42-65, dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732013000200004>. Acesso em: 10 jan. 2023.

FLICK, U. Doing qualitative data collection - charting the routes. In: FLICK, U. (Org.). **The sage handbook of qualitative data collection**. 1. ed. London: The SAGE Publications Ltd, 2018. p. 1-16.

FUINI, L. L.; SAQUET, M. A.; MELLO, M. C. de O. Territorialidades em transição: do exclusivismo estatal à multiterritorialidade. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 17, n. 2, p. 1-23, jul.-dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3958>. Acesso em: 25 set. 2023.

HAESBAERT, R.; BRUCE, G. A Desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari. **GEOgraphia**, Niterói, v. 4, n. 7, p. 7-22, set. 2002. DOI: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2002.v4i7.a13419>. Acesso: 25 maio. 2023.

MEAD, G. H. **Mind, self and society**: the definitive edition. Chicago: University of Chicago Press, 2015.

MODL, F. de C. Interação didática: apontamentos (inter)culturais sobre o uso da palavra e a formação do sujeito aluno. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 19, n. 36, p. 117-150, jul. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2015v19n36p117>. Acesso em: 25 ago. 2023.

MODL, F. de C.; BIAVATI, N. D. F. Cultura escolar e desnaturalização do olhar: a vinheta narrativa e(m) suas contribuições para um contraponto intercultural. **fólio - Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 2, p. 99-125, jul.-dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/2767>. Acesso em: 12 ago. 2023.

NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. 1. ed. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

PENNYCOOK, A. **Language as Local Practice**. 1. ed. Abingdon: Routledge, 2010.

PEREIRA, M. A. P. C. **Identidades, memórias e territorialidades**: redes conceituais para se pensar a cultura escolar de alunos do 9º ano em uma escola de Ituaçu/BA. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), 2023, 218f. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgcel/wp-content/uploads/2023/08/Producao-de-Maria-do-Alivio-Pessoa-Caires-Pereira-Turma-2021-Linha-3.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. 1. ed. São Paulo: Editora Ática S.A., 1993.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIBEIRO, P. B.; SOBRAL, A. Eu, o outro (Outro) e o vazio na constituição da representação identitária. **DELTA**: Documentação de estudos em linguística teórica e aplicada. São Paulo, v. 37, n. 1, p. 1-25, mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460X2021370110>. Acesso em: 15 jul. 2023.

RIBEIRO, P. B.; RODRIGUES, D. L. D. Relações dialógico-valorativas da profissão docente em charges virtuais: revisitando representações sociais. **Periódico**

Horizontes, Itatiba, v. 40, n. 1, p. 1-21, abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1278>. Acesso em: 19 mai. 2023.

SACK, R. **Human territoriality**: its theory and history. Illustrated edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

SANTOS, M. *et al.* **Território e sociedade**: entrevista com Milton Santos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Réplicas à pandemia: reflexões dialógicas. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 25, n. 3, p. 93-106, set.-dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.15210/10.15210/RLE.V25especial.4556>. Acesso em: 25 set. 2023.

VANDENBERGHE, F. Do estruturalismo ao culturalismo: a filosofia das formas simbólicas de Ernest Cassirer. **Revista Sociedade e Estado**. Brasília, v. 33, n. 3, set.-dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-201833030001>. Acesso em: 25 set. 2023.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

Sobre a formação lexicográfica de professores(as) de Língua Portuguesa do estado do Rio Grande do Sul: considerações a partir de um evento de formação docente

*Bruna Colares Rodrigues*¹

*Anderson Carnin*²

Resumo

O uso de recursos dicionarísticos no ensino de Língua Portuguesa, na maioria das vezes, acontece de forma inadequada, de modo que o aproveitamento de seu potencial pedagógico é significativamente prejudicado. Nesse sentido, tem se observado que a formação lexicográfica de professores(as) – inicial ou continuada – pode ser uma alternativa apropriada para a mitigação dessa problemática. O presente artigo, na esteira dessa questão, objetiva analisar a concepção de trabalho com dicionários em sala de aula apreendido a partir de comentários produzidos por professores(as) da rede estadual de educação do Rio Grande do Sul em evento online de formação continuada, com foco no trabalho com o gênero verbete de dicionário, e refletir sobre aspectos da formação docente lexicográfica apreendidos durante a interação professores(as) formadores(as) e professores(as) em formação. Trata-se de pesquisa empírica, na interface entre Lexicografia Pedagógica e Linguística Aplicada, de abordagem qualitativa e metodologia interpretativista. O corpus da pesquisa advém de registros de 22 comentários produzidos por professores(as) de Língua Portuguesa, analisados desde uma perspectiva discursiva. Os resultados sugerem que o evento de formação online é produtivo para o incremento da reflexão docente sobre o trabalho com dicionários em sala de aula, mas ainda é preciso avançar na formação lexicográfica de nossos(as) professores(as), a fim de que as possibilidades de trabalho com o dicionário em sala de aula possam ir além da consulta à grafia ou significado de determinada unidade vocabular.

Palavras-chave: Formação de professores(as) de Língua Portuguesa. Evento de formação. Formação lexicográfica. Dicionários em sala de aula

Data de submissão: Outubro. 2023 – Data de aceite: Outubro. 2023

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v20i1.15303>

¹ Licenciada em Letras (Língua Portuguesa). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)/Bolsista CAPES. <https://orcid.org/0000-0003-0093-1326> E-mail: brunarodriguescl@gmail.com

² Professor do Departamento de Linguística Aplicada/Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (DLA/IELUNICAMP). <https://orcid.org/0000-0002-0940-9449> E-mail: anderson.carnin@gmail.com

Considerações Iniciais

Desde o início do século XXI, tem-se explorado e constatado que o dicionário de língua é um potencial instrumento didático (Krieger, 2007). Todavia, ainda hoje, sabemos que os recursos dicionarísticos não são aproveitados de forma satisfatória nas aulas de Língua Portuguesa da escola brasileira. Com intuito de tentar compreender as lacunas que compõem esse quadro, muito tem se falado na formação lexicográfica de professores(as) como uma alternativa para, além de entender as problemáticas da área, reverter a utilização superficial ou nula dos dicionários no ambiente escolar.

A partir dessa constatação, o presente artigo objetiva refletir sobre o trabalho com dicionários em sala de aula de Língua Portuguesa e sua relação com a formação docente, a partir da análise de uma *live* destinada à formação continuada de professores(as) do estado do Rio Grande do Sul, produzida no âmbito de um programa desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC RS), durante o ano de 2022, que enfocou especificamente o trabalho com o gênero *verbete de dicionário*. Ainda, buscou investigar aspectos da formação docente lexicográfica que podem ser apreendidos pela análise de verbalizações de professores(as) participantes dessa *live*, capturados quando da interação destes com os formadores(as) via *chat* público do encontro, no canal da SEDUC RS no YouTube.

Para dar corpo a esse objetivo, este artigo está organizado em cinco seções. A primeira apresenta princípios por nós mobilizados acerca da formação de professores(as) de Língua Portuguesa. A segunda seção aborda as perspectivas iniciais da formação lexicográfica docente. A terceira explicita a metodologia utilizada para a realização do estudo e o contexto da pesquisa. A quarta seção apresenta a análise e a discussão dos dados, a partir de bases teóricas. A última seção apresenta as considerações finais deste estudo.

1 Da formação continuada de professores(as) de Língua Portuguesa

Nos últimos anos, foi possível observar um número crescente de pesquisas realizadas no âmbito da Linguística Aplicada (LA) sobre formação continuada de professores(as), especialmente a partir da expansão do trabalho mediado por tecnologias digitais *online*, notadamente durante e após o período de distanciamento social ocasionado pela pandemia de Covid-19. (*e.g.* Kersch *et al*, 2021; Schlemmer; Moreira, 2022) Esse aumento acontece muito em função do caráter essencialmente transdisciplinar da área, uma vez que a LA se preocupa em encarar e busca compreender a complexidade dos fenômenos presentes em diversos contextos associados à linguagem em uso (Signorini;

Cavalcanti, 1998), e da ênfase em pesquisas empíricas, a partir de demandas que emergem de contextos sociais situados. Em relação à formação continuada de professores(as) de Língua Portuguesa, entendemos que a LA desempenha um papel importante no sentido de direcionar práticas e fornecer pistas para que a formação docente seja cada vez mais qualificada e fortalecida, em função da sua relevância para o âmbito educacional, desde uma perspectiva que assume a linguagem em uso, quer no contexto da presencialidade física, quer da sincronidade mediada por recursos tecnológicos e digitais como eixo articulador de investigação. É importante, também, o debate sobre a profissionalidade docente, endossado pela área da Linguística Aplicada (e.g. Machado, 2004; Bronckart, 2006; Guimarães; Autor, 2020) e realçada também por importantes pesquisadores da área da Educação, mais amplamente. De acordo com Nóvoa (2017, p. 1131), “[...] não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente.” A partir disso, podemos notar a importância do processo de formação tanto para a qualificação do trabalho que será ou está sendo feito no ambiente escolar quanto para o aprimoramento da profissionalidade do professor. Entretanto, é necessário estar atento às perspectivas que direcionam os momentos de formação para depois, de fato, analisar suas potencialidades e contribuições.

Costa e Schlatter (2017), nesse sentido, sinalizam para os tipos de ações formativas mais comuns que aparecem no relatório “Formação Continuada de Professores: Uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros” (2012), desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas (Davies, 2013). Segundo os autores, esse documento mostra uma análise que evidencia dois tipos de ações tradicionais em termos de formação continuada, a primeira, e mais recorrente, é a modalidade de formação que não leva em conta o conhecimento prévio dos docentes, de natureza instrumentalista. Já a segunda prática, é a formação que parte de uma ótica cooperativa em que os saberes técnicos, as experiências dos professores e as expectativas dos formadores possam ser valorizadas e articuladas em função de um objetivo comum. Assim, os autores afirmam que “há ações de formação que investem na pessoa do professor, em sua vontade de aprender e em seu compromisso com os seus alunos, e as que veem, nos problemas, nos embates e nas virtudes do contexto de trabalho, oportunidades de aprendizagem docente”. (Costa; Schlatter, 2017, p. 39).

Diante disso, assumindo uma perspectiva etnográfica de formação docente, os pesquisadores propõem o conceito de *evento de formação*. Para os autores, esse conceito “se organiza em torno de ações que os participantes desempenham conjuntamente: apresentar modelos e estratégias de ensino; relatar experiências de sala de aula; responder a perguntas sobre questões de sala de aula; oferecer ajuda quando solicitada”. (Costa;

Schlatter, 2017, p. 46).

Em outras palavras, o *evento de formação* tem como principal objetivo o foco em tópicos de ensino e nas vivências de sala de aula, e foi pensado pelos autores considerando especialmente a realidade do trabalho presencial, anterior à pandemia de Covid-19 e à instauração de eventos *online* de formação docente. Nesse sentido, retomando Nóvoa (2001), Garcez e Schlatter (2017, p. 22) corroboram a perspectiva do autor enfatizando que “é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação.”. Ou seja, as ações de formação continuada de professores(as) serão verdadeiramente proveitosas e potentes se os(as) professores(as) conseguirem produzir sentido a ponto de se apropriar do processo de formação e, assim, utilizar e adaptar os conhecimentos expandidos em suas práticas diárias. Tal perspectiva de formação continuada de professores(as) nos parece especialmente produtivo para a análise do *corpus* desta investigação, notadamente quando se considera o espaço de interlocução mediada por tecnologias digitais *online*, como uma *live* com caráter formativo cooperativo (Autor; Guimarães, 2015), articulada sob o escopo da indissociabilidade entre teoria, prática e reflexão docente (Aragão, 2022).

Importante também, ao se pensar a formação de professores(as), é a dimensão da reflexividade que determinados eventos de formação tendem a produzir. Quando, por exemplo, em uma *live*, formadores(as) estabelecem a interlocução com os(as) professores(as) em formação, abrindo espaço para o diálogo mediado pela escrita (dados os limites do emprego de uma plataforma como o YouTube para a realização de uma *live*), entende-se que essa participação estimula uma atitude responsiva ativa (Bakhtin, 2003) e, ainda, possibilita a expressão de um discurso reflexivo (Almeida, 2016) do professor sobre o que está sendo tratado no evento de formação. Aliás, em termos de reflexão (e sua importância à formação) docente, a posição de Zeichner (2008) deve ser retomada, já que o autor que nos alerta sobre a noção de “reflexão” como conceito estruturante para a formação de professores(as). O autor entende que é preciso ter cautela ao utilizar esse termo, pois “precisamos reconhecer que a “reflexão” por si mesma significa muito pouco. Todos os professores são reflexivos de alguma forma. É importante considerar o que queremos que os professores reflitam e como”. (Zeichner, 2008, p. 545). Dito de outro modo, o autor reforça a ideia de que só participar da ação e refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as) não transforma, de fato, o fazer docente. É necessário que os(as) educadores(as) sejam engajados pelas estratégias do processo de formação para que consigam articular os saberes para a/a sala de aula. Ainda, o autor ressalta que “os professores precisam saber o conteúdo acadêmico que são responsáveis por ensinar e como transformá-lo, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada.” (Zeichner, 2008, p.

546).

Assim, não basta apenas refletir e discutir sobre tópicos de ensino, mas é preciso evidenciar como o conteúdo pode dialogar com os(as) alunos(as) e como isso revoluciona tanto o aprender como o ensinar a aprender, contribuindo, assim, para um real desenvolvimento profissional docente. Nesse ínterim, pensamos que a articulação entre a análise de um evento de formação continuada de professores, a reflexão produzida e capturada nesse espaço, no contexto *online* e a análise mais detida da língua(gem) em uso nessa interação pode nos fornecer importantes pistas sobre o(s) modo(s) de produzir sentido(s) na formação de professores(as), especialmente quando se recorte a dimensão da formação lexicográfica, tema de nossa próxima seção.

2 Da (ausência de) formação lexicográfica de professores(as) de Língua Portuguesa

A utilização de dicionários no ensino de Língua Portuguesa é uma prática bastante comum, sendo que por muito tempo essa tradição baseou-se na mera conferência de grafia das palavras e na consulta superficial de significados. Com o advento da Lexicografia Pedagógica³ evidenciou-se que o dicionário em sala de aula oferece “um lugar privilegiado de lições sobre a língua e a linguagem” (Krieger, 2012, p. 19). Entretanto, apesar de ser uma obra bastante conhecida durante a trajetória escolar, o dicionário ainda hoje não é utilizado como um potente instrumento pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa. Segundo Krieger (2007), a obra lexicográfica não costuma ser utilizada de forma útil e proveitosa em função da sua exploração limitada no âmbito escolar. Isso se deve, grosso modo, à ideia de que o dicionário serve apenas como fonte de consulta sobre o registro ortográfico e/ou gramatical (eventualmente, semântico) de uma determinada unidade vocabular, mas pouco (ou nada) se explora em sala de aula acerca de dimensões como o registro de diversidades denominativas, típicas de variedades regionais, marcações de palavras novas (neologismos) ou antigas, de estrangeirismos, de sentidos de termos de linguagem de especialidade, entre outras possibilidades que diferentes tipos de dicionários podem oferecer a quem lhes consulta.

Quando se fala em formação lexicográfica de professores(as), é normal que um dos movimentos a se fazer seja a apresentação dos dicionários aos(as) docentes antes de qualquer formação sobre as potencialidades e recursos da obra. Sobre a distância entre o dicionário e o professor, Krieger (2007, p. 299) explica que “[...] esse desconhecimento está relacionado à organização estrutural, à tipologia, entre outros componentes das obras

³ Por Lexicografia Pedagógica entende-se a área da lexicografia que se ocupa do desenvolvimento de dicionários voltados para o exercício de aprendizado de uma língua. Para maiores detalhamentos, ver Hartmann e James (2002).

lexicográficas”. Assim, faz-se necessário explorar toda a configuração de um dicionário também na formação de professores(as) de Língua Portuguesa, já que, na maioria das vezes, essa configuração é aprendida de forma apenas intuitiva e rasa, quando não cercada de estigma pelo desconhecimento que leva à consulta de uma obra dicionarística, seja ela de cunho geral ou de especialidade.

Além da falta de conhecimento sobre o funcionamento do dicionário, Krieger (2012) elenca alguns aspectos que prejudicam o aproveitamento pedagógico da obra. A autora apresenta as seguintes problemáticas:

- a ausência de disciplinas como Lexicografia Teórica ou Metalexicografia⁴ nos currículos de formação de professores(as);
- a falta de pesquisas que forneçam um panorama sistemático e crítico da Lexicografia brasileira;
- a carência de tradição de crítica lexicográfica no Brasil;
- a inexistência de conceitos objetivos sobre qualidade de dicionário;
- a ideia de que todos os dicionários são iguais, exceto pelo número de entradas/tamanho da obra.

Diante dessa realidade, é plausível que os(as) professores(as) utilizem os dicionários de forma simplória ou nem os levem para a sala de aula com finalidades pedagógicas bem definidas. Todavia, ao analisarmos o cenário brasileiro, podemos vislumbrar algumas medidas para atenuar esse quadro. Um exemplo disso, são as políticas públicas educacionais que passaram a vigorar no Brasil a partir do século XXI. Em que houve uma valorização das obras lexicográficas⁵ voltadas para a escola, e, conseqüentemente, um avanço na produção científica da área em todo país. Outro exemplo, como exploraremos adiante, é a promoção de *eventos de formação* (Costa; Schlatter, 2017) docente destinados ao desenvolvimento de ações voltadas ao conhecimento e exploração do dicionário (ou, no caso em tela, de um gênero comumente englobado pela obra dicionarística, qual seja, o *verbetes de dicionário*) em sala de aula de Língua Portuguesa.

Embora não seja o objetivo deste artigo discutir a escolha dos(as) formadores(as) pelo trabalho com esse gênero em um evento de formação docente, compreendemos, na esteira de Krieger e Müller (2018), que os dicionários estão cada vez mais afastados da realidade escolar, de modo que o “[...] distanciamento é também uma das importantes motivações para o impulso da Lexicografia Pedagógica direcionada à língua materna”

⁴ Também uma área de estudo do léxico que investiga todos os temas relacionados aos dicionários (história, problemas de elaboração, análise, uso). Para maiores detalhes, ver Hartmann e James (2002) e Welker (2004).

⁵ A inclusão dos dicionários no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), em 2012, infelizmente descontinuada nas edições atuais deste programa, promoveu mudanças significativas na elaboração de dicionários escolares e na produção científica acerca da Lexicografia Pedagógica. Para maiores detalhes, ver Brangel (2016).

(Krieger; Müller, 2018, p. 1952). Além disso, esse impulso da Lexicografia Pedagógica pode ser ampliado/qualificado quando se pensa na articulação do trabalho desse campo de estudos e pesquisas com o que já se vem produzindo no âmbito da Linguística Aplicada acerca da formação continuada de professores(as) de Língua Portuguesa. Assim, compreendemos que os estímulos e o apoio que mantêm os avanços das pesquisas em solo brasileiro são, em parte, dinamizados pelos impactos das políticas educacionais, como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e, em outra parte, dedicados à apropriação de que os dicionários são recursos didáticos produtivos e merecem uma orientação de uso mais eficiente por meio da formação lexicográfica docente. Analisar uma proposta que dá corpo a essa formação nos parece, também, um exercício acadêmico-científico relevante para nossa área e o fortalecimento de ações nesse ínterim, justificando a pesquisa cujo empreendimento metodológico realizado é mais bem descrito a seguir.

3 Da natureza, contexto e metodologia desta pesquisa

Este estudo configura uma pesquisa de natureza qualitativa, que, de acordo com Creswell (2007), é uma forma de investigação científica que visa a compreender e explorar o significado atribuído pelos indivíduos a um problema social. Além disso, o estudo também é de cunho exploratório, uma vez que pretende ampliar o entendimento dos aspectos em estudo, por meio de “[...] diferentes alegações de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de coleta e análise de dados.” (Creswell, 2007, p. 184).

O contexto desta pesquisa engloba a análise de um evento de formação, em formato de *live*, com duração aproximada de 90 minutos, realizado de modo síncrono e *online*, por meio da plataforma YouTube, no canal da SEDUC RS⁶, integrante de um ciclo formativo de professores(as) de Língua Portuguesa do estado do Rio Grande do Sul⁷. A *live* escolhida compõe um grande processo de formação continuada, que foi dividido em quatro ciclos de quatro encontros cada, e abrange os níveis de Ensino Fundamental e Médio. As temáticas desenvolvidas na formação partem de uma avaliação diagnóstica das aprendizagens discentes em Língua Portuguesa, durante dois anos de pandemia de Covid-19 (2021 e

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/@TVSeducRS>. Acesso em 09 de out. 2023.

⁷ Referimo-nos ao *Programa Aprende Mais – 2ª Edição (2022)*, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul em parceria com o Instituto para Inovação na Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). De acordo com o *site* da SEDUC RS, “As formações do Aprende Mais visam a ampliar o conhecimento dos profissionais da Educação com vistas a organização do planejamento de práticas pedagógicas voltadas a recuperação e aceleração das aprendizagens dos estudantes da Rede Pública Estadual do RS, por meio de estratégias metodológicas, que favoreçam o protagonismo dos estudantes, permitindo que desenvolvam as competências e habilidades que se apresentaram frágeis nas avaliações diagnósticas de 2021 e 2022.” (SEDUC RS, disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/Aprende-Mais>). Acesso em 09 de out. 2023.

2022) realizada pela SEDUC RS, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), em que foram identificadas as maiores fragilidades dos(as) alunos(as) da rede⁸, especialmente no tocante à consolidação e/ou desenvolvimento de habilidades de leitura em língua portuguesa. A partir desses resultados, os(as) formadores(as) puderam desenhar a proposta formativa a ser realizada com os(as) professores(as) da rede estadual de ensino e organizar seu trabalho de modo a atender as demandas (e possibilidades) desses mesmos(as) professores(as) no tocante à recomposição de aprendizagens essenciais em leitura (e em escrita, oralidade e análise linguística) em Língua Portuguesa.

A *live* de formação analisada neste artigo é a segunda do ciclo formativo 4 (2022), intitulada *Ciclo 4 - Formação 2_LP_6º e 7º*, foi transmitida pelo canal do YouTube da TV Seduc RS, no dia 01 (primeiro) de novembro de 2022. A temática do encontro foi *Verbetes de dicionário: leitura, produção e análise*. Os formadores que produziram e ministraram a *live* foram o Prof. Dr. XXXX e a Profa. Dra. XXXX. Essa *live* foi escolhida em virtude, primeiramente, da sua temática, do interesse em saber como é/foi fomentado o trabalho com o dicionário na rede estadual de educação do RS, e quais considerações podemos fazer a partir disso, também para fomentar a formação lexicográfica continuada de professores(as) em ações/eventos de formação futuros.

Ao estudar a organização global da *live* selecionada para esta investigação, podemos destacar cinco momentos estruturantes. Primeiramente, é feita uma apresentação geral, pela representante da Secretaria de Educação, do cronograma da formação, alguns recados importantes são dados e, em seguida, a palavra é passada para os formadores. Na sequência, os professores iniciam se apresentando brevemente e começam uma recapitulação do que foi abordado no último encontro do ciclo. O terceiro momento compreende uma etapa bastante importante em que os formadores fazem perguntas motivadoras, de modo que a introdução do tema da formação docente seja exposta. A seguir, chegamos no desenvolvimento do conteúdo proposto (quarto momento). Essa etapa abrange uma breve contextualização das ciências do léxico e as aulas de Língua Portuguesa, apresenta as competências e habilidades presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se relacionam com o tema da *live*, abarca a sistematização do que

⁸ Trata-se do programa *Avaliar é Tri*, conceptualizado pela SEDUC RS como uma avaliação diagnóstica desenvolvida por meio da aplicação de avaliações *online*, produzidas pelo CAED/UFJF, sobre os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, destinada a alunos do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º do Ensino Médio. Conforme o site da SEDUC RS, “o objetivo é aferir o conhecimento adquirido e reforçar os conteúdos que precisam ser trabalhados. A partir dos resultados, a Seduc coloca em prática um plano de ação pedagógica para reforço da aprendizagem.” (SEDUC RS, disponível em: <https://novasfacanhas.rs.gov.br/avaliar-e-tri>). Acesso em 09 de out. 2023. Uma dessas ações de reforço da aprendizagem foi, justamente, a formação continuada de professores(as) dos Anos Iniciais, Anos Finais (Língua Portuguesa e Matemática) e Ensino Médio (Língua Portuguesa e Matemática).

é o gênero verbete de dicionário e, por fim, expõe as obras lexicográficas escolhidas para o trabalho com o gênero e as propostas de atividades didáticas propriamente ditas. O último (e quinto) momento da formação consiste na avaliação do encontro, que se dá pelo registro das impressões pessoais dos professores em um formulário do *Google*. Todo esse processo teve a duração de noventa minutos, como já informado anteriormente.

A interação entre os(as) formadores(as) e os(as) docentes da rede estadual do RS ocorreu durante toda a duração da *live*. Desde as saudações iniciais, os professores(as) em formação expõem suas dúvidas, considerações ou apreciações por meio de comentários escritos no *chat* do *YouTube*, além de expressarem suas conquistas e angústias em sala de aula, responderem as provocações dos(as) formadores(as) e avaliarem todo o conteúdo que está sendo exibido. Para auxiliar os(as) professores(as) formadores(as), há um monitor na *live* que fica encarregado de “cuidar” do *chat*, selecionando e repassando as questões que podem ser discutidas pelos(as) formadores(as) ainda durante a realização da *live*. É nesse espaço comunicacional que, entendemos, se organiza uma ação conjunta entre os(as) participantes da formação, especialmente pela possibilidade de interação verbal entre ambos(as) de modo síncrono, e que pode dar corpo ao entendimento desse encontro como um *evento de formação* (Costa; Schlatter, 2017) que também acolhe e orienta-se pelas demandas dos(as) professores(as) em formação.

Orientados especialmente pelos resultados dessa interação promovida/constitutiva do evento de formação em tela, o presente artigo objetiva refletir sobre o trabalho com dicionários em sala de aula de Língua Portuguesa e sua relação com a formação docente, a partir da análise de uma *live* destinada à formação continuada de professores(as) do estado do Rio Grande do Sul, produzida no âmbito de um programa desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC RS), durante o ano de 2022, que enfocou especificamente o trabalho com o gênero *verbo de dicionário*. Ainda, buscou investigar aspectos da formação docente lexicográfica que podem ser apreendidos pela análise de verbalizações de professores(as) participantes dessa *live*, capturados quando da interação destes com os formadores(as) via *chat* público do encontro, no canal da SEDUC RS no *YouTube*.

Para que objetivo desta pesquisa seja atingido, foi feito o recorte de comentários da *live* que tematizassem/se relacionassem à seguinte questão: o que/de que modo(s) os(as) professores(as) de Língua Portuguesa, atuantes no Ensino Fundamental II e/ou no Ensino Médio público gaúcho, expõem sobre a utilização de dicionários na sala de aula? Tal recorte visa a nos fornecer evidências empíricas sobre o que os(as) professores(as) da rede estadual de educação do RS compartilham em um evento de formação de professores(as) sobre suas práticas de trabalho em contextos de ensino de Língua Portuguesa com dicionários, assumindo-se que esse compartilhamento foi provocado tanto pela temática da *live* em

análise quanto por questões propostas pelos(as) formadores(as).

Vale ressaltar, ainda, que a exposição oral e, conseqüentemente, as concepções de formação continuada de professores(as) para o uso do dicionário em sala de aula adotadas pelos(as) formadores(as) não serão objeto de análise neste momento, em função do recorte metodológico proposto para este artigo, embora restem como importante objeto de análise e discussão em outro estudo.

Em síntese, nosso *corpus* de pesquisa é composto de comentários públicos (mas anonimizados neste artigo, por questões éticas de pesquisa) produzidos por professores(as) da rede estadual de educação do RS, participantes de evento de formação continuada, dedicado especialmente à temática do trabalho com o gênero verbete de dicionário em aulas de Língua Portuguesa, registrados automaticamente pela plataforma YouTube na aba “chat” da *live* que ficou gravada e disponibilizada no canal da SEDUC RS. Tais comentários foram registrados por meio de captura de tela (*print screen*) realizada pelos pesquisadores em seção de visionamento da *live* realizada para fins desta pesquisa durante o primeiro semestre de 2023. Selecionamos para a discussão neste artigo 22 (vinte e dois) comentários de diferentes professores(as), produzidos em resposta/atenção à diferentes momentos da *live*, especialmente os momentos 3 e 4 descritos anteriormente, considerados mais representativos do conjunto de comentários analisados e que evidenciam os usos de dicionários em sala de aula de Língua Portuguesa e sua relação com a formação continuada de professores(as). O conjunto de comentários é analisado segundo princípios da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), organizados de acordo com as seguintes categorias: (i) representações sobre dicionário(s) e seu(s) usos; (ii) o gênero verbete de dicionário em sala de aula; (iii) outras possibilidades de trabalho com o(s) dicionário(s) na aula de Língua Portuguesa.

4 Da análise de dados e sua discussão

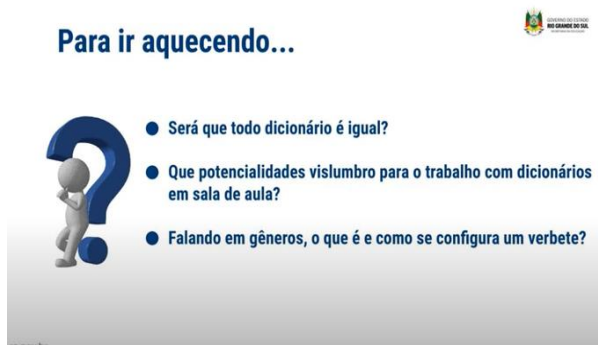
Conforme já exposto anteriormente, este estudo se volta, em especial, para um aspecto específico descrito pelos(as) professores(as) durante a formação, sendo ele articulado em torno da seguinte questão: o que/de que modo(s) os(as) professores(as) de Língua Portuguesa, atuantes no Ensino Fundamental II e/ou no Ensino Médio público gaúcho, expõem sobre a utilização de dicionários na sala de aula? Tomando como partida a organização da *live* em cinco momentos, expressa anteriormente, podemos observar que as primeiras manifestações acerca de como os docentes trabalham com dicionário em suas aulas, acontecem no terceiro momento da formação (11min e 32s), aquele em que os formadores fazem questões para introduzir a temática abordada e, assim, poder partir e considerar o ponto de vista que os professores têm daquele tema.

As figuras abaixo ilustram os primeiros questionamentos propostos pelos(as) formadores(as) nesse momento da formação, a partir da projeção de slides compartilhados com a audiência da *live*.

Figura 1 – Questão inicial



Figura 2 – Questões para aquecer



Fonte: captura de tela da *live*.

Para a análise da interlocução fomentada por tais questionamentos propostos pelos(as) formadores(as), consideramos as seguintes respostas de quatro diferentes professores(as) participantes do evento de formação por nós capturadas para esta análise:

Figura 3 – Pronto-socorro da Língua Portuguesa

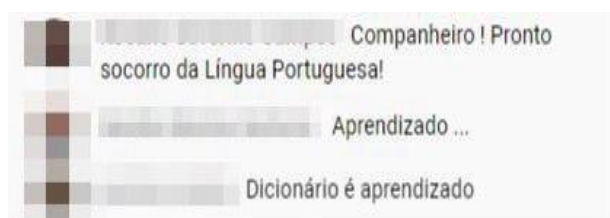
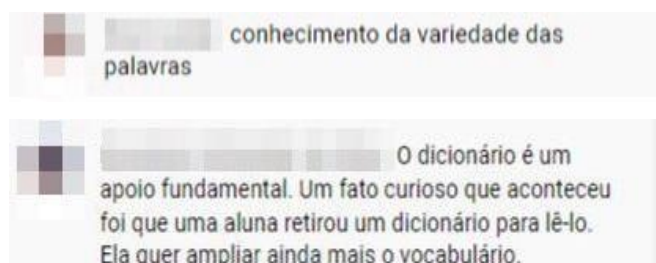


Figura 4 – O dicionário é...



Fonte: captura de tela dos comentários *live*.

Nessas primeiras interações, observamos que os(as) professores(as), em suas verbalizações, tendem a associar o dicionário àquele instrumento de consulta à grafia das palavras. Chamamos atenção para o comentário metafórico de um(uma) professor(a), segundo o qual o dicionário seria o “pronto-socorro” da língua, ou seja, a metáfora empregada revela uma compreensão de dicionário como instrumento capaz de atender, remediar e salvar todas as palavras doentes ou “acidentadas”. A partir dessa observação, é interessante retomar o que Krieger e Müller (2017, p. 5) discutem sobre o uso de dicionários em sala de aula. As autoras afirmam que “[...] podemos avaliar sua funcionalidade em relação a alguns focos prioritários dos planos de ensino como: a) alfabetização e letramento; b) desenvolvimento da competência de leitura e de produção

textual; e c) descrição da língua.”

Em relação ao item a), é apontado pelas autoras que o trabalho com o dicionário propicia o reconhecimento do alfabeto e das bases da silabação. Ainda, consultar dicionários “permite mostrar também que a escrita não é representação direta, mas convencionada da fala” (Krieger; Müller, 2017, p. 5). No que se refere ao item b), é pressuposto que são diversos os recursos que a obra dicionarística oferece: usos denotativo, conotativo ou figurado das palavras, rede de acepções e polissemia, relações de forma e conteúdo entre as palavras (cognatos, sinônimos, antônimos, homônimos), sintaxe frasal etc. Já no item c), é englobado o trabalho com as categorias gramaticais, regências verbais e o estudo dos aspectos morfológicos sobre formação e constituição heterogênea do léxico.

Com base nisso, podemos considerar que os(as) professores(as) têm focado mais no item b) ao planejar e impulsionar atividades com o dicionário na aula de Português. Aqui, esse foco seria ainda mais centralizado na grafia e nas relações de forma e conteúdo entre as palavras do que nos outros aspectos.

Na sequência, os(as) docentes verbalizam como são os seus trabalhos com o dicionário em sala de aula, chegamos à etapa em que os(as) formadores(as) estão discorrendo sobre o tema da *live* (54min e 53s): o trabalho (possível) com o gênero verbete de dicionário nas aulas de Língua Portuguesa. As figuras abaixo ilustram esse período do evento de formação.

Figura 5 – O gênero verbete de dicionário

O gênero verbete de dicionário

- Pequena anotação para explicar o sentido de uma palavra/termo.
- Gênero de natureza expositiva, com objetivo de informar o/a leitor/a, de apresentar acepções, informações e/ou definições sobre uma determinada entrada.
- Possibilita a ampliação do conhecimento do/a consulente e/ou a compreensão de determinado termo, conceito ou palavra.

rs.gov.br

Fonte: Google imagens.

Figura 6 – O gênero verbete de dicionário

O gênero verbete de dicionário

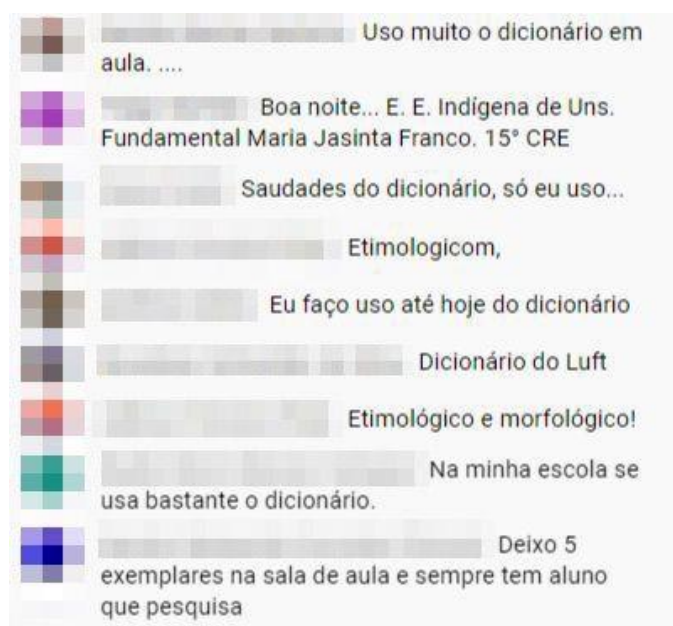
- Apresenta o maior número possível de significados de uma palavra/entrada (por recorrência de uso).
- Apresenta informações de ordem gramatical sobre a palavra ou entrada.
- Segue uma lógica de organização proposta pela obra dicionarística.

rs.gov.br

Fonte: captura de tela da *live*.

Para este momento da análise, os seguintes comentários produzidos pelos(as) professores(as) participantes foram selecionados à discussão:

Figura 7 – Eu uso...



Fonte: captura de tela dos comentários da live.

No movimento analítico, o que nos chama atenção agora é que quatro professores(as), respondendo a uma provocação dos(as) formadores(as) sobre como utilizam o dicionário em sala de aula (provocação iniciada no movimento anterior do evento de formação, mas possivelmente respondido apenas no movimento 3, em função da diferença temporal entre a apresentação/questionamento dos(as) formadores(as) e o tempo de resposta dos(as) professores(as) afirmam utilizar o dicionário em aula, mas não explicitam como a obra está sendo usada, quais atividades são planejadas e desenvolvidas ou se, a exemplo do último comentário, deixam o recurso lexicográfico na sala apenas para a pesquisa da grafia ou significado de palavras. Nesse sentido, a análise ora empreendida nos permite corroborar os aspectos que Krieger (2012), apresentados na seção Da (ausência de) formação lexicográfica de professores(as) de Língua Portuguesa, afirma prejudicarem o aproveitamento didático dos dicionários em sala de aula, uma vez que o “silêncio” ou a falta de explicação sobre como se dá o uso pedagógico da obra podem estar diretamente atrelados a tais fatores, reveladores da limitada formação lexicográfica de boa parte de nossos(as) professores(as) de Língua Portuguesa. Embora saibamos que o relato dos(as) professores(as), motivado pelo questionamento dos(as) formadores(as), possa ser incompleto pelos limites do próprio espaço interacional (chat do YouTube), e, portanto, não serem um retrato único ou conclusivo das práticas de ensino articuladas ao(s) uso(s) de dicionário(s) em sala de aula, uma atenção a esses aspectos revelados pela interação dos(as) professores(as) com os(as) formadores(as) poderia ter sido objeto de discussão durante o próprio evento de formação, qualificando ainda mais a formação lexicográfica dos(as) professores(as) da rede estadual de educação participantes da live. A própria

relação (metonímica) entre o gênero verbete de dicionário e a obra dicionarística também podem ser objeto de reflexão mais aprofundada, seja em eventos de formação de professores(as), seja em pesquisas sobre o tema no âmbito da Lexicografia Pedagógica e/em articulação com a Linguística Aplicada educacional.

Para dar corpo à terceira categoria de análise, a qual se centra na discussão sobre outros usos possíveis do dicionário em sala de aula, as duas imagens a seguir ilustram verbalizações dos(as) professores(as) participantes da formação continuada sobre outros usos que eles praticam (ou entendem ser possível praticar) em sala de aula de Língua Portuguesa:

Figura 8 – Outras possibilidades

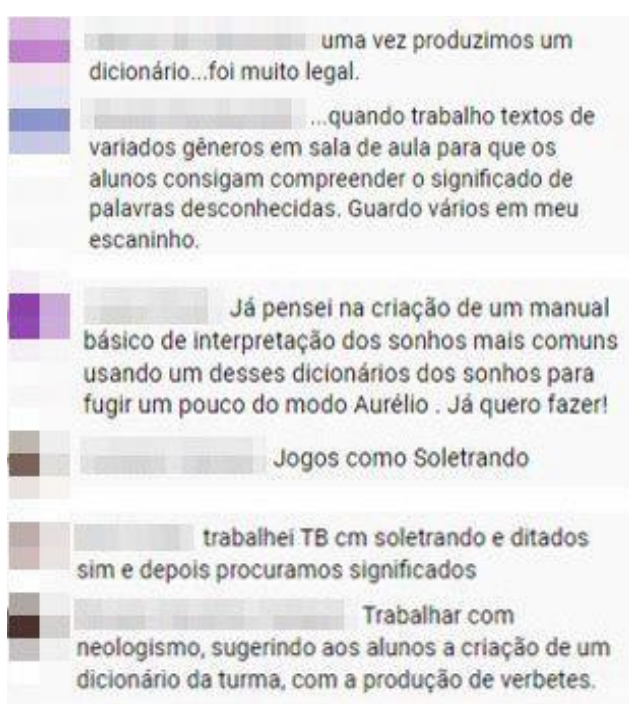
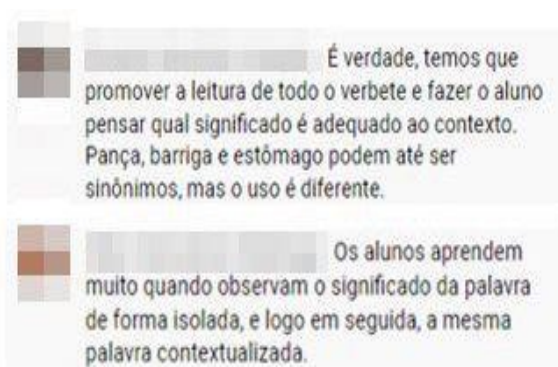


Figura 9 – Outras possibilidades 2



Fonte: captura de tela dos comentários da live.

Nas figuras 8 e 9, acima, podemos evidenciar mais do item a), proposto por Krieger e Müller (2017), uma vez que ao explicitar sobre o trabalho com os dicionários na escola, os professores falam em contexto, diferença de uso, neologismo etc. Ou seja, aqui há uma tentativa, talvez mesmo inconsciente, de evidenciar que a escrita não é uma representação direta da fala, mas sim convencionada, e que o dicionário registra isso e é fonte de consulta possível para usuários(as) da língua interessados em saber mais sobre seu idioma e seus usos, histórias e trajetórias de cada unidade lexical registrada na obra dicionarística, especialmente quando se pensa em dicionários de uso geral (ou seja, dicionários para leigos, dicionários não especializados, etc.). Grosso modo, os comentários nos permitem observar que há evidências de um trabalho na direção da alfabetização e do(s) letramento(s)

articulado ao verbete de dicionário (e a obra dicionarística em si), ainda que isso possa ser mais bem qualificado, especialmente em formações mais direcionadas para a exploração dos recursos dicionarísticos como instrumento potente para o trabalho com e sobre a língua portuguesa em sala de aula.

Especialmente no que concerne à leitura de verbetes de dicionário como um evento de letramento (Heath; Street, 2008), é possível observar, nos comentários analisados, emerge uma compreensão ainda limitada de trabalho com a obra dicionarística em sua dimensão socialmente mais ampliada, para além de consultas ortográficas ou esclarecimentos de dúvidas semânticas (e, por dedução, uma pista da formação lexicográfica ainda limitada de nossos(as) professores(as)), tal qual já relatado em pesquisas da área de Lexicografia (Krieger, 2007; 2012, entre outros). Há espaço, portanto, para mais ações, especialmente na interface entre Lexicografia Pedagógica e formação de professores(as) no âmbito da Linguística Aplicada, para que se faça avançar a compreensão dos eventos de letramento em que a consulta a um dicionário pode colaborar, especialmente na aprendizagem de Língua Portuguesa em cenário escolar.

Além disso, após analisar o conjunto de comentários selecionados para esta pesquisa, é possível vislumbrar o quão potente um evento de formação (Costa; Schlatter, 2017), ainda que em contexto *online* e com todas as limitações que a dinâmica construída nesse ambiente possa implicar à interação entre os(as) participantes, pode se tornar ao considerar as experiências dos(as) professores(as) e permitir que eles(as) compartilhem suas vivências com os(as) formadores(as) e demais colegas sem o receio de julgamentos. O foco deve ser, como sugerem os autores, um trabalho cooperativo, centrado em questões advindas da experiência de sala de aula, da construção conjunta de saberes e, especialmente, da socialização profissional entre professores(as) com diferentes visões de mundo, experiências de trabalho, realidades de ensino e possibilidades de ação no contexto escolar. A troca de experiências práticas, seja pelos(as) formadores(as), seja pelos(as) professores(as) entre si (motivados ou não pelas perguntas dos(as) formadores(as)) podem também contribuir para que a reflexão (Zeichner, 2008) construída pelos(as) participantes do evento de formação sejam socializadas e, especialmente, assumam dimensão de concretude nas práticas cotidianas do fazer em sala de aula, na escola.

Considerações Finais

A questão que motivou o presente artigo diz respeito à investigação sobre o trabalho com dicionários em sala de aula de Língua Portuguesa e sua relação com a formação docente, a partir da análise de uma *live* destinada à formação continuada de

professores(as) do estado do Rio Grande do Sul, produzida no âmbito de um programa desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC RS), durante o ano de 2022, a qual enfocou especificamente o trabalho com o gênero *verbete de dicionário*. Na persecução de respostas a essa questão, buscamos investigar aspectos da formação docente lexicográfica que podem ser apreendidos pela análise de verbalizações de professores(as) participantes dessa *live*, capturados quando da interação destes com os formadores(as) via *chat* público do encontro, no canal da SEDUC RS no YouTube.

O conjunto de dados analisados, composto de comentários produzidos pelos(as) professores(as) da rede estadual de educação do RS, em sua maioria motivados por perguntas disparadoras de reflexão propostas pelos formadores(as), analisados tanto à luz de orientações da Lexicografia Pedagógica quanto de discussões em Linguística Aplicada sobre formação (continuada) de professores(as), nos permitiu observar que a formação docente, especificamente em eventos de formação *online*, é uma alternativa plausível – e necessária – para que a obra dicionarística (e não apenas um de seus gêneros, embora o recorte do evento de formação analisado tenha sido este) seja mais bem explorada nas aulas de Língua Portuguesa, especialmente na rede estadual de educação do RS. Nos dados analisados, observamos que o processo de formação em formato de *live* constitui uma atmosfera bastante propícia para a troca de experiências, para a produção e socialização de reflexões docentes sobre essas experiências, para a ampliação da percepção acerca da obra dicionarística e suas possibilidades em (e além da) sala de aula e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de uma docência mais consciente das possibilidades de trabalho com leitura e escrita embasadas em recursos lexicográficos, como dicionários, em sala de aula, de uso responsivo e cada vez mais qualificado. Nesse sentido, pudemos perceber que ainda há bastante a ser feito em termos de se fazer avançar a formação lexicográfica de nossos(as) professores(as), a fim de que eventos de letramento em torno do uso do dicionário geral não sejam mais restritos à pesquisa de palavras para conferir grafia ou significado, bastante enraizadas no ambiente escolar, nem eventos de formação sejam apenas “dicas de como fazer” produzidas alhures do chão de sala de aula e da realidade de trabalho dos professores(as) de Língua Portuguesa em serviço. Em síntese, a formação lexicográfica de professores(as) – inicial ou continuada – pode auxiliar para que essas práticas sejam cada vez mais revistas, refletidas e, potencialmente, ressignificadas.

About the lexicographic training of Portuguese language teachers in the state of Rio Grande do Sul: considerations from a teacher training event

Abstract

The use of dictionary resources in teaching Portuguese, most of the time, happens inappropriately, so that the use of their pedagogical potential is significantly hampered. In this sense, it has been observed that the lexicographic training of teachers – initial or continued – can be an appropriate alternative to mitigate this problem. This article, considering this question, aims to analyze the concept of working with dictionaries in the classroom, learned from comments produced by teachers from the state education network of Rio Grande do Sul in an online continuing education event, with focus on working with the dictionary entry genre, and reflecting on aspects of lexicographic teacher training learned during the interaction between teacher trainers and teachers in training. This is empirical research, at the interface between Pedagogical Lexicography and Applied Linguistics, with a qualitative approach and interpretive methodology. The research corpus comes from records of 22 comments produced by Portuguese language teachers, analyzed from a discursive perspective. The results suggest that the online training event is productive for increasing teacher's reflections on working with dictionaries in the classroom, but it is still necessary to advance the lexicographic training of our teachers, so that the possibilities for working with the dictionary in the classroom may go beyond consulting the spelling or meaning of a given vocabulary unit.

Keywords: Training of Portuguese language teachers. Training event. Lexicographic training. Dictionaries in the classroom

Referências

- ALMEIDA, Alessandra Preussler. Apreensão e análise do discurso reflexivo do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; AUTOR. (Org.). **Título**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 13-31.
- ARAGÃO, Ana Maria Falcão. **Reflexividade: O Princípio da Indissociação entre Teoria-Prática Encarnado na Formação de Professores**. Curitiba: Appris, 2022.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRANGEL, Larissa Moreira. **Proposta teórico-metodológica para a geração de paráfrases explanatórias em dicionários voltados para crianças: uma abordagem cognitiva**. 2016. Tese (Doutorado em Teorias Linguísticas do Léxico) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras. 2006.
- AUTOR; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Título. **Scripta**, Dados publicação. Acesso em: 27 nov. 2022.
- CICLO 4/ Formação 3 – Língua Portuguesa (6º e 7º). [S. l.: s. n.], 01 nov. 2022. 1 vídeo (1 h 32 min 04 s). Publicado pelo canal TV Seduc RS. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aX5V2LAuAEY&t=839s>. Acesso em: 27 nov. 2022.
- COSTA, Everton; SCHLATTER, Margarete. Eventos de formação de professores: uma perspectiva etnográfica sobre aprender a ensinar. **Trab. Ling. Aplic.**, v. 56, n. 1, p. 37-63, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318135173200451>. Acesso

em: 27 nov. 2022.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAVIS, Cláudia L. F. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Textos FCC**, São Paulo, v. 34, p. 104, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/view/2452>. Acesso em: 9 out. 2023.

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHLATTER, Margarete. Professores-autores-formadores: princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In: MATEUS, Elaine; TONELLI, Juliana R. A. (Org.) **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017. p. 13-36. Disponível em: <https://doi.org/10.5151/9788580392708-01>. Acesso em: 27 nov. 2022.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; AUTOR. Título. **Revista da Anpoll**, dados publicação.

HARTMANN, Reinhard R. K; JAMES, Gregory. **Dictionary of lexicography**. London/ New York: Routledge, 2002.

HEATH, Shirley; STREET, Brian. **On ethnography**: approaches to languages and literacy research. National Conference on Research in language and literacy. New York: Teachers College Columbia, 2008.

KERSCH, Dorotea Frank; MARTINS, Ana Patrícia Sá; SANTOS, Gabriela Krause; TEMOTEO, Sueli. (org.). **Multiletramentos na pandemia**: aprendizagens na, para a e além da escola. São Leopoldo: Casa Leiria, 2021.

KRIEGER, Maria da Graça; MÜLLER, Alexandra Feldekircher. **Caderno de Exercícios**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

KRIEGER, Maria da Graça; MÜLLER, Alexandra Feldekircher. Lexicografia Pedagógica: uma proposição prática exemplificada. **Domínios da Lingu@gem**, Uberlândia, v. 12, n. 4, p. 1951-1972, 2018.

KRIEGER, Maria da Graça. **Dicionário em sala de aula**: guia de estudos e exercícios. Rio de Janeiro: Lexicon, 2012.

KRIEGER, Maria da Graça. O dicionário de língua como potencial instrumento didático. In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (org.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia e terminologia, volume III. São Paulo: Humanitas, 2007. p. 295-309.

MACHADO, Anna Rachel. A formação de professores como lócus de construção de conhecimentos científicos. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 17, 2004.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 27 nov. 2022.

SCHLEMMER, Eliane; MOREIRA, José A. M. Do ensino remoto emergencial ao HyFlex: um possível caminho para a Educação OnLIFE?. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 31, n. 65, p. 138-155, 2022. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n65.p138-155. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/11767>. Acesso em: 9 out. 2023.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (org.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**: Questões e Perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

WELKER, Herbert Andreas. **Dicionários** – Uma pequena introdução à lexicografia. Brasília:Thesaurus, 2004.

ZEICHNER, Ken. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade:** Revista de Ciência da Educação. Campinas: Unicamp, v. 29, n. 103, 2014, p. 535-554, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2022.

“A vida passa rápido”: estratégias enunciativo-discursivas e efeitos de sentido num vídeo publicitário do DetranRS

Luciana Maria Crestani⁵⁰

Josiane Faqui Locatelli⁵¹

Resumo

Este artigo versa sobre escolhas enunciativo-discursivas e efeitos de sentido projetados numa peça publicitária em formato audiovisual. Trata-se do vídeo intitulado “A vida passa rápido”, que fez parte de uma campanha do Departamento Estadual de Trânsito do Estado do Rio Grande do Sul – DetranRS, veiculada nos anos de 2018 e 2019, com intuito de sensibilizar o enunciatário para os cuidados com o trânsito, em especial o respeito aos limites de velocidade nas rodovias. À luz da Semiótica Discursiva, realizamos a análise do vídeo com objetivo de identificar as principais estratégias mobilizadas para adesão do leitor ao discurso e compreender como diferentes linguagens atuam na construção dos sentidos. O interesse por desenvolver a análise tem relação com as práticas de linguagem propostas para a educação básica, visando ao desenvolvimento de competências de leitura de textos multissemióticos/sincréticos. A análise mostra que o vídeo se vale de estratégias de ordem emocional e afetiva com vistas à manipulação do enunciatário. No plano de conteúdo, são mobilizadas redes figurativas que tematizam o ciclo da vida e as emoções vivenciadas em família, estabelecendo a prudência no trânsito como forma de manter/preservar o objeto-valor, a vida dos entes queridos. No plano de expressão, recursos de diferentes linguagens (iluminação, disposição topológica, trilha sonora, recursos de câmera etc.) intensificam efeitos de sentido de ordem sensível.

Palavras-chave: Vídeo publicitário. Detran-RS. Semiótica Discursiva. Textos multissemióticos/sincréticos. Efeitos de sentido

Data de submissão: Março. 2024 – Data de aceite: Abril.2024

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v20i1.15707>

⁵⁰ Doutora em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Letras e no Curso de Letras da Universidade de Passo Fundo. <https://orcid.org/0000-0003-1265-7803> E-mail: lucianacrestani@upf.br

⁵¹ Graduanda em Letras – Português/Inglês e Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC-UPF) no Projeto Letramentos e multiletramentos: estratégias de ensino e aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, sob coordenação da Profa. Dra. Luciana Maria Crestani. <https://orcid.org/0009-0008-9008-1516> E-mail: 023josiane@gmail.com

Considerações iniciais

A expansão das tecnologias através quais as pessoas se informam e interagem provoca modificações constantes nos textos, os quais são, cada vez mais, constituídos por diferentes linguagens. Os gêneros textuais que circulam nas sociedades apresentam, para além da escrita, cores, formas, sons, links, imagens... elementos que significam e produzem sentidos uns em relação aos outros nos arranjos textuais. Como consequência dessas mudanças, novas habilidades são necessárias à leitura e à análise textual, configurando-se como tarefa do professor da área de linguagens apontar caminhos para otimizar abordagens nesse sentido.

É válido lembrar que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) postula o trabalho com gêneros textuais de diferentes campos de atuação nas aulas de Língua Portuguesa como forma de desenvolver competências de leitura e produção textual voltadas às práticas sociais. Dentre eles, figuram os gêneros textuais do campo jornalístico-midiático, como as peças publicitárias, as quais são excelentes recursos para desenvolver a criticidade, a criatividade, a percepção sobre o papel de diferentes linguagens na construção de sentidos e a compreensão acerca de estratégias voltadas à manipulação do leitor. Com ampla circulação social e o objetivo de vender uma ideia, um produto, ou um serviço, os textos publicitários se valem de estratégias diversas para atingir o enunciário e levá-lo a fazer-fazer, no sentido de aderir ao que está sendo proposto. Uma das principais estratégias é o sincretismo de linguagens, ou seja, a união de diferentes semioses num arranjo único - num todo de sentido -, formando os textos multissemióticos/sincréticos.

Nessa esteira, ao lado da oralidade, da leitura e da produção textual, a BNCC (Brasil, 2018) propõe a análise linguística/semiótica como um dos eixos das práticas de linguagens a serem exploradas ao longo do ensino básico nas aulas de Língua Portuguesa. No entanto, para fazer análise semiótica, assim como acontece com a análise linguística, é preciso estar amparado em estudos que permitam a percepção de elementos significantes de diferentes linguagens e a interrelação deles nos textos, compreendendo os sentidos que produzem e como os produzem. Certamente, contar com um suporte teórico-metodológico é essencial para fugir do lugar comum e do empirismo nessas análises, propiciando reflexões mais aprofundadas e que realmente contribuam para a formação de leitores e produtores de textos.

É nesse sentido que se propõe o estudo ora em pauta. Com base em uma teoria do texto e do discurso, a Semiótica Discursiva, realizamos a análise de uma peça publicitária em formato audiovisual com intuito de identificar as principais estratégias mobilizadas para adesão do leitor ao discurso e compreender como diferentes linguagens atuam na

construção dos sentidos. A partir da aplicação de caminhos e categorias de análise propostos pela Semiótica, acreditamos poder contribuir para lançar luzes à abordagem de textos multissemióticos em sala de aula.

Intitulado “A vida passa rápido”, o vídeo publicitário que compõe o *corpus* de estudo foi lançado pelo Departamento Estadual de Trânsito do Rio Grande do Sul (Detran/RS) e veiculado em diferentes mídias nos anos de 2018 e 2019, com objetivo de conscientizar a população sobre a responsabilidade no trânsito, em especial o respeito aos limites de velocidade nas rodovias. A escolha por essa peça publicitária se justifica por duas razões principais: a diversidade de elementos significantes (de diferentes semioses) envolvidos na produção de sentidos e as estratégias de ordem afetiva mobilizadas no texto. Ambos os aspectos são importantes objetos de estudo quando se busca o desenvolvimento de competências de leitura e produção de textos jornalístico-midiáticos.

O trabalho vem assim organizado: primeiramente, apresentamos preceitos da Semiótica Discursiva que guiam a análise; num segundo momento, realizamos a análise do vídeo publicitário à luz dos preceitos explanados; por fim, tecemos as considerações finais.

1 Semiótica Discursiva: uma ferramenta para análise de textos

A Semiótica Discursiva, cujo precursor é Algirdas Julien Greimas, é uma teoria da significação e da relação, que tem como primeira preocupação “explicitar, sob forma de construção conceitual, as condições da apreensão e da produção do sentido” (Greimas e Courtés, 2008, p. 455).

Aplicada à abordagem textual, a teoria busca “descrever e explicar *o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz*” (Barros, 2005, p.11). Para tanto, analisa o texto enquanto objeto de significação, olhando para os elementos internos que o constituem, e enquanto objeto de comunicação, com a análise dos elementos externos implicados na produção de sentidos (enunciatório, situação de enunciação, interdiscursos etc.). Interessa-se por textos de diferentes naturezas: verbal (piada, palestra, romance etc.); não verbal (fotografia, escultura, pintura etc.); sincrética (reportagens, HQs, filmes, vídeos etc.). Textos de natureza sincrética são os constituídos por duas ou mais linguagens que se articulam na produção de sentidos. Nas palavras de Greimas e Courtés (2008, p. 467), “são consideradas sincréticas as semióticas que - como a ópera ou o cinema - acionam várias linguagens de manifestação”.

Ainda, para um texto se manifestar, é preciso que haja um plano de conteúdo, que diz respeito ao discurso, e um plano de expressão, que diz respeito à forma como se materializa o discurso (escrita, fala, imagem, gestualidade, som...). Entre esses dois

planos, como explica Floch (2001, p.11), há uma pressuposição recíproca, visto que “só há expressão se houver conteúdo, e não há conteúdo se não houver expressão”. A semiótica propõe caminhos e categorias para análise de elementos desses planos e é a isso que voltamos o olhar nas subseções que seguem.

1.1 Sobre o plano de conteúdo e o percurso gerativo de sentido

No plano do conteúdo, um texto constrói seu sentido a partir de um percurso gerativo que vai do mais abstrato ao mais concreto, compreendendo três níveis de análise: fundamental, narrativo e discursivo⁵².

O nível fundamental comporta a estrutura mais abstrata e mais simplificada dos três níveis. Ela é a base de um texto e se constitui por dois termos opostos de uma mesma categoria semântica, por exemplo vida *versus* morte. Um dos termos da categoria é valorado positivamente (eufórico) e o outro, negativamente (disfórico). No entanto, essa valoração vem inscrita no texto, não depende da vontade do leitor. Dois textos diferentes podem apresentar os mesmos termos opostos, mas valorar de forma diferente cada um deles e, assim, produzir discursos opostos. Tomemos, por exemplo, um texto sobre um sujeito que está doente e luta pela recuperação. Nesse texto, a vida é o termo eufórico, e a morte, o disfórico. Já num texto que relate o sofrimento de paciente terminal que não deseja mais viver, a morte é o termo eufórico, e a vida, o disfórico.

O nível narrativo se configura como um simulacro das ações dos homens no mundo e sobre os outros homens em busca dos valores (objeto-valor) que desejam. Este nível comporta os enunciados de estado (Maria é rica) e os enunciados de fazer (Maria tornou-se milionária), sendo que estes últimos mostram as transformações ocorridas/propostas (Fiorin, 2021). É no nível narrativo que observamos o estado inicial de um personagem (ou do enunciador) e aonde ele quer chegar, que valor deseja alcançar e como se movimenta ou age sobre outros sujeitos para conquistá-lo. Assim, este nível permite observar a busca e as disputas empreendidas pelos sujeitos em prol do que desejam. Quando um sujeito passa de uma situação de conjunção (posse) com seu objeto valor para uma situação de disjunção (perda/privação), dizemos que ocorreu um programa narrativo de privação. Quando passa de uma situação de disjunção para conjunção, acontece um programa narrativo de liquidação da privação.

⁵² Cada um dos níveis contém um componente sintático e um semântico. Neste estudo, porém, não apresentamos de forma separada cada um dos componentes, nem explanamos todos os elementos envolvidos em cada um deles. Nosso foco é apresentar os elementos de cada nível que foram mobilizados na análise. Para um estudo básico da teoria, vejam-se as obras Teoria Semiótica do Discurso, de Diana Barros, e Elementos de Análise do Discurso, de José Luiz Fiorin.

Nos textos, uma série de enunciados de estado e de fazer se organizam hierarquicamente, criando narrativas complexas que se organizam numa sequência composta por quatro fases distintas. A primeira fase consiste na **manipulação**, que ocorre quando um sujeito leva o outro a querer ou dever fazer algo. Existem várias formas de manipulação, dentre as quais Fiorin (2021) destaca a intimidação, a provocação, a tentação e a sedução⁵³. Nos textos publicitários, a tentação e a sedução se destacam como formas de manipular o enunciatário. A segunda fase é a da **competência**, que diz respeito ao saber e poder fazer ação esperada. Afinal, para que o sujeito faça algo, não basta querer-fazer ou dever-fazer, ele precisa saber-fazer e poder-fazer, ou seja, ele precisa ter as competências necessárias à ação. Nos contos de fada, por exemplo, por vezes essa fase se manifesta em “forma de um objeto mágico que dá ao príncipe o poder de vencer o dragão” (Fiorin, 2021, p. 30). Já a terceira fase é a **performance**, quando ocorre a transformação principal, por meio da qual o sujeito entra em conjunção ou em disjunção com o seu objeto-valor. Por fim, a última fase é a **sanção**, quando se constata que realmente ocorreu a performance, reconhecendo que houve uma transformação. Nessa fase se manifesta o “prêmio” ou o “castigo” pelo cumprimento ou não da performance esperada. É válido ressaltar que essas fases nem sempre vêm explícitas no texto, muitas vezes é preciso que sejam pressupostas pelo leitor. Há textos, por exemplo, que se voltam mais particularmente a uma das fases, evidenciando a performance, ou a sanção. No entanto, se ocorreu a performance é porque antes dela houve uma manipulação e o sujeito contava com as competências para realizá-la.

“No nível discursivo, as formas abstratas do nível narrativo são *revestidas* de termos que lhes dão concretude” (Fiorin, 2021, p. 41), ou seja, é no nível discursivo que os elementos do nível narrativo (sujeitos, valores, transformações) tomam forma por meio da tematização e da figurativização. Um programa narrativo em que um sujeito passa de um estado de privação do objeto-valor para um estado de liquidação da privação, por exemplo, pode receber diferentes coberturas temáticas e figurativas a depender dos termos opostos sobre os quais se projetou o texto: pode retratar a luta de um doente pela vida e a superação da doença; ou a aprovação de um vestibulando num curso que tanto sonhou; ou a conquista de melhores condições financeiras por uma família etc. Assim, no nível discursivo, após se ter definido o tema, “inserem-se no discurso figuras (personagens, espaços, tempos, ações) que serão utilizados para representar os sujeitos, os valores, as transformações ocorridas na narrativa.” (Biavatti e Crestani, 2021, p.4). De acordo com

⁵³ De acordo com o autor, a tentação ocorre quando o manipulador propõe ao manipulado uma recompensa, um valor positivo para que faça algo; a intimidação, quando o manipulador obriga, por meio de ameaças, o outro a fazer algo; a sedução, quando o manipulador leva a agir por meio de um juízo positivo sobre a competência do manipulado; e a provocação, quando o manipulador impele à ação fazendo um juízo negativo da competência do manipulado.

Fiorin (2021), “figuras” são os termos concretos relacionados ao mundo natural, podendo ser uma árvore, um animal, uma cor e assim por diante; já os “temas” são os investimentos semânticos presentes no texto e que não remetem ao que é concreto, são categorias que organizam os elementos do mundo natural, como vida, morte, elegância e pobreza. As figuras concretizam o que é proposto pelos temas, dando corporalidade a um texto.

A recorrência de temas e de figuras dentro de um discurso é denominada *isotopia*, sendo ela a responsável pela coerência textual. Ao ler um texto é preciso prestar atenção às isotopias figurativas e temáticas, pois elas remetem ao sentido global do texto. Os temas e figuras, assim como todos os elementos mobilizados na construção do discurso, são escolhas do enunciador e estão a serviço da adesão do enunciatário ao discurso. Barros (2012) explica que diferentes estratégias são mobilizadas nesse processo: algumas têm apelo mais de ordem mais racional, ou intelectual, valendo-se de efeitos de sentido de objetividade; outras têm apelo sensorial, visando à construção de efeitos de subjetividade enquanto aproximação corporal e sensorial (visuais, táteis etc.), podendo levar à interação estética; outras, ainda, são de ordem emocional ou afetiva, buscando adesão por meio do estabelecimento de laços afetivos de amor, de interesse, de confiança, cumplicidade entre enunciador e enunciatário.

É preciso dizer que as figuras se materializam de forma diferente a depender do plano de expressão. Nos textos escritos, as figuras se materializam por meio de palavras. Nos textos visuais, em forma de imagens. Esse aspecto é importante porque nossa análise se volta a um texto audiovisual, em que as figuras se manifestam de forma icônica, acentuando efeitos de sentido, em especial de realidade e de aproximação, como se verá adiante.

1.2 Sobre o plano de expressão audiovisual e a produção de sentidos

Para haver um texto, o plano de conteúdo precisa se materializar num plano de expressão, que, como já dito, pode ser verbal, não verbal, sincrético. Tomemos como exemplo a negação, o desejo de dizer não. No plano de expressão oral, ela se manifesta por meio de sons; no plano escrito, por meio da palavra “não”; no plano de expressão gestual, pode se manifestar pelo movimento da cabeça (ou do dedo indicador) de um lado para outro. Nesses exemplos, o plano de conteúdo é sempre o mesmo, mas o plano de expressão muda. Assim ocorre também com os livros transpostos para o cinema. O plano de conteúdo segue sendo o mesmo, porém o plano de expressão passa do verbal escrito para o audiovisual/cinematográfico. É nesse sentido, inclusive, que usamos o termo “estratégias enunciativo-discursivas”, porque o discurso previsto precisa se tornar “enunciado”, materializando-se em algum plano de expressão, onde se manifestam as escolhas do enunciador com vistas à adesão do enunciatário.

No plano de expressão audiovisual, diferentes linguagens são acionadas (verbal, visual, sonora, gestual etc.) na produção de sentidos. Trata-se de um plano de expressão complexo, dada a quantidade de elementos semióticos que se articulam para construção do todo. Como explica Hernandez (2005, p. 6-7), nesse tipo de texto, o enunciador “pode lançar mão de vários conjuntos significantes no plano de expressão, ou seja, relacionar música, cenários, locuções, gestos, criando efeitos de coesão variados que modificam a carga sensorial e de significados de um elemento individualmente em favor de uma estratégia global”.

Gomes (2008) defende que, por meio dos textos sincréticos é possível capturar de forma mais totalizadora a adesão do leitor, “tornando-lhe mais difícil escapar à manipulação”. Isso porque

A inter-relação de linguagens pode instaurar implícitos, modos de dizer sem dizer e pode fazer enxergar os fatos, o mundo re-produzido no discurso, de uma nova forma. Pode fazer sentir, concomitantemente a um fazer saber, produzindo o efeito de vivenciar as experiências narradas. Pode, enfim, concorrer para um modo de ser do sujeito semiótico que os textos pressupõem (Gomes, 2008, 216-217).

Neste estudo, buscamos destacar alguns aspectos do plano de expressão que produzem sentidos e que mobilizamos na análise, entendendo que apurar o olhar a esses elementos pode contribuir para aprimorar competências de leitura. Do plano visual, importam as categorias cromática, eidética, topológica, matérica e seus efeitos de sentido. De acordo com Teixeira (2008), a categoria **cromática** diz respeito às cores e suas variações (claro/escuro, brilhoso/opaco etc.). A categoria **eidética** diz respeito às formas/linhas e suas combinações (arredondado/ pontiagudo, curvo/reto etc.) que dão forma aos elementos do texto. Na categoria **topológica**, consideram-se as posições e orientações dos elementos (alto/baixo, esquerda/direita, centro/margens etc.). A última, denominada **matérica**, considera as matérias empregadas na construção textual e as sensações que elas despertam no leitor (rugoso/liso, áspero/ acetinado, pastoso/líquido etc.).

Essas categorias estão associadas tanto aos elementos visuais quanto aos elementos verbais escritos (que também são visuais) e produzem sentidos nos textos. Por exemplo, uma cena alegre e de harmonia, em geral, apresenta alta luminosidade; já uma cena triste, de angústia ou tensão vem marcada pela baixa luminosidade, pela escuridão. É a categoria cromática atuando (em conjunto com outras) na construção de sentidos.

Também nos interessa a trilha sonora que acompanha as cenas no vídeo. Carvalho (2007) explica que a trilha sonora de um texto audiovisual contempla as músicas, os efeitos sonoros (ruídos), a voz e o silêncio, elementos esses que atuam em conjunto com a imagem na produção de sentidos. Em nosso objeto de análise aparecem poucos ruídos, mas uma música instrumental acompanha a transição das cenas desde o início até o final. Importa-

nos analisar como ela se sincretiza aos demais elementos do texto e que sentidos ajuda a produzir.

O principal efeito da música num texto audiovisual é criar ou intensificar emoções. De acordo com Almeida (2007), isso acontece porque estamos acostumados a ouvir determinados sons e a relacioná-los com sentimentos como alegria, tristeza, apreensão, medo. Assim, ao unir uma cena como um determinado som (música), dirige-se o leitor a um determinado estado psicológico. A relação imagem e som desperta uma resposta emocional. (Carvalho, 2007).

O volume da música, por exemplo, tem impacto significativo em um filme, influenciando a atmosfera e as emoções do público. Uma trilha sonora mais alta pode aumentar a tensão em cenas de suspense ou ação, enquanto um volume mais baixo pode ser usado para criar um momento íntimo ou reflexivo. A música também permite apreender o tom de um filme, seja ele romântico, aventureiro ou perturbador.

Também as tomadas de câmera produzem sentidos nos textos audiovisuais. Hernandez (2005) discorre sobre os efeitos produzidos pelos ângulos de filmagem, os efeitos ópticos, os planos de câmera etc. Quanto aos ângulos de filmagem, Hernandez (2005, p. 8) explica sobre o ângulo plano, o ângulo alto e o ângulo baixo. O ângulo plano é o mais comum utilizado, apresentando as pessoas/objetos filmados num plano horizontal em relação à câmera. No ângulo alto, “há um enquadramento da imagem com a câmera focalizando a pessoa ou o objeto de cima para baixo”. Isso provoca o achatamento do objeto filmado, produzindo a sensação de diminuição e inferioridade deste. No ângulo baixo, ocorre o contrário: “o enquadramento da imagem com a câmera focalizando a pessoa ou o objeto de baixo para cima”. Nesse sentido, projeta-se a ideia de superioridade do objeto mostrado ao alto.

Dos efeitos ópticos, destacamos o zoom, “usado para aproximar ou afastar as imagens de pessoas, objetos e cenários”. (Hernandez 2005, p. 9). Ao aproximar ou distanciar, pôr em evidência ou “apagar” (desfocando) os objetos, esse recurso contribui para indicar o que é relevante ou não no texto.

Os planos de câmera se referem às possibilidades de se mostrar um objeto, que pode ser de muito longe (plano geral), ou de muito perto (*close-up*), havendo gradações entre esses dois polos.

Tudo o que a câmera traz para perto mobiliza uma dimensão mais afetiva - emocional, passional ou sentimental. [...] Um plano de câmera, ao simular a aproximação do enunciatário com um elemento do enunciado, gera efeito de intimidade, afetividade, tensão. Já os planos mais amplos, que expõem essa mesma unidade como parte de um contexto, impõem certos efeitos de distanciamento, distensão e inteligibilidade. (Hernandez, 20025, p.9).

O plano em *close-up*, que mostra os detalhes do objeto, gera proximidade afetiva do

público com o que é mostrado na tela. Já o plano geral, que afasta o objeto do leitor, projeta efeitos de ordem mais inteligível do que sensível. Esses aspectos são interessantes à nossa análise, posto que um dos recursos do vídeo é a utilização de planos muito próximos do leitor, enfocando elementos específicos, como se verá na sequência.

2 A vida passa rápido

A análise vem assim organizada: inicialmente, apresentamos dados técnicos sobre a peça publicitária em foco; depois, descrevemos as principais cenas e analisamos a rede figurativa e temática que se constrói (nível discursivo); ao final, analisamos os níveis narrativo e fundamental do texto. Elementos do plano de expressão audiovisual (categorias do plano visual, trilha sonora, recursos de câmera) serão exploradas ao longo da descrição das cenas, evidenciando como atuam na produção de sentidos.

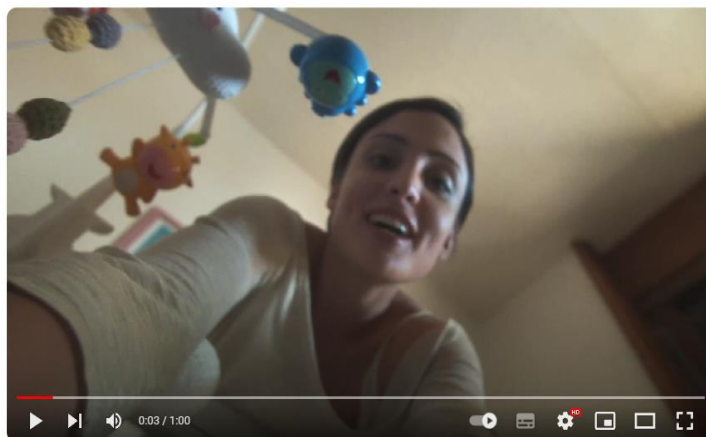
O vídeo publicitário escolhido como *corpus* deste trabalho tem apenas 1 minuto de duração e está disponível na plataforma YouTube, no link <https://www.youtube.com/watch?v=QoBeISugk00&t=3s>. O vídeo faz parte de uma campanha publicitária promovida pelo Departamento Estadual de Trânsito do Rio Grande do Sul - Detran/RS nos anos de 2018 e 2019 e visa conscientizar os motoristas quanto ao perigo que o excesso de velocidade pode ocasionar no trânsito. Intitulado “A vida passa rápido”, a maior parte do texto é constituída por elementos não verbais - imagens em movimento acompanhadas de uma música instrumental em que predominam notas de piano e de violino - sendo que apenas ao final aparecem algumas cenas com linguagem verbal escrita.

As cenas do vídeo começam enfocando (em plano *close-up*) as mãos de um sujeito do sexo masculino e a gravação toda faz com que o telespectador veja as cenas pelos olhos do ator/personagem, circunstância que aproxima o leitor das cenas projetadas, como se ele fosse o ator das cenas, vivenciando-as. Essa escolha enunciativa se configura como uma primeira estratégia de manipulação do enunciatário, buscando sensibilizá-lo a sentir as emoções projetadas. A maioria das cenas é não verbal e somente no final do vídeo aparece texto verbal: três enunciados curtos que relacionam o vídeo à campanha do DetranRS.

Ao som de notas de piano, o vídeo inicia com foco nas mãos de um bebê que está deitado e quer pegar um brinquedo suspenso em seu berço. Em seguida, aparece a imagem de uma mulher (sua mãe) que o tira de lá (Imagem 1). O aspecto das mãos pequenas, o brinquedo suspenso no berço e a forma como a mulher pega o bebê são figuras que tematizam a fase inicial da vida de qualquer pessoa. O ângulo de filmagem enfoca a cena de baixo para cima, demarcando a relação de fragilidade da criança em relação à mãe, que

tem o poder sobre o bebê. A mãe sorri, com uma expressão de ternura no rosto e estende os braços para pegar a criança. Essas ações figurativizam o tema do cuidado e do amor materno/parental.

Imagem 1 – Mãe retira bebê do berço



Fonte: DetranRS Oficial (2018)⁵⁴

Segundos depois, vê-se uma criança sentada na areia, brincando com a água do mar. O enquadramento da câmera novamente é nas mãos infantis, que pegam a areia misturada à água. Nesse momento, a criança aparenta não ser mais o bebê da primeira cena, pois a figura das mãos já é maior. Essa cena põe em evidência a categoria matérica, contrastando os elementos água e areia, que produzem diferentes sensações - líquido/sólido, frio/quente - e representam a descoberta das sensações táteis da vida.

Na terceira cena, há a mesma mão infantil acariciando um filhote de cachorro que está no colo de uma moça. A imagem se passa em um ambiente aberto e arborizado, com árvores e um céu azul, em que a garota aparenta estar feliz e abaixa as mãos que seguram o cãozinho para que o garoto possa acariciá-lo. O ângulo de filmagem é novamente de baixo para cima, mostrando os objetos pelos olhos do garoto e colocando-o numa posição inferior, de fragilidade em relação à outra personagem. A garota sorri e a cena é bem iluminada (categoria cromática). Os elementos implicados projetam efeitos de sentido de tranquilidade, alegria, harmonia.

Na cena seguinte, novamente o enquadramento é nas mãos de uma criança que maneja um controle de videogame (Imagem 2). Essa figura - o controle do videogame - remete a uma fase da infância em que o sujeito já está mais crescido e gosta de outras brincadeiras. Os objetos da cena permitem dizer que o sujeito está numa sala, pois há uma televisão no centro de uma estante, preenchida por outros pertences. A categoria

⁵⁴ O vídeo está disponível na plataforma YouTube, no canal do Detran RS. Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=QoBeISugk00&t=3s>

cromática (pouca luminosidade) ajuda a construir a ideia de ambiente fechado e dá destaque às mãos do garoto, que estão bem próximas da câmera e recebem mais iluminação. O controle do videogame nas mãos do garoto indica que a criança está crescendo. Neste ponto, o leitor atento já consegue perceber, pela rede figurativa, que o vídeo está tematizando as diferentes fases da vida, enfocando o afeto e o cuidado.

Imagem 2 – Criança jogando videogame



Fonte: DetranRS Oficial (2018)

Na troca de cena, as mesmas jovens mãos recebem um relógio de pulso de presente, fornecido por um homem mais velho, que parece ser o pai do personagem, representando uma referência masculina na vida deste (Imagem 3). Essa informação é confirmada pelo aspecto das mãos: com formato mais masculino, com veias salientes, unhas curtas em formato arredondado e sem adereços. O objeto recebido – o relógio – tem um estilo bem tradicional, aparentando ser um objeto de família, passado de geração em geração. Assim, essa figura (o ato de dar o relógio ao filho) tematiza, ao um só tempo, o gesto de amor do pai para com o filho, a transmissão dos valores sentimentais e a passagem do tempo. A categoria topológica indica a importância do relógio, que ganha o centro da cena, chamando atenção para o tempo cronológico. Também a categoria cromática põe o objeto em evidência, iluminando o centro da cena e escurecendo seu entorno. O foco da câmera (em *close-up*) mostra os detalhes do relógio, das mãos do pai e do filho, aproximando o leitor da cena e projetando emoções afetivas.

Imagem 3 – Personagem recebendo um relógio



Fonte: DetranRS Oficial (2018)

As cenas subsequentes continuam a ter enfoque nas mãos do personagem principal. O vídeo mostra-o andando com um patinete e tocando um instrumento musical, uma bateria. Essas atividades são figuras representativas do período de pré-adolescência/adolescência, favorável à identificação de dons e hobbies. Na sequência, as mãos do personagem já aparecem maiores, acariciando o rosto de uma garota loira (Imagem 4), que sorri, aparentemente apaixonada. Esses atores, objetos e ações figurativizam o tema da adolescência e do primeiro amor. Interessante observar que o ângulo da câmera é plano, está alinhado horizontalmente entre os atores da cena. Nenhum olha o outro de cima, ou de baixo, mas no mesmo nível. Projeta-se, assim, um contraponto com as cenas anteriores, mostrando que nesta há uma relação de equilíbrio e correspondência entre os sujeitos, ambos são adolescentes, ambos estão descobrindo os sentimentos.

Imagem 4 – Menino acaricia o rosto de uma garota



Fonte: DetranRS Oficial (2018)

Na cena subsequente, aparecem as mãos de um jovem, cheias de tinta, pintando o rosto de outro garoto. No plano de fundo da imagem aparecem outros jovens, com tinta

espalhada pelos rostos e corpos, sentados em uma escada em um local aberto. Esses personagens e a ação que executam remetem ao tema da aprovação no vestibular, sendo uma tradição pintar os “bixos” como forma de comemorar o seu ingresso na universidade. A comemoração também é tema da cena subsequente, em que dois jovens recebem copos com bebida das mãos do personagem e comemoram. A cena se passa em uma cozinha, com armários e objetos de cozinha ao fundo. Nela é possível identificar a mesma garota da cena anterior, porém aparentemente mais velha, o que também figurativiza a temática da passagem do tempo e a duração do romance, que se mantém vivo. A moça e outro personagem (amigo) estão felizes e levantam os copos em sinal de comemoração. Os elementos figurativos recobrem o tema da amizade, da alegria, da juventude, dos bons momentos compartilhados na juventude.

Na cena posterior (Imagem 5), outro jovem, na beira de uma piscina, solta as mãos do personagem principal, fazendo-o mergulhar de costas na água. No plano de fundo, percebe-se uma casa, pessoas e ouvem-se risadas ao fundo. O som das risadas acentua efeitos de sentido de realidade e de aproximação com o leitor, remetendo-o a experiências particulares vivenciadas e mobilizando-o a sentir o sentido. Além disso, esses ruídos se coadunam com a proposta do vídeo como um todo, pois são representativos dos momentos felizes em família, tema que se projeta por meio da rede figurativa. Importante destacar que, no momento em que o personagem cai na água, a cena conserva-se por um pouco mais de tempo, marcando, de forma metafórica, uma divisão na vida do sujeito, que agora “mergulha” na vida adulta. Essa cena, em contraste com a subsequente a ela, permite inferir que se trata de uma comemoração de noivado.

Imagem 5 – Personagem solta as mãos de um amigo e mergulha na piscina



Fonte: DetranRS Oficial (2018)

Depois (Imagem 6), a cena mostra uma das mãos e o antebraço do personagem que veste uma camisa social branca e usa o relógio de pulso que ganhou no início do vídeo. Esta cena reforça o aspecto afetivo do objeto que ganhou quando menino e, agora, adulto,

usa-o num momento especial. O enquadramento da cena mostra o personagem entreabrindo uma porta e vendo a imagem de uma mulher vestida de noiva. Ela ocupa o centro da tela (categoria topológica) e a luminosidade (categoria cromática) está centrada na mulher. Essas duas categorias chamam a atenção para o objeto destacado, a noiva. As figuras e os elementos do plano de expressão destacam o tema do casamento.

Imagem 6 – Personagem visualiza a imagem da noiva.



Fonte: DetranRS Oficial (2018)

A cena muda e filma um cachorro adulto de cor preta sendo acariciado pelas mãos do personagem. Pelas características do cão, em especial a cor e a pelagem, é possível perceber que se trata do mesmo animal que apareceu pequenino numa das primeiras partes do vídeo, indicando que ele está na vida do sujeito há bastante tempo. O animal também figurativiza a temática da passagem do tempo, pois no início do vídeo era apenas um filhote e, nesta cena, aparece deitado e sem ânimo, como que no final de seus dias. O ângulo da câmera é de cima para baixo, indicando a fragilidade do cão e o cuidado do dono (ao alto) que o acaricia. Nessa cena, o som muda. As notas de piano dão lugar às notas de violino, num tom melancólico que confirma a fragilidade do animal.

A mudança do som do piano para o de violino nesse ponto do vídeo é significativa, indicando um novo ciclo que se inicia: a cena mostra, então, novamente em ângulo alto, as mãos adultas do personagem banhando uma bebê em uma banheira. Considerando as cenas anteriores, entende-se que se trata de sua filha. Nas duas cenas subsequentes, ela aparece diferente, não mais como bebê. Na primeira, como criança, tocando o instrumento musical bateria e sendo filmada pelo pai que, na mesma idade (retratada no início do vídeo), tocava o mesmo instrumento. Logo em seguida, a garota aparece em uma versão juvenil, usando uma mochila e recebendo um lanche do pai antes de sair de casa para escola.

Na cena posterior (Imagem 7), mostra-se ao centro uma garota abraçada por um rapaz. Ambos sorriem e, logo em seguida, as mãos do personagem dirigem-se para a barriga da jovem, que está grávida. Vinculando as cenas e figuras anteriores com as da

imagem 7, constrói-se o sentido de que a filha é adulta, tem uma família e o personagem será avô. O ângulo da câmera é de cima para baixo, mas os personagens se invertem. Agora é a garota que está posicionada ao alto e olha para baixo, para o pai, que está sentado. Esses elementos marcam a inversão de papéis: aquele que cuidava passa agora a ser cuidado, tematizando a fase do envelhecimento. A isotopia figurativa até então projetada remete ao tema do ciclo da vida, na ordem esperada, retratando pelos olhos do protagonista a vida da filha, que trilha os mesmos passos que ele, antes, trilhou.

Imagem 7 – Personagem acaricia a barriga da filha que está grávida



Fonte: DetranRS Oficial (2018)

Na sequência, o vídeo apresenta o personagem sentado numa poltrona, folheando um álbum com fotografias impressas, tipicamente encontrado em casa de avós. A cena seguinte mostra o personagem ajustando as horas num relógio que está em seu pulso: o mesmo relógio que ganhou de seu pai quando criança e que segue usando. Nas duas cenas, a luminosidade é baixa. Na segunda, a luz vai diminuindo à medida em que a porta do quarto em que está o personagem se fecha. Ouve-se uma nota alongada e alta do violino, seguida de uma breve pausa. O fechar da porta, a nota musical, a pausa e a redução da luz produzem um efeito metafórico, anunciado uma fase marcada pela falta de viço e pelas dificuldades que se avizinham. O álbum de fotos e o relógio são figuras que concretizam as recordações afetivas e o sentimento de nostalgia pelos bons momentos vividos.

Logo a seguir, o vídeo mostra as mãos do personagem colocando óculos no rosto de uma mulher idosa e de cabelos brancos: sua esposa, que sorri com cumplicidade. As mãos do personagem se mostram enrugadas, já não são as mesmas mãos vistas até então, mas ainda cuidam da companheira. Na cena posterior, o foco é novamente nas mãos do personagem. Mais envelhecidas ainda, uma delas leva à boca um comprimido. O som do violino fica mais acelerado e alto, indicando um desfecho próximo. Os óculos, a companheira de cabelos brancos, as mãos enrugadas, o comprimido, o acelerar da música remetem ao tema da idade avançada e das doenças, prenúncios da fase final.

Em uma das últimas cenas representativas da fase idosa (Imagem 8), a mão do personagem aparece com um curativo e um equipamento de soro, figuras associadas ao tema da doença. A câmera inicia focalizando a esposa - quem cuida - e segue em direção da mão desta, que acaricia a mão do personagem disposta sobre o braço de uma poltrona. A rede figurativa tematiza o companheirismo, o afeto, o cuidado. A expressão facial da mulher está apreensiva e, logo em seguida, a câmera se fecha, projetando o efeito de sentido de que os olhos do personagem se fecharam, para sempre.

Imagem 8 – Esposa acaricia a mão do personagem

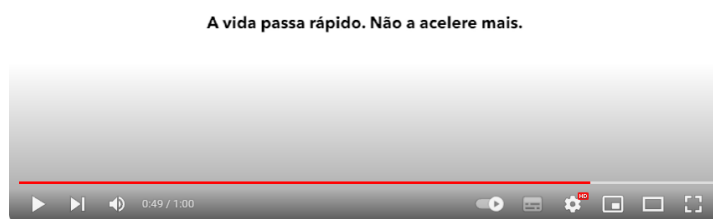


Fonte: DetranRS Oficial (2018)

Nos segundos subsequentes, a tela aparece num tom degradê bem claro, em que a parte superior é totalmente branca e a inferior assume tons de cinza claro. No centro da tela, em cor preta, aparece o enunciado: “A vida passa rápido. Não a acelere mais” (Imagem 9). Primeiro aparece a afirmação escolhida como título do vídeo e em seguida a negação, com um apelo direto ao ouvinte (você), marcado pela flexão do verbo na segunda pessoa do imperativo negativo. O uso do imperativo para interpelar o leitor é tipicamente encontrado em gêneros textuais publicitários, configurando-se como um efeito de sentido de aproximação entre enunciador e enunciatário, como apontam Crestani e Boff (2016). As categorias cromática e topológica se destacam nessa parte do vídeo. A cor branca ao alto e o degradê cinza ao pé da tela produzem o sentido de uma partida serena, em paz, de quem cumpriu seu ciclo e sua missão, reforçando o percurso que vinha se produzindo no vídeo. O preto do enunciado, assim como o discurso nele projetado (acelerar a vida), porém, remetem à morte. Assim, estabelece-se a oposição entre vida *versus* morte, tanto no plano do conteúdo quanto no plano da expressão, criando o que se define como “relação semissimbólica”⁵⁵ (Pietroforte, 2015).

⁵⁵ Pietroforte (2015, p. 9) explica que o semissimbolismo decorre de uma relação entre uma forma de expressão e uma forma de conteúdo. Mais precisamente, “quando há uma relação ente os eixos paradigmáticos de cada uma delas, e quando são projetadas no eixo sintagmático. Se em uma pintura, por exemplo, as cores quentes são relacionadas a conteúdos do sagrado, e as cores frias, do profano, em seu texto há uma projeção no eixo sintagmático da relação

Imagem 9 – Enunciado sobreposto ao fundo branco.



Fonte: DetranRS Oficial (2018)

Nessa cena, um novo percurso figurativo e temático começa a se delinear. O verbo *acelerar* remete ao dirigir, sendo que esse fato se oficializa na última cena do vídeo quando duas mãos, também masculinas, aparecem dirigindo um carro em uma rodovia. O velocímetro marca cerca de 85 km/h (Imagem 10). O enunciado “A vida passa rápido. Não a acelere mais” e a imagem das mãos ao volante e do velocímetro desencadeiam a isotopia dos cuidados no trânsito. Assim, o vídeo une o tema da vida plena, com todos os seus ciclos, com o tema da prudência no trânsito. O enunciado verbal estabelece que aquela (a vida) depende desta (a prudência no trânsito).

Imagem 10 – Personagem dirigindo um carro.



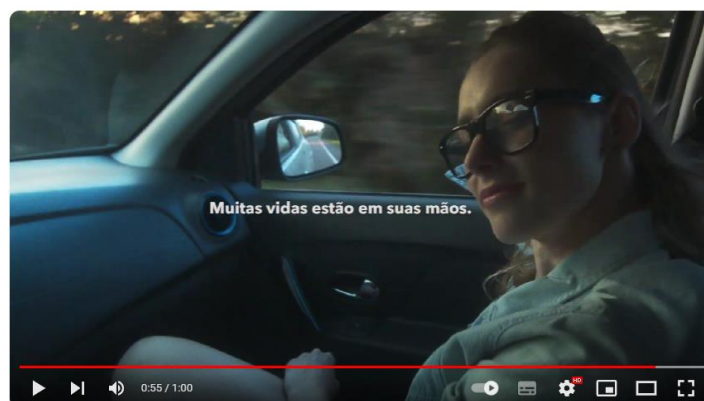
Fonte: DetranRS Oficial (2018)

Nessa última cena aparece, no centro da tela, um outro enunciado verbal “Muitas vidas estão em suas mãos” reafirmado o lugar de destaque dado às mãos durante todo o vídeo e a associação delas com o afeto e o cuidado delegado aos entes queridos. Na

entre os paradigmas que formam a categoria de expressão *cor quente vs. cor fria* e a categoria de conteúdo *sagrado vs. profano*.”

sequência, o olhar do personagem direciona-se para a passageira ao lado, que é a mesma garota retratada na imagem 4, como num *flashback* de um momento vivido (Imagem 11). O foco nas mãos que dirigem, a face tranquila da garota e o enunciado verbal são isotopias que reforçam o sentido de cuidado no trânsito com vistas à preservação da vida, não apenas do sujeito que conduz o veículo, mas de todas as pessoas (vidas) que constituem seu ciclo familiar, inclusive a linhagem de filhos e netos. Essas pessoas, apresentadas pelos olhos do próprio personagem, caracterizam a história de um ciclo completo de vida.

Imagem 11 – Personagem olha para a passageira ao lado.



Fonte: DetranRS Oficial (2018)

O vídeo é curto (1 minuto) e todas as cenas transcorrem muito rápido, sendo a aceleração condizente com o sentido que se quer produzir no plano de conteúdo, o da celeridade da vida. A última cena (do personagem dirigindo – Imagem 10), porém, perdura pelos cinco segundos restantes. Essa duratividade da cena produz o efeito do desacelerar, do dirigir sem pressa para poder desfrutar de todas as fases da vida. Novamente, relações semissimbólicas se estabelecem.

No fechamento do vídeo, o brasão do estado do Rio Grande do Sul aparece no centro da tela e, logo acima, os logotipos de órgãos que promoveram a publicidade juntamente com o DetranRS - o principal departamento de trânsito. Na parte superior, acima dos logotipos, um novo apelo direto é feito ao leitor: “Respeite os limites de velocidades”. A música cessa e a tela se fecha, encerrando o vídeo.

Do nível discursivo, portanto, destacamos a presença marcante de duas redes figurativas principais que se unem: a dos ciclos da vida e cuidado com os familiares e a da prudência no trânsito. Como se mostrou, desde o início até quase o final do vídeo, a rede figurativa recobre o tema dos ciclos da vida, mostrando, em cada um deles, o afeto e o cuidado com os familiares. Ao final, os enunciados verbais e a imagem das mãos ao volante desencadeiam nova isotopia, a dos cuidados no trânsito. Projetadas em primeiro plano (foco em *close-up*) em praticamente todas as cenas, as mãos que cuidam, que afagam, que celebram são as mesmas que dirigem, que conduzem vidas. São elas, portanto, que

conectam os temas do texto, amarrando um ao outro. A prudência no trânsito, respeitando os limites de velocidade, configura-se como forma de preservar a vida, de desfrutá-la em sua plenitude, vivenciando todos os seus ciclos.

Do nível narrativo, destacamos a ação do enunciador/destinador (DetranRS) sobre o enunciatário/destinatário. Por meio das transformações operadas no vídeo, retratando as belezas e emoções vividas ao longo de uma vida toda (do nascimento até o envelhecer), o enunciador/destinador manipula (por sedução)⁵⁶ o leitor, incitando-o a querer-ser / querer-fazer o que o texto propõe. A prudência no trânsito se configura como a competência necessária para poder-fazer, ou seja, para poder viver e manter vivos os entes queridos, desfrutando de todas as etapas previstas. Esse percurso de vida, então, configura-se como a sanção (positiva e desejável) ao alcance dos sujeitos que cumprirem o contrato proposto pelo órgão de trânsito: o respeito aos limites de velocidade. O objeto valor é, portanto, a vida. O mote é sensibilizar os motoristas quanto à responsabilidade pela sua vida e pela dos entes queridos no trânsito.

No nível fundamental, o mais abstrato e simples dos níveis, os termos opostos são vida *versus* morte, sendo a vida o termo eufórico (valorado positivamente) e a morte, o disfórico (valorado negativamente). A prudência (respeito aos limites de velocidade) está para a vida, enquanto a imprudência (desrespeito aos limites de velocidade) está para morte.

Esse plano de conteúdo se manifesta, no plano audiovisual, de forma icônica, acentuando efeitos de realidade e de concretização sensorial, dando corporalidade ao discurso (Barros, 2004). A estratégia da iconização é de ordem racional, pois leva o enunciatário ao reconhecimento de figuras do mundo, que ele interpreta como reais. No entanto, as figuras mobilizadas na construção do tema afetam o leitor principalmente pela emoção, pois retratam momentos familiares marcantes na vida de qualquer pessoa, potencializando efeitos de sentido por meio de recursos de diferentes linguagens (iluminação, metáforas, trilha sonora, efeitos de câmera etc.). Esses recursos desencadeiam o prazer estético, promovendo momentos de “perfeição” ao enunciatário, que se deixa encantar e, assim, afetar pelo texto, aderindo ao discurso que nele se propõe.

Considerações finais

O vídeo publicitário em pauta, como se viu, mobiliza muitos recursos na construção dos sentidos, buscando a adesão do enunciatário especialmente por meio de estratégias de ordem emocional e afetiva. O tema do ciclo da vida, com suas belezas e emoções, e o

⁵⁶ A sedução age especialmente sobre os estados patêmicos, operando na dimensão passional, pondo em jogo as experiências sensíveis, os afetos, os movimentos inconscientes de ânimo (Filinich, 2005).

dos cuidados com os entes queridos por si só já evocam sentimentos afetivos, acionando recordações e nostalgias, bem como sentimentos de zelo e proteção. O leitor é convocado a colocar-se no lugar do ator/personagem, inclusive porque vê as cenas pelos olhos desse ator, como se as vivenciasse, o que produz efeito de subjetividade, de cumplicidade, de aproximação entre enunciador e enunciatário, assim como deste em relação aos fatos narrados. Esses efeitos também se projetam nos enunciados verbais, que interpelam diretamente o leitor, simulando uma conversa face a face, um conselho amigável dado por um eu (enunciador) a um tu (enunciatário).

As diferentes linguagens imbricadas na materialização do discurso convergem para a construção de efeitos de ordem sensível. As imagens mobilizadas (espaços, atores, objetos), os recursos de câmera, os jogos de iluminação, as cores, a disposição dos elementos na tela, a trilha sonora - em especial a música, com suas notas, ritmo e tom -, os enunciados curtos e de impacto, a duratividade das cenas... são recursos que projetam efeitos de sentido. Do modo como estão articulados, fazem com que o vídeo assuma um tom poético, artístico, capaz de emocionar e promover uma experiência estética (e estésica), que sensibiliza e impacta o leitor.

Ao longo da análise, buscamos demonstrar como esses recursos se manifestam e os sentidos que projetam. Assim, o estudo empreendido cumpriu o objetivo a que se propôs: identificar as principais estratégias mobilizadas para adesão do leitor ao discurso e compreender como diferentes linguagens atuam na construção dos sentidos. Outros recursos ainda podem ser explorados, dada a riqueza do corpus de análise. Além disso, outras vertentes da Teoria Semiótica podem ser mobilizados para um estudo mais pontual e aprofundado de alguns aspectos sobre os quais discorreremos. No entanto, tendo em conta os limites do artigo e sua finalidade – auxiliar na abordagem de textos multissemióticos no ensino básico –, optamos por apresentar preceitos de base da teoria que podem apurar o olhar a aspectos significantes nos textos e indicar caminhos de análise. Nessa perspectiva, esperamos que o trabalho possa contribuir para lançar luzes às práticas de análise textual bem como para difusão e utilização da Semiótica Discursiva no ensino regular, dado o potencial de aplicabilidade que a teoria possui e a ampliação de horizontes de interpretação que promove.

"A vida passa rápido" (Life goes by fast): enunciative-discursive strategies and the effects of meaning of an advertising video from DetranRS

Abstract

This article discusses enunciative-discursive choices and the effects of meaning projected on an audiovisual piece of advertising. The video entitled "A vida passa rápido" (Life goes by fast) is part of a campaign from the

State Traffic Department of Rio Grande do Sul, Brazil (DetranRS) aired in 2018 and 2019 to raise the audience's awareness about traffic precautions, especially road speed limits. In light of Discursive Semiotics, we analyzed the video to identify the main strategies applied to gain reader adhesion to the discourse and understand different languages working to construct meaning. The interest in developing this analysis concerns the language practices proposed in primary education, aiming to improve reading capabilities for syncretic/multisemiotic texts. The analysis showed that the video uses emotional strategies to manipulate the audience. As for content, figurative networks thematize the life cycle and emotions experienced among families, establishing traffic caution to maintain/preserve the object value: the lives of loved ones. Regarding expression, different language resources (lighting, topological arrangement, soundtrack, camera features, among others) intensify sensitive effects of meaning.

Keywords: Advertising video. DetranRS. Discursive Semiotics. Multisemiotic/syncretic texts. Effects of meaning

Referências

- ALMEIDA, Isac Rodrigues de. Trilha sonora e implicações significativas no Cinema – Análise a partir do filme “1984”. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Região Norte, 5, 2007, Belém. **Anais eletrônicos** [...] Belém: INTERCOM, 2007. p. 1-8. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/norte2007/resumos/R0255-1.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Publicidade e Figurativização. **Alfa**, São Paulo, v.47 n.2, p. 11-31, 2004. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4294/3882>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria Semiótica do Texto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- BARROS, Diana, Luz Pessoa de. Algumas reflexões semióticas sobre enunciação. In: Di FANTI, Maria da Glória; BARBISAN, Leci (Orgs.). **Enunciação e discurso**: tramas de sentidos. São Paulo: Contexto, 2012, p. 25-49.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 24 ago. 2023.
- BIAVATTI, Paola; CRESTANI, Luciana Maria. Supere o óbvio: um olhar à construção de sentidos em um vídeo publicitário. In.: POTT, Airton; BOLIN, Jaqueline Carvalho. (Orgs.) **Educação e tecnologias**: perspectivas no processo de ensino e aprendizagem. Santo Ângelo: Metrics, 2021, p. 37 - 56.
- CARVALHO, Marcia. A trilha sonora do Cinema: proposta para um “ouvir” analítico. **Caligrama**. São Paulo, v.3, n.1, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caligrama/article/view/65388>. Acesso em: 01 fev. 2023.
- CRESTANI, Luciana Maria; BOFF, Josiane. Relações dialógicas e produção de sentidos: análise do anúncio publicitário da Femaça 2015. **Signo**, Santa Cruz d Sul, v. 41, n. 71, set. 2016. Disponível em <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/7134>. Acesso em: 26 nov. 2023. Doi: <http://dx.doi.org/10.17058/signo.v41i71.7134>.
- DETRAN-RS Oficial. **A vida passa rápido (campanha verão 2018-2019)**. Youtube, 26 dez. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QoBeISugk00> . Acesso em: 15 julho 2023.
- FILINICH, Maria Isabel. Figuras da manipulação. **Revista Galáxia**, São Paulo, n. 10, p. 67-86, dez. 2005. Disponível em: [Redalyc.Figuras da manipulação](https://www.redalyc.org/figuras-da-manipulacao). Acesso em: 30 nov. 2023.

FIORIN, José Luiz. A Noção de Texto na Semiótica. **Organon**, Porto Alegre, v. 9, n. 23, 2012. p. 165-176. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29370>. Acesso em: 28 set. 2023.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de Análise do Discurso**. 15. ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

FLOCH, Jean Marie. Alguns conceitos fundamentais em semiótica geral. In: **Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociossemióticas**. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociossemióticas, 2001, p. 9-29.

GOMES, Regina de Souza. O sincretismo no jornal. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia de; TEIXEIRA, Lucia (Orgs.) **Linguagens na comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009, p. 215-245.

GREIMAS, Algirdas Julien. COURTÈS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.

HERNANDES, Nilton. A Trilogia Matrix: Estratégias de Enunciação Sincrética em Textos Cinematográficos. **Cadernos de Semiótica Aplicada**. vol. 3.n.1, agosto de 2005.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. **Semiótica Visual: os percursos do olhar**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

TEIXEIRA, Lucia. Leitura de textos visuais: princípios metodológicos. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). **Língua portuguesa: lusofonia - memória e diversidade cultural**. São Paulo: EDUC, 2008, p.299-306.

As metáforas nas interações com discurso de ódio

*Letícia Karine Alves da Silva*⁵⁷

*Patrícia da Silva Valério*⁵⁸

Resumo

Este trabalho tematiza a metáfora como parte integrante da linguagem humana e visa compreender o papel dessa figura de linguagem como justificativa na profusão de discursos violentos ou de ódio. O artigo apresenta uma etapa de uma pesquisa em desenvolvimento e busca descrever a metáfora a partir de duas perspectivas: a primeira, com base nas origens do conceito, a partir da filosofia da linguagem; a segunda, com base na linguística cognitivista. O estudo sobre o papel das metáforas na linguagem revela como esse recurso argumentativo representa importante estratégia na construção dos discursos que veiculam violência verbal.

Palavras-chave: Metáforas. Interação. Discurso de ódio

Data de submissão: Março. 2024 – Data de aceite: Março.2024

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v20i1.15693>

⁵⁷ Graduada em Letras (UPF), mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras. E-mail: 156070@upf.br

⁵⁸ 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”. <http://orcid.org/0000-0003-4664-9625> E-mail: patriciav@upf.br

Introdução

Acompanhamos, nos últimos anos, a emergência de discursos de ódio na internet, esse lugar que se tornou um espaço vital para a comunicação e a interação humana, responsável por moldar muitas das percepções coletivas e por influenciar os discursos públicos. As interações que envolvem esse tipo de discurso refletem e refratam pontos de vista sociais, éticos, religiosos e políticos.

Do ponto de vista linguístico, os discursos de ódio são complexos e multifacetados. Eles podem assumir diversas formas, desde comentários aparentemente inofensivos, até discursos que ofendem grupos ou indivíduos. Além disso, esses discursos muitas vezes se manifestam por meio de técnicas retóricas persuasivas, visando legitimar ideologias extremistas e promover agendas políticas ou sociais. A ampliação da circulação desse tipo de discurso tem despertado a atenção dos usuários das redes sociais, atraindo público que compartilha essa ideologia, mas também o público que denuncia as postagens nas e, para além, das redes, o que tem levado a algum tipo de punição, seja a interrupção temporária da exibição de uma página pessoal ou profissional, ou até, em casos mais graves, o banimento da rede com a exclusão da conta. Assim, quando um discurso é denunciado como violento ou caracterizado como discurso de ódio, algumas pessoas que o proliferam usam como argumento que se tratava de uma metáfora, buscando, dessa forma, evitar punição civil ou midiática. Não faltam exemplos para isso e são inúmeras as ocorrências veiculadas através das mídias sociais. Entre o “vamos metralhar a petralhada” ao “processo ou bala”, as vítimas desse tipo de discurso atingem principalmente as mulheres.

Aprendemos, com Bakhtin (2019), que o locutor sempre se dirige a um interlocutor - real ou imaginado, presente ou ausente - e que sua fala é povoada de uma intenção, um aspecto semântico-objetual, que representa um direcionamento. Esse direcionamento, por sua vez, guarda estreita relação com o interlocutor, real ou presumido, de quem se espera uma resposta.

Os sujeitos que proferem determinados tipos de discursos nas mídias sociais, quando confrontados sobre o conteúdo de incitação ao ódio em suas falas, costumam justificar-se, usando argumento de que o sentido de “matar”, depreendido pelo interlocutor, não era literal, não era o sentido pretendido pelo produtor e que o uso da palavra ou expressão “era simplesmente uma metáfora”.

Sabemos que a metáfora é um recurso expressivo que atribui a um termo, conceito ou expressão uma significação diferente da habitual, estabelecendo uma relação de analogia ou de semelhança. Nesse processo de construção da significação o interlocutor participa ativamente, (co) construindo sentido(s).

Sendo ou não o discurso de ódio uma metáfora, sabemos que essa figura de

linguagem se constitui como poderosa ferramenta retórica, podendo ser empregada de forma sutil e subjetiva e com potencial de influenciar profundamente as percepções e as atitudes das pessoas. A metáfora, por sua natureza figurativa, permite que as pessoas expressem ideias complexas e abstratas de maneira concisa e evocativa. No entanto, quando usada de forma inadequada ou manipuladora, pode ser uma arma perigosa para promover discursos de ódio e discriminação.

Foi a partir dessa motivação, que iniciamos uma investigação que tem como objetivo principal compreender o papel da metáfora como justificativa para discursos de ódio na internet. Acreditamos que, ao descrever o papel das metáforas na linguagem, desvendando as estratégias discursivas usadas no discurso, é possível compreender a profusão desses discursos na mídia. É assim que este artigo apresenta uma etapa de uma pesquisa em desenvolvimento⁵⁹, que teve origem na busca da compreensão desse fenômeno.

Com objetivo de conhecer o papel da metáfora no discurso, este texto está organizado em três seções, além desta introdução. Na primeira, retomamos o conceito de metáfora em sua origem, buscando descrevê-la sob uma perspectiva filosófica; na segunda, definimos a metáfora a partir da perspectiva da linguística cognitivista norte-americana; e, na terceira, apresentamos considerações parciais a partir dessa dupla perspectiva, buscando refletir sobre o papel da metáfora nos discursos de ódio veiculados na mídia.

1 A metáfora no princípio: uma transposição do nome

Muitas vezes reduzida a conteúdo das aulas de língua portuguesa nas séries finais do ensino fundamental ou no médio, a metáfora popularizou-se como figura de linguagem que referencia uma comparação implícita.

Muito além do conteúdo obrigatório da sala de aula, as metáforas estão presentes na nossa vida, produzindo sentidos nas construções linguísticas das interações verbais. Com vistas a compreender o papel dessas na interação na internet, fomos em busca das origens desse conceito. Assim, chegamos, através de Paul Ricoeur (2000), aos filósofos. É a partir dessa perspectiva que apresentamos esta primeira seção.

Na obra *A metáfora viva*, Ricoeur (2000) traz ao conhecimento do leitor oito estudos apresentados em um seminário que ocorreu na Universidade de Toronto em 1971 e foram progredindo durante cursos ministrados posteriormente em outras universidades. Cada um dos oito estudos que compõem a obra, conforme é prefaciado pelo autor, apresentam pontos de vista distintos, que se integram. Tais pontos de vista iniciam com o estudo da palavra, para chegar à frase e ao discurso, partindo, portanto, da retórica clássica,

⁵⁹ Este artigo integra parte inicial de um estudo maior que se encontra em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras da UPF.

passando pela semiótica, semântica até chegar à hermenêutica. Em razão do tempo e espaço deste artigo, apresentaremos somente duas perspectivas: da palavra ao discurso, sem passar pela frase.

Ricoeur (2000) parte de Aristóteles, o precursor na discussão sobre as metáforas, quando essas eram estudadas sob o viés da palavra. Aristóteles definia metáfora como *epífora do nome*, como “o transporte a uma coisa de um nome que designa uma outra, transporte quer do gênero à espécie, quer da espécie ao gênero, quer da espécie à espécie ou segundo a relação de analogia” (XXI, 7, *Poética* 1457b 6-9)” (Ricoeur, 2000, p. 24). Ainda hoje, percebemos que essa noção de metáfora como transposição de significados continua a ser muito utilizada por gramáticos, teóricos da linguagem e segue ativa nos livros didáticos.

O filósofo Aristóteles tratou de metáforas em seu trabalho retórico e poético, em especial em sua obra *A Retórica*, discutindo as metáforas como figuras de linguagem e estratégias retóricas usadas para tornar a linguagem mais expressiva e persuasiva. Aristóteles entendia a metáfora como uma das figuras de linguagem mais importantes e eficazes. Ele descreveu a metáfora como a transferência de um termo de seu contexto original para outro, apoiado na existência de alguma semelhança ou analogia entre eles. Em outras palavras, definia a metáfora como uma comparação não explícita que aprimora o significado da expressão linguística.

O filósofo grego acreditava que as metáforas eram instrumentos persuasivos poderosos na retórica. Ao usar metáforas, os oradores podiam fazer com que seu público visualizasse e entendesse melhor as ideias que estavam apresentando, tornando seu discurso mais cativante e envolvente.

O filósofo também destacou a importância das metáforas na poesia. Para ele, a poesia era mais filosófica do que a prosa, em parte porque os poetas frequentemente usavam metáforas para expressar ideias complexas e abstratas de uma forma mais acessível. Aristóteles enfatizou que o uso adequado e apropriado das metáforas era crucial. Ele alertou contra o uso excessivo ou inadequado de metáforas, pois isso poderia tornar o discurso confuso e enfraquecer sua eficácia persuasiva. Por isso, argumentava sobre ser importante equilibrar o uso de metáforas com expressões mais literais e diretas.

Na obra *A Retórica*, Aristóteles também forneceu orientações sobre como os oradores poderiam escolher as metáforas certas para seus propósitos. Ele observou que as metáforas deveriam ser relevantes para o público-alvo e a mensagem que o orador desejava transmitir, revelando-se como ferramentas discursivas importantes para enriquecer a linguagem e aumentar a persuasão em discursos e poesia. Suas ideias influenciaram a teoria retórica e a análise literária ao longo da história.

A metáfora aristotélica é entendida a partir dos padrões da palavra, pelos quais se

estabelecem relações de semelhança, as quais podem se dar através de três movimentos: desvio, empréstimo e substituição. Ao utilizar uma metáfora, então, produz-se uma quebra da convenção usual da palavra; um desvio de sentido; uma troca de uma palavra (ausente) por outra (figurativa).

Para compreender melhor o funcionamento das metáforas na linguagem e na experiência humana, Ricoeur (2000) desenvolveu suas ideias sobre enunciados metafóricos. Para ele, existe uma dupla semântica envolvendo a linguagem, ou seja, um "domínio da origem" ou o termo de onde a metáfora é retirada, e um "domínio de chegada" ou o termo para o qual a metáfora é aplicada. Por exemplo, na metáfora "ele é um leão", "leão" é o domínio da origem e "ele" é o domínio de chegada.

No movimento sobre enriquecimento semântico, Ricoeur (2000) argumenta que a metáfora adiciona camadas de significado e complexidade à linguagem. Por isso, a metáfora não apenas compara dois termos, mas também revela conexões e relações entre eles que podem não ser imediatamente evidentes. A metáfora também pode criar distanciamento e estranhamento, desafiando as suposições e expectativas do leitor ou ouvinte. Isso pode levar a uma reavaliação da realidade e da experiência, promovendo a reflexão e a criatividade.

Ricoeur (2000) também destaca que a metáfora não deve ser reduzida a um único enunciado literal, pois ela envolve um processo de interpretação que se estende ao longo do texto ou discurso em que está sendo utilizada. A metáfora permite a abertura de novos horizontes de significado e uma compreensão mais profunda da realidade. Assim, não pode ser reduzida a uma simples definição real em termos de enunciado literal, mas sim compreendida como um processo complexo de interpretação e significado, enriquecendo nossa real compreensão.

Outros estudos são apresentados por Ricouer (2000), que examina a metáfora do ponto de vista da palavra, passando pela frase e chegando ao discurso. Não há uma intenção de substituir a retórica pela semântica, nem a segunda pela hermenêutica. A tarefa que Ricouer cumpre é a de legitimar cada ponto de vista, permitindo aproximações que respeitam as metodologias de cada perspectiva. Para fins deste artigo, optamos por trazer dois pontos de vista da metáfora, a primeira, que tratamos até então, sob a perspectiva do nível da palavra, e a segunda, sob a perspectiva do discurso.

São dois os estudos apresentados por Ricouer (2000) sob nível do discurso. Escolhemos abordar o estudo sete, cujo texto inicia com uma comparação entre o pensamento de Gottlob Frege, um dos precursores da filosofia analítica da linguagem, e de Émile Benveniste, linguista sírio-francês. O ponto de vista defendido neste estudo é de que o texto é uma unidade complexa do discurso que não se restringe às unidades da palavra ou da frase tampouco à escritura. Ricouer (2000) discute a metáfora, olhando de

forma distinta para a obra literária e para os textos ordinários, a partir da noção de referência.

Para tanto, problematiza conceitos de *realidade, mundo e verdade* e recupera noções teóricas desenvolvidas por Roman Jakobson acerca das funções da linguagem. Dentre elas, destaca a função poética, que projeta o princípio de equivalência do eixo da seleção sobre o eixo da combinação no que diz respeito à relação entre som e sentido. Ricouer (2000) argumenta em favor do abandono da concepção tradicional de conotação e denotação, ultrapassando a identificação de referência como denotação. Examina criticamente a teoria de Jakobson, da qual destaca aspecto que considera fundamental para pensar a questão da referência e que se relaciona à função referencial, a qual compreende que é profundamente alterada pelo jogo da ambiguidade, que afeta todas as funções da comunicação. Trata-se da noção de referência duplicada que, na tradução da obra brasileira, é citada como referência cindida:

A supremacia da função poética sobre a função referencial não oblitera a referência (a denotação), mas torna-a ambígua. A mensagem de duplo sentido encontra correspondência num remetente cindido, num destinatário cindido e, além disso, uma referência cindida, conforme expõem convincentemente os preâmbulos dos contos de fadas dos diversos povos, como, por exemplo, o exórdio habitual dos contadores de Majorka: *Aixo era y no era* ("isso era e não era)" (Jakobson, 1974, p. 150).

De acordo com essa perspectiva, Ricouer (2000, p. 351) defende que "a maneira pela qual o sentido metafórico se constitui dá a chave da duplicação da referência", assim o sentido de um enunciado metafórico é produzido pelo fracasso da interpretação literal do enunciado. Em outras palavras, a metáfora produz uma destruição do sentido literal ou da referência primária, um novo sentido sob as ruínas do sentido literal, uma inovação de sentido, e é isso que constitui a metáfora viva.

Percebemos assim, nesta breve apresentação, que as metáforas desempenham um papel central na linguagem, na interpretação e na compreensão da experiência humana, o que torna desafiador nosso olhar para a interação nas redes sociais.

Na próxima seção, buscamos na perspectiva da linguística cognitivista, descrever um outro conceito de metáfora, com vistas a qualificar nosso olhar em busca de explicações para o fenômeno em análise.

1.1 A metáfora conceptual

Sabemos que é na interação que os sentidos são construídos. O contexto, as pessoas e o meio social constroem a identidade das palavras e produzem valores semânticos. Mostramos, a seguir, a partir de Lakoff e Johnson (1980), que as metáforas são muito mais do que mero recurso linguístico no emprego de palavras. De acordo com os linguistas,

longe de ser uma questão de interesse periférico à linguística ou à filosofia, há um sistema metafórico que subjaz à linguagem, exercendo influência em nosso pensamento e em nossas ações, o que faz com que as metáforas estejam muito mais presentes no nosso dia a dia, infiltradas em nosso cotidiano, do que possamos imaginar.

Lakoff e Johnson (1980) explicam que, em geral, filósofos e linguistas não se preocupavam com as mesmas questões pelas quais eles se interessaram e às quais se dedicaram. Havia uma razão que explicaria o fato de nenhuma tentativa ser feita para fornecer um relato tão detalhado dos tipos de exemplos que eles discutiram. A razão seria a exigência de uma abordagem sobre como compreendemos áreas de experiências que não são bem definidas em seus próprios termos e devem ser apreendidas em termos de outras áreas de experiência.

De acordo com a concepção cognitivista, nosso sistema conceitual - estrutura mental que subjaz à nossa capacidade de compreender e usar a linguagem - teria, fundamentalmente, por natureza a metáfora como base. Nesse sentido, as metáforas não são apenas palavras ou expressões isoladas, mas constituem toda a estrutura da linguagem, uma vez que se encontram fixadas em nossas operações mentais. Cabe considerar que a metáfora é um mecanismo fundamental da mente, algo tão relevante na nossa comunicação e interação que nos possibilita entender as experiências mais abstratas por intermédio das nossas experiências físicas e sociais.

Conforme classificação proposta por Lakoff e Johnson (1980), as metáforas podem ser classificadas em três tipos: metáforas estruturais, metáforas orientacionais e metáforas ontológicas.

A primeira categoria – a da metáfora estrutural – destaca que as metáforas não são apenas figuras de linguagem, mas também estruturam nossa compreensão do mundo e nossa forma de pensar sobre ele. Para compreender esse tipo de metáfora, os autores exemplificam o termo “discussão”, usado para se referir à metáfora de guerra e citam outros termos, como “ganhar” ou “perder” uma discussão. Embora não haja uma batalha física, explicam, há uma batalha verbal e essa se reflete na estrutura de uma discussão. O conceito metafórico “discussão é guerra” estrutura o que fazemos quando discutimos, ao menos parcialmente, assim como a maneira pela qual compreendemos o que fazemos. A cultura da nossa sociedade permite que compreendamos que os argumentos são como armas de guerra, tornando-se essenciais em discussões, tendo o poder de destruir, derrubar, atacar, ganhar e perder. Nesse sentido:

A maneira normal de falarmos sobre atacar uma posição é usar as palavras “atacar uma posição.” Nossas maneiras convencionais de falar sobre argumentos pressupõem uma metáfora da qual quase nunca temos consciência. A metáfora não está apenas nas palavras que usamos – está em nosso próprio conceito de argumento. A linguagem do argumento não é poético, fantasioso ou retórico; é literal. Falamos sobre argumentos dessa

maneira porque os concebemos dessa maneira - e agimos de acordo com a maneira como os concebemos conceber as coisas (Lakoff; Johnson, 1980, p.15).

A partir dessa compreensão, percebemos que a metáfora não é apenas uma questão de linguagem ou de mero emprego de palavras, pelo contrário, os processos de pensamento humano são em grande parte metafóricos. Isto é, o que os autores afirmam é que o sistema conceptual humano é metaforicamente estruturado e definido. Metáforas como expressões linguísticas são possíveis precisamente porque existem metáforas no sistema conceptual de uma pessoa. Podemos afirmar que a essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra, pois se entende que a metáfora está presente desde o pensamento até a estrutura da linguagem que usamos, ou seja, ela é a representação do conceito metafórico.

A língua segue uma caracterização, a qual pode ser compreendida como um sistema coerente de conceitos metafóricos e de expressões metafóricas, explicam os autores. Nesses sistemas, a caracterização está sujeita à forma como determinados conceitos são valorados de acordo com a cultura de cada grupo social. Por exemplo, na máxima “tempo é dinheiro” depreendemos que, através do conceito de trabalho em nossa sociedade, conseguimos relacionar tempo com algo limitado e valioso e, nesse sentido, nossas ações refletem que experienciamos o tempo como algo que pode ser bem ou mal utilizado, poupado ou desperdiçado.

A partir da análise da obra *Metáfora do canal*, de Michael Reddy (1979), Lakoff e Johnson (1980) constataam que sempre há algo encoberto pela metáfora, algo difícil de ser identificado, porém, se olharmos as implicações dessas metáforas, é possível compreendermos os aspectos que elas mascaram. Nesse sentido, palavras e sentenças possuem significado em si mesmas, ou seja, independentes de contextos ou falantes. Em contrapartida, haverá também situações em que o contexto é realmente importante, assim como uma mesma frase pode ter significados diferentes para pessoas diferentes.

Vimos até aqui a definição de metáforas estruturais. Entendemos que, embora tenham uma justificativa racional possuem uma forte base cultural. Veremos, na sequência, o segundo tipo de metáfora.

As metáforas orientacionais, conforme Lakoff e Johnson (1980), organizam todo um sistema de conceitos em relação a outro, tendo conformidade com a orientação espacial, como sentido e direção. Nessa perspectiva, os linguistas analisam conceitos metafóricos tais como “felicidade é para cima”. Explicam que a compreensão desse conceito se encontra em estreita relação com nossa experiência física e cultural, significando que nosso corpo, nossa postura e como o outro nos vê estão ligados ao nosso bem-estar social e às nossas virtudes e que isso remeteria a uma posição que eleva o espírito, daí a ideia do “para cima”. Assim, o conceito de felicidade faria parte de um sistema conceptual cujo sentido deriva

do seu papel nesse sistema metafórico e coerente.

Por outro lado, por intermédio das bases experienciais, a metáfora pode servir aos propósitos da compreensão e basear-se em tipos distintos de experiência. Os autores explicam que a base experiencial é de fundamental importância para que possamos entender os resultados das metáforas que podem representar tipos distintos de experiência que não se combinam entre si como, por exemplo, “desconhecido é para cima” e “conhecido é para baixo”. Dependendo das bases experienciais dessas metáforas, os sentidos construídos podem ser completamente distintos, o que aproxima a metáfora orientacional da metáfora estrutural “compreender é pegar”, ou seja, eu não consegui “pegar” (compreender) a explicação porque não compreendi determinada mensagem, o que implica o conhecimento de que cada metáfora poderá ter uma base experiencial diferente.

Ao falar sobre metáfora e coerência cultural, Lakoff e Johnson (1980) abordam os valores fundamentais de uma cultura. Para eles, esses valores serão coerentes com a estrutura metafórica dos conceitos fundamentais e enraizados em determinada cultura e nos valores individuais de cada pessoa. Assim, os valores não são independentes, mas formam um sistema de conceitos metafóricos que orientam nossas percepções e vivências cotidianas. A metáfora “mais é para cima” pode ser coerente para um grupo que priorize quantidade e não ser para um subgrupo que considere que menos é melhor. Ou seja, cada grupo poderá ter um valor ou uma prioridade diferente. Por isso, é preciso que os valores sejam coerentes e que cada grupo defina o que é bom e virtuoso para eles de diferentes maneiras.

A terceira categoria apresentada pelos autores é a das metáforas ontológicas. Essas nos permitem categorizar e lidar de maneira racional com nossas experiências, como entidades ou substâncias. Nem sempre percebemos as metáforas ontológicas como metáforas, pois elas podem servir a uma variedade ilimitada de objetivos e especificar diferentes tipos de objetos. Quando falamos, por exemplo, que “o nosso maior inimigo agora é a inflação” a inflação está personificada, o que nos leva a uma metáfora, considerando o dado sentido a fenômenos do mundo em termos humanos. Experiências mentais são concebidas nesse tipo de metáfora, principalmente porque são naturais e onipresentes em nosso pensamento e designam relações em modelos de mente já estabelecidos em nossa cultura pela nossa forma de pensar e agir.

Nossas experiências físicas e culturais são parte fundamental do nosso sistema conceptual. Para Lakoff e Johnson (1980), nessa dupla fundação, formam-se dois conceitos: *esquemas imagéticos*, relacionados a corpo e espaço, e *categorias de nível básico*, relacionadas à manipulação de objetos. No caso de esquemas imagéticos, dá-se como exemplo as metáforas de recipientes, que têm seus conceitos atrelados ao princípio de zonas territoriais. Nesse caso, entende-se que experimentamos o mundo através da

superfície de nossa pele, ou seja, de um mundo fora de nós. Cada pessoa é um recipiente com uma superfície demarcadora e uma orientação interna. Essa orientação é imposta por nós em nosso meio ambiente natural, mesmo quando não há demarcação física, nos expressamos de forma a sempre representar que estamos dentro ou fora de algo (de algum espaço), demonstrando um instinto de territorialidade e um ato de quantificação. Naturalizamos a expressão “campo visual”, porque delimitamos um território definido por até onde conseguimos, de fato, enxergar.

Dentre as metáforas ontológicas, encontramos uma possibilidade específica e sistemática, que é a personificação. Com ela, tornamos conceitos abstratos mais concretos e compreensíveis, muitas vezes recorrendo a estruturas mentais baseadas em experiências e ações humanas. Os autores explicam que a personificação é um recurso complexo que faz com que atribuamos características humanas a coisas que não são humanas. A personificação é, assim, considerada como uma extensão da metáfora ontológica e uma categoria metafórica que cobre grande variedade de metáforas.

A partir da personificação, os linguistas norte-americanos explicam o conceito de metonímia, ao qual o conceito de metáfora pode estar associado, usando, como exemplo, a seguinte construção: “O sanduíche de presunto está esperando a conta”, em que o sanduíche é usado para referir-se a uma pessoa real, ou seja, a pessoa que pediu o sanduíche. Não se trata, nesse caso, de uma personificação, pois não estamos atribuindo ao sanduíche características humanas e sim usando uma entidade para nos referirmos à outra que está relacionada a ela. Esse é o conceito de metonímia (Lakoff e Johnson, 1980).

O estudo da metonímia faz-se importante pois, tais relações não são apenas figuras de linguagem nos estudos de Lakoff e Johnson. Para eles, a metonímia nos permite usar uma parte, ou algo relacionado ao objeto/pessoa para representar outra, tendo uma função referencial, o que a diferencia da metáfora, que tem a função primordial de compreensão. Baseados em nossas experiências, os conceitos metonímicos também estruturam nossos pensamentos, atitudes e ações. Para ilustrar, os autores apresentam diversos modelos, um deles é a metonímia da “parte pelo todo”, quando identificamos e reconhecemos uma pessoa pelo seu rosto, mais do que por sua postura ou demais características. Dessa forma, entendemos que a parte selecionada falará pelo todo que estamos enfatizando.

Ao estudar esses conceitos trazidos por Lakoff e Johnson (1980), entendemos que o uso de metáforas e metonímias não é aleatório, pois formam sistemas coerentes que permitem nossa compreensão e experiência. Os autores consideram que as três metáforas estruturais racionais: “argumento é guerra”, “trabalho é um recurso” e “tempo é um recurso” têm uma forte base cultural. Tais metáforas surgiram naturalmente em nossa cultura porque elas destacam algo que corresponde ao que vivenciamos coletivamente.

Mas elas não estão apenas fundamentadas em nosso físico e experiência cultural, pois também influenciam nossa experiência e nossas ações.

Os linguistas norte-americanos explicam que, diferentemente dos animais, os seres humanos desenvolveram técnicas mais sofisticadas para conseguirem o que querem ou precisam. Com isso, institucionalizamos nossas lutas de diversas maneiras para evitar o conflito físico. Um dos resultados disso é o que chamamos de discussão verbal, a qual não elimina a representação da batalha de um território para estabelecer e de um território a defender. Nessa batalha, usaremos meios verbais para atacar e, também, para nos defender, considerando que podemos ganhar ou perder. Os argumentos, como táticas, são utilizados, entre muitas estratégias, para intimidar, ameaçar, menosprezar, fugir, desafiar e negociar.

Para ver a diferença entre uma conversa e um argumento, primeiro precisamos refletir sobre o que significa estar envolvido em uma conversa. Normalmente, entre duas pessoas, uma delas inicia a conversa e elas se revezam para falar sobre tópicos comuns ou sobre um conjunto de tópicos. Portanto, as conversas, geralmente, servem ao propósito de uma interação social educada. Mesmo em um caso simples como uma conversa normal entre duas partes, diversas dimensões da estrutura podem ser vistas em seis dimensões, como: participantes, partes, estágios, sequência linear, causalidade e propósito. Há muitos detalhes que poderiam ser acrescentados para caracterizar mais a conversa precisamente, mas estas seis dimensões da estrutura dão os contornos principais do que é comum em conversas típicas.

Nas conversas típicas, os autores explicam que sentimos que estamos em uma discussão quando encontramos nossa própria posição atacada ou quando sentimos necessidade de atacar a posição da outra pessoa. Torna-se uma discussão completa quando os participantes dedicam a maior parte de sua energia de conversação para tentar desacreditar a posição da outra pessoa enquanto mantêm a sua. Por isso, entende-se que estar em uma conversa é uma experiência estruturada.

Percebemos, a partir de Lakoff e Johson (1980), que a metáfora permeia nosso sistema conceitual normal e que é complexo o papel que esta desempenha na maneira como compreendemos e conceituamos nossa experiência e também na maneira como falamos.

As metáforas podem criar significados, mas cada cultura deve fornecer uma forma de lidar com o seu ambiente, resultando na adaptação e na mudança que for apropriada. Além disso, cada cultura deve definir uma realidade social dentro da qual as pessoas têm papéis que fazem sentido para elas e nas formas que podem funcionar socialmente.

A realidade social definida por uma cultura afeta sua concepção da realidade física,

pois o que é real para um indivíduo que faz parte de determinada cultura é um produto tanto de sua realidade social quanto da maneira pela qual ele molda sua experiência do mundo físico. Como grande parte da nossa realidade social é compreendida em termos metafóricos, e desde a nossa concepção do mundo físico é parcialmente metafórica, a metáfora desempenha um papel muito significativo na determinação do que é real para nós.

As metáforas, como vimos a partir de Lakoff e Johnson (1980), são de natureza conceptual, estão entre nossos principais veículos para a compreensão e desempenham um papel central na construção de realidade social e política. Baseamos nossas ações, tanto físicas quanto sociais, naquilo que consideramos verdadeiro. Em geral, a verdade é importante para nós porque tem valor de sobrevivência e nos permite funcionar em nosso mundo. Como também vimos, percebemos várias coisas no mundo natural como entidades, muitas vezes projetando limites e superfícies onde não há limites bem definidos ou em superfícies que existem naturalmente.

Na maioria dos casos, o que está em causa não é a verdade ou falsidade de uma metáfora, mas as percepções e inferências que dela decorrem e as ações que são sancionadas por ela. Em todos os aspectos da vida, definimos nossa realidade em termos de metáforas e então passamos a agir de acordo com base nas metáforas. Tiramos conclusões, estabelecemos metas, assumimos compromissos e executamos planos, tudo com base em como estruturamos em parte nossa experiência, consciente e inconscientemente, por meio de metáforas (Lakoff; Johnson, 1980, p.196).

Entendemos, portanto, que as metáforas não são apenas coisas que podem ser vistas além. Na verdade, pode-se ver além apenas usando outras metáforas. É como se a capacidade de compreender a experiência final por meio da metáfora fosse um sentido, como ver, tocar ou ouvir com metáforas fornecendo as únicas maneiras de perceber e experimentar grande parte do mundo.

Considerações parciais

A opção de aprofundar o conceito de metáfora parece ter sido uma alternativa viável para compreender a emergência e a propagação dos discursos de ódio na internet.

Os locutores que incitam ódio na internet justificam suas falas como metáforas, na tentativa de isentar-se de culpa pelo crime de incitação ao ódio. Vimos, a partir do conceito oriundo da filosofia grega, que a metáfora era recurso usado pelos oradores para que seu público visualizasse e entendesse melhor as ideias que estavam apresentando, tornando seu discurso mais cativante e envolvente. Ora, essa premissa parece plenamente possível de ser aplicada aos atuais locutores da internet. Se há alguma diferença, esta se encontra apenas no local em que seu público habita. Se antes era a praça pública, agora o público

está em frente a uma tela, do celular ou do computador, e a mensagem gravada pode ser reproduzida infinitamente diante dos mesmos ou de novos interlocutores.

Com Ricouer (2000), conhecemos a metáfora viva, conceito que, segundo o autor, produz uma destruição do sentido literal ou da referência primária, produzindo um novo sentido sob as ruínas do sentido literal, uma inovação de sentido. Essa explicação pode nos ajudar a compreender por que se justificam os discursos de ódio propagados como metáforas, pois, de fato, constroem um novo sentido diante dos interlocutores.

Esse novo sentido, nos leva a Lakoff e Johnson (1980), com a explicação da metáfora conceptual e suas derivações, mostrando a força das bases experienciais de cada grupo na construção dos sentidos. Sabemos que as interações constituídas de discursos de ódio e propagadas na internet refletem e refratam pontos de vista, os quais possuem relação com os interlocutores a quem se destinam as falas. Os argumentos são utilizados com diversas intenções, seja para intimidar, ameaçar ou menosprezar, assim dependerá da base experiencial do grupo, da cultura, a compreensão dos sentidos das manifestações discursivas.

Por fim, pelo que aprendemos até aqui, é possível depreender que a justificativa dos propagadores dos discursos de ódio de uso da metáfora parece legítima, afinal, como ensinam Lakoff e Johnson (1980, p. 196), “na maioria dos casos, o que está em causa não é a verdade ou falsidade de uma metáfora, mas as percepções e inferências que dela decorrem e as ações que são sancionadas por ela”. Por enquanto, aprendemos que as metáforas são recurso complexo e potente que desempenham um papel central na linguagem, na interpretação e na compreensão da experiência humana, o que torna ainda mais desafiador nosso olhar para a interação nas redes sociais.

Metaphors in hate speech interactions

Abstract

This work explores metaphor as an integral part of human language and aims to understand the role of this figure of speech as a justification in the profusion of violent or hateful speeches. The article presents a stage of research in development and seeks to describe metaphor from two perspectives: the first, based on the origins of the concept, from the philosophy of language; the second, based on cognitive linguistics. The study of the role of metaphors in language reveals how this argumentative resource represents an important strategy in the construction of discourses that convey verbal violence.

Keywords: Metaphors. Interaction. Hate speech

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2019.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Prefácio de Izidoro Blikstein e tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Ed. Cultrix, 1974.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. 2. ed. São Paulo: Educ: Mercado de Letras, 1980.

RICOUER, Paul. **A Metáfora Viva**. São Paulo: Loyola, 2000.

A gestão do corpo-si na constituição do saber investido pelo profissional liberal da área da saúde: especificidades de um relato

Luciana Simor Verardi⁶⁰

Ernani Cesar de Freitas⁶¹

Resumo

O tema deste estudo é linguagem e trabalho, ergologia e psicologia organizacional e do trabalho (POT) na investigação da gestão do uso do corpo-si e do saber investido por um profissional liberal da área da saúde. O objetivo é analisar a gestão do uso do corpo-si desse profissional liberal na construção do saber investido diante do vazio de normas. Teoricamente, baseia-se em pressupostos da ergologia, da linguagem e trabalho e da psicologia organizacional e do trabalho (POT). Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, exploratória, bibliográfica, de campo, com abordagem qualitativa. O corpus de análise consiste no relato de uma entrevista semiestruturada com um profissional liberal da área da saúde, abrangendo questões de sua prática profissional. Os resultados evidenciam que a gestão do uso de si do profissional liberal está fortemente atrelada à gestão dos saberes investidos diante dos riscos que envolvem a tomada de decisão.

Palavras-chave: Ergologia. Linguagem e trabalho. Psicologia organizacional e do trabalho. Saber investido. Profissional liberal

Data de submissão: Setembro. 2023 – Data de aceite: Dezembro. 2023

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v20i1.15200>

⁶⁰ Psicóloga graduada pela Universidade de Passo Fundo (UPF), Pós-graduada em Psicologia Organizacional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestre em Psicologia pela IMED (ATITUS Educação), doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF). <https://orcid.org/0000-0002-6406-9758> E-mail: 24122@upf.br

⁶¹ Doutor em Letras (PUCRS), pós-doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP/LAEL); professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. <https://orcid.org/0000-0002-8920-9446> E-mail: ecesar@upf.br

Introdução

As transformações no mundo do trabalho têm sido um tema central nas últimas décadas, impulsionadas principalmente pela rápida evolução tecnológica e pelas mudanças socioeconômicas que impactaram profundamente a maneira como as pessoas trabalham, suas relações de emprego e a estrutura das organizações das quais fazem parte. O contexto contemporâneo do trabalho trouxe consigo a flexibilidade das relações e o protagonismo da competitividade individualizada, onde as habilidades técnicas tradicionais continuam sendo relevantes. No entanto é crescente a valorização da capacidade de aprender rapidamente, adaptar-se a novas situações, trabalhar em equipe, resolver problemas complexos e comunicar-se assertivamente.

Buscando compreender melhor algumas nuances específicas dessas transformações, este artigo traz como tema linguagem e trabalho, ergologia e psicologia organizacional e do trabalho (POT) na investigação da gestão do uso do corpo-si e do saber investido por um profissional liberal da área da saúde. O que impulsiona este estudo é a percepção de que, para o profissional liberal, a gestão do uso de si é uma questão crucial. Trata-se de uma categoria de profissionais que atuam em carreiras independentes, onde suas características pessoais incorporam-se às habilidades técnicas a fim de comporem seus ativos profissionais. O conceito ergológico do corpo-si, entidade composta por dimensões históricas, biológicas e subjetivas singulares do homem em atividade de trabalho (Schwartz, 2014) é aderido a esta investigação, já que no contexto dos profissionais liberais o uso de si é determinante para o estabelecimento do diferencial competitivo a ser oferecido na prestação de seus serviços. Em contraste com o trabalho baseado somente em produtos tangíveis, isto é, que desenvolvem, produzem, vendem ou distribuem itens físicos que podem ser tocados, vistos e manuseados, o profissional liberal passa a representar a qualidade de seus serviços a partir do uso que faz de si mesmo.

Em outras palavras, o corpo-si do profissional liberal carrega sua expertise e experiência pessoal, que são desenvolvidas ao longo dos anos de estudo, prática e aperfeiçoamento. O conhecimento acumulado, juntamente com as habilidades técnicas e interpessoais, contribui para a qualidade e eficácia dos serviços prestados. Nessa perspectiva, como problema de pesquisa questiona-se: “Como é gerido o uso do corpo-si na construção do saber investido por um profissional liberal diante do vazio de normas?” Em direção à resposta, objetiva-se analisar a gestão do uso do corpo-si de um profissional liberal da área da saúde na construção do saber investido diante do vazio de normas.

Para o alcance do objetivo proposto, este estudo apresenta uma abordagem interdisciplinar. Assim, preceitos relativos à díade linguagem e trabalho (Boutet, 2016; Di Fanti, 2014; Fanta, 2002; Nouroudine, 2002) estarão aderidos aos pressupostos teóricos

da ergologia quanto ao uso do corpo-si e a construção dos saberes investidos (Guérin et al., 2012; Schwartz, 2003, 2014; Schwartz; Durrive, 2021; Trinquet, 2010, 2021; Zariffian, 2015). Da mesma forma, elementos teóricos da psicologia organizacional e do trabalho (POT) serão recrutados por meio de autores como Bendassolli e Soboll, (2021), Clot, (2007), Holz e Bianco (2014) e Malvezzi, (2015) a fim de contextualizar e fundamentar a função psicológica do trabalho e a adaptação do trabalhador frente às demandas organizacionais.

Metodologicamente, propõe-se um estudo de natureza aplicada, a partir de teorias das ciências sociais voltadas a problemas concretos e que lançam luz sobre aspectos específicos da realidade (Minayo, 2014), e exploratório, visando o levantamento de um número maior de informações sobre o assunto. Atende aos critérios para pesquisa bibliográfica, ao explorar materiais já publicados, além de se constituir em uma pesquisa de campo, observando fenômenos manifestados espontaneamente na coleta de dados. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), segue uma abordagem qualitativa, não visando a generalização dos resultados e sim a incorporação do significado e da intencionalidade dos fatos como aspectos significativos das construções humanas.

Como corpus, este estudo utiliza o relato das percepções de um profissional liberal da área da saúde acerca da gestão de suas práticas laborais frente ao vazio de normas, resultado de uma entrevista com roteiro semiestruturado. A entrevista foi orientada teoricamente sob critérios específicos para com entrevistas em situação de pesquisa acadêmica, na qual devem ser observadas as diferenças entre a pergunta de pesquisa e a pergunta da entrevista, além da figura do pesquisador como parte integrante do processo investigativo (Rocha; Daher; Sant'ana, 2004). Para efeitos de análise, a entrevista foi transcrita na íntegra e analisada segundo o protocolo do paradigma indiciário (Ginzburg, 1989), identificando pistas e marcas no relato do entrevistado.

Em aderência ao objetivo deste estudo e ao problema de pesquisa, faz-se necessária uma explanação teórica basilar. A relação entre linguagem e trabalho é apresentada de forma a introduzir os pressupostos teóricos da Ergologia, especialmente no que se refere ao uso do corpo-si e à construção de saberes. Em seguida, constructos elementares da Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT) serão recrutados a fim de que sejam abordadas questões mais amplas da relação homem-trabalho. Logo após, informa-se o passo a passo metodológico adotado; na sequência, realiza-se a apresentação dos resultados e respectiva análise do corpus, seguida das considerações finais do estudo.

1 Linguagem e trabalho: a ergologia como proposta investigativa

Os estudos da linguagem no contexto específico do trabalho são relativamente recentes, já que as reflexões linguísticas se pautaram inicialmente no estudo de textos

tradicionais, elevados ao nível do sagrado imposto pela filologia desde meados do século XIX. Contudo, a relação entre linguagem e trabalho é intrínseca, desempenhando um papel fundamental na forma como as pessoas se comunicam, interagem e colaboram entre si no ambiente laboral, ou, como propõem Boutet e Gardin (1998, p. 90):

a partir do momento em que decidimos estudar os objetos languageiros do cotidiano e, mais ainda, os objetos languageiros produzidos no trabalho, estamos lidando com fatos linguísticos muito diferentes. Agora, estamos às voltas com diálogos de muitas vozes (enunciados orais tanto quanto escritos), que são produzidos em lugares organizacionais específicos, dotados de contextos materiais que não são meramente decorativos, ligados a processos de transformação do mundo.

A linguagem está intimamente ligada à construção da identidade pessoal, profissional e à expressão de valores, normas e culturas organizacionais. Também pode ser descrita como um agir discursivo no mundo (Freitas, 2014) e, em contextos de trabalho, adquire uma estreita relação com a ação. De acordo com Faïta (2002), as falas no e sobre o trabalho são condicionadas pela ação, já que competências e saberes coexistem com o falar e o agir. Ainda, para Schwartz (2014), a linguagem é o tecido que conecta as renormalizações da atividade com a ação. É por meio dela que o drama do debate interno de normas e valores acontece.

Considerando, então, a evolução dos estudos linguísticos em direção às peculiaridades da linguagem produzida e experienciada no trabalho, juntamente com o caráter de ação que ela adquire no ambiente laboral, a seção seguinte tratará de um ângulo mais específico de sua natureza: as práticas languageiras.

2 Práticas languageiras

Um olhar mais acurado sobre linguagem e trabalho aponta para o que Nouroudine (2002) denomina “práticas languageiras”. O termo genérico abarca as três configurações propostas para a linguagem no trabalho no sentido de proporcionar uma investigação menos sujeita a erros. Assim, as práticas languageiras referem-se à linguagem enquanto seu emprego no trabalho: linguagem como trabalho, linguagem no trabalho e linguagem sobre o trabalho.

A linguagem como trabalho é aquela que atua como atividade em si, sendo objeto do fazer, já a linguagem no trabalho ocorre sem participação direta no objetivo da atividade e compõe uma das realidades constitutivas da situação global em que a atividade se desenvolve. Por sua vez, a linguagem sobre o trabalho consiste na interpretação do trabalho e pode ser analisada sob dois prismas: o de quem executa a atividade e o de quem observa (o protagonista e o pesquisador). Essa verbalização sobre o trabalho é uma

dimensão importante a ser considerada para os fins deste estudo, pois se a partir dela torna-se possível conhecer o aparente e o não aparente do trabalho, isto é, a dramaticidade do debate das normas e a renormalização resultante, também é verdade que sua investigação necessita de uma abordagem metodológica que contemple a dialética e a multiplicidade de sentidos componentes da linguagem (Di Fanti, 2014).

De acordo com Boutet (2016), as práticas languageiras são atravessadas por variabilidades de ofícios, setores, situações de trabalho e determinantes ambientais (risco, tempo, organização do trabalho), contribuindo enormemente para sua realização. Apreende-se, então, que fala e escrita no e sobre o trabalho assumem um caráter interdependente e permitem que a ação seja não somente executada como também prevista.

Em orientação semelhante, a Ergologia reconhece a importância da linguagem como uma ferramenta fundamental para a compreensão e análise das situações de trabalho e na contextualização da atividade humana. Na próxima seção, são comentadas algumas das contribuições da ergologia para a compreensão da linguagem enquanto elemento ativo e constituinte do mundo do trabalho.

3 Ergologia compondo a equação

Em entrevista concedida a Scherer (2022), Yves Schwartz declara que a ergologia surgiu na França nos anos 1980, resultado das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, provocadas pelo questionamento do método taylorista de organização do trabalho e pela influência das correntes teóricas do marxismo no cenário francês. Essas transformações socioeconômicas levaram a uma preocupação crescente com o papel do trabalho na sociedade. Inicialmente conhecido como "*Analyse Pluridisciplinaire des Situations de Travail*", a abordagem ergológica se concentrou na diferença entre o trabalho prescrito e o trabalho real, pautados pela ergonomia, revelando alternativas de gestão do trabalho humano em diferentes níveis.

Mais precisamente, a ergologia expande a pauta ergonômica alicerçada na melhoria das interações entre o homem e o ambiente físico do trabalho, preservando a concepção maior de que existe diferença entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Do debate entre os valores acionados pelo vazio de normas dessa diferença, em atividade de trabalho, é que um novo saber pode ser produzido, acionado nas dramáticas do uso de si. Segundo Trinquet (2010), a ergologia é uma abordagem investigativa pluridisciplinar da atividade humana no trabalho. Seu principal objetivo é a contemplação da complexidade inerente à atividade laboriosa e seus agentes, bem como das implicações e condições a que é submetida, visando atingir maior eficácia e rentabilidade no aspecto econômico, social e

humano. Nas palavras do autor:

A ergologia – via conhecimentos e saberes acadêmicos atualmente disponíveis e mais particularmente aqueles provenientes da ergonomia – permite melhor conhecer o trabalho, sua natureza profunda, suas propriedades e assim melhor compreendê-lo para lhe transformar/melhorar, adaptando-se aos seus imperativos sociais, humanos e organizacionais. (Trinquet, 2021, p. 18).

Para além de uma abordagem puramente conceitual, estruturalmente a ergologia do trabalho se concretiza na falta, na diferença que se estabelece entre o prescrito e o real da atividade de trabalho. Conforme Schwartz e Durrive (2021, p. 36, grifo do autor), “ergologia é a aprendizagem permanente dos debates de normas e de valores que renovam indefinidamente a atividade: é o *“desconforto intelectual”*.” Exponentes principais desta abordagem, Schwartz e Durrive (2021) apresentam quatro proposições ergológicas que caracterizam a atividade humana a partir do reconhecimento da distância entre o que se prescreve como norma e o que se constrói no debate interno de valores, conforme a Figura 1:

Figura 1- Proposições ergológicas



Fonte: elaborada pela pesquisadores com base em Schwartz e Durrive (2021)

É na confecção deste novo, do encontro do encontro e do debate dramático entre normas e valores que entra em ação o corpo-si, entidade composta do biológico, do social, do psíquico e do histórico do sujeito e que opera a transformação do fazer, renormatizando-o (Schwartz, 2014). Trata-se da entidade responsável pela ação transformadora da realidade. Partiremos, então, para uma explanação sobre as especificidades do corpo-si na produção de saberes na situação de trabalho.

4 O corpo-si e o saber produzido no fazer

De um ponto de vista mais amplo e inicial, cabe considerar o que Schwartz (2000) propõe quanto ao uso de si. Segundo o autor, a maneira como nosso corpo é afetado pelas exigências de saúde e vida, como mobiliza seus recursos biológicos, fisiológicos, intelectuais e éticos para atender a essas demandas, e como tentamos expressá-las em linguagem, tudo isso envolve uma sinergia de elementos heterogêneos que não podemos

totalmente dominar.

Por conseguinte, compreende-se que toda e qualquer atividade de trabalho resulta do uso de si (recursos internos singulares) por si e por outros. Trata-se, pois, de uma mobilização interna visando atender uma demanda externa, recrutando experiências prévias individuais. O conceito evoluiu ao considerar que recursos fisiológicos, isto é, do corpo (neuro-sensório-psicomotor), são concomitantemente recrutados durante a atividade de trabalho, originando a denominação corpo-si, cuja estrutura se dá em três dimensões, segundo Schwartz (2014), sendo elas a dimensão biológica, que comporta as potencialidades e limitações de um ser fisiológico; a dimensão histórica, que situa o debate de normas (uso de si por si e uso de si pelos outros) no tempo e espaço determinados; e a dimensão singular, nutrida por experiências pessoais constituintes e valorativas.

O uso do corpo-si implica na interação com o outro e com si mesmo em um processo decisório de gestão de normas. Internamente, ocorre um debate entre normas que antecedem a atividade e uma consequente tentativa de renormalização acerca dessa atividade. Este processo dinâmico exprime as dramáticas do uso do Corpo-si e implica na convocação das três dimensões que o constitui. Funda-se, então, uma retroalimentação entre um novo fazer e um novo saber. Postula Schwartz (2021, p. 149):

A atividade de trabalho, entre todas as outras atividades humanas com as quais ele se comunica, não tem, de modo algum, o privilégio dessa dimensão dramática. Mas, sem dúvida, hoje, ela a toca diretamente; expressa, talvez melhor do que toda outra forma de agir humano, essa obrigação inelutável com saberes e escolhas que remetem a pessoa a ela mesma e, uma vez que são feitas, fazem história [...] porque criam uma situação nova que nenhuma racionalidade antecedente teria podido predeterminar.

Em sentido semelhante, Pierre Trinquet (2010) afirma que o vazio de normas suscita a ação criativa e integral do sujeito na atividade de trabalho, evidenciando o surgimento de saberes advindos deste fazer criativo/industrial, já que em toda atividade, incluindo o trabalho, há um conhecimento pessoal envolvido que preenche e gerencia a distância entre o prescrito (o que é esperado) e o real (o que realmente acontece). Esse conhecimento está relacionado a valores, à educação e à personalidade de cada indivíduo.

Sendo assim, trabalhar é fazer história, já que a ação que se inscreve em situação de trabalho é um acúmulo de saberes que se concretiza sobre outras inscrições de saberes, compondo um cenário histórico. Trata-se do que propõe Schwartz (2003, p. 23, grifo do autor):

Certamente, este encontro dos produtos da história nas situações de trabalho deve ser diferenciados segundo as normas múltiplas e inumeráveis do trabalho sobre o planeta industrial ou de serviços, agrícola ou urbano, formal ou informal... Mas *toda* a atividade de trabalho encontra saberes acumulados nos instrumentos, nas técnicas, nos dispositivos coletivos; toda

a situação de trabalho está saturada de normas de vida, de formas de exploração da natureza e dos homens uns pelos outros.

Considerando que a inscrição histórica do homem se projeta na situação de trabalho, é a partir da integração de diferentes saberes que esta história é construída. Destarte, Schwartz e Durrive (2021) propõem a existência de três polos de saberes distintos, que denominam Dispositivo Dinâmico de Três Polos (DD3P). O polo dos saberes constituídos engloba conceitos, competências e conhecimentos disciplinares acadêmicos e profissionais. Já o polo dos saberes investidos na atividade é originado da experiência prática e constantemente recriados por meio de discussões e debates, complexos e fortemente vinculados à atividade específica, situados no tempo e no espaço. Para que os processos de diálogo entre os representantes dos diferentes polos sejam eficazes e construtivos, é necessário criar um terceiro polo. O terceiro polo é um espaço onde todos os interlocutores podem definir e elaborar as provisões e os meios para buscar soluções, evitando debates acadêmicos infrutíferos e considerando as diferenças de opiniões entre os participantes.

Até este momento, foram expostos os elementos e pressupostos basais em direção à contextualização e compreensão da linguagem enquanto fator intrínseco ao trabalho, segundo a abordagem ergológica. A seguir, são apresentadas algumas contribuições da POT para a compreensão da gestão do uso do corpo-si na construção do saber investido diante do vazio de normas.

5 A psicologia e o homem que trabalha

Para a Psicologia, as atividades de trabalho vão além da mera subsistência e da produção de bens de consumo. Elas não são apenas repetitivas e anônimas, mas também envolvem a criação de algo duradouro que torna o mundo habitável. Além disso, o trabalho não se limita a ser uma simples expressão de habilidades específicas ou uma reprodução em massa de um determinado tipo de demanda. É nessa perspectiva que Yves Clot (2021, p.81) afirma:

Ao pedir que o trabalho “absorva” o que restou de suas vidas, muitos trabalhadores exigem dele mais do que ele pode proporcionar. Eles nutrem a esperança não apenas de sobreviver em um contexto, mas de, finalmente, poder produzir um contexto para viver. Na verdade, é particularmente difícil contentar-se apenas com o sobreviver ao trabalho, já que ele é o espaço onde o trabalhador ainda pode esperar fazer alguma coisa de sua vida além dos conflitos unilateralmente afetivos do face a face interpessoal.

Em vez do automatismo da repetição, o trabalho é uma combinação de criação e ação. É uma obra que produz resultados duradouros e uma ação que gera resultados

subjetivos que são compartilhados e transmitidos por meio de narrativas que não são apenas discursos vazios para sustentar o esforço individual, mas sim formas de comunicar e compartilhar experiências. Parece ser esta a principal premissa da psicologia no âmbito do trabalho e da atividade industriosa, atuar como continente da interação do homem com um mundo em uma constante “fazedura aprendiz”.

No intuito de atender às demandas sociais e mercadológicas, atreladas conjunturalmente com as naturezas do corpo que trabalha, uma área específica da psicologia desenvolveu-se e segue buscando encontrar e reforçar sua identidade. Trata-se da Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT), sobre a qual serão desenvolvidos alguns aspectos na seção a seguir.

6 Psicologia organizacional e do trabalho (POT): uma abordagem histórica e funcional da relação homem-trabalho

A Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT) tem por objeto o homem inserido no mundo do trabalho e as vastas implicações operantes nos cenários laboral e psíquico. De acordo com Zanelli, Bastos e Rodrigues (2014), como área que compreende e intervém sobre o trabalho e as organizações, a POT visa a análise e a interação entre as diversas dimensões em que pessoas, grupos e organizações estão inseridos, buscando otimizar intervenções e construir estratégias que assegurem o bem-estar dos agentes envolvidos, seja o homem que trabalha ou o ambiente organizacional no qual ele se insere. Uma das principais características da POT é a interdisciplinaridade, já que estabelece diálogos com diversos campos do conhecimento, como sociologia, psicanálise, administração, ciências econômicas, história e engenharia (Costa Leão, 2012). Uma vasta gama de estudos vem dedicando atenção a POT e diversas têm sido suas linhas de investigação.

Historicamente, de maneira resumida, a POT evoluiu da Psicologia Industrial (tecnicista e seletora), passando pela Psicologia Organizacional (produtividade e racionalização do trabalho) e pela Psicologia do Trabalho (significados e manifestações humanas), até chegar à designação atual de POT (Coelho-Lima; Costa; Yamamoto, 2011). Essa orientação tecnicista e funcional da POT é resumida nas palavras de Malvezzi (2015, p. 61): “A história da POT teve início, ainda no final do século XIX, fruto da demanda pela compreensão da adaptação entre o trabalhador e suas tarefas”. Atualmente, figura como o terceiro maior campo de atuação profissional de Psicólogos no Brasil, de acordo com Bastos; Gondim e Borges-Andrade (2010). Dessarte, A POT está situada na fronteira entre as demandas de ampliação e renovação do mundo do trabalho (globalizado, digitalizado e virtualizado) e a expansão da psicologia como ciência (pesquisa e reflexão crítica).

O trabalhador contemporâneo assiste ao enfraquecimento das organizações

enquanto cenários físicos de trabalho, o que implica no redimensionamento espaço temporal do ambiente laboral (redes de fluxo entre trabalhadores autônomos). Isto afeta consideravelmente a interação entre o indivíduo, o trabalho e a sociedade. Assim, um dos grandes desafios da POT brasileira é a compreensão deste cenário e a atuação neste contexto (Malvezzi, 2015), considerando as particularidades da América Latina, que possui menos de 50% das pessoas inseridas no mercado de trabalho formal (Renteria; Malvezzi, 2018). Assim sendo, os fatos e contextos contemporâneos do mundo do trabalho reforçam a necessidade de se produzir conhecimentos e modelos de intervenção focados na contextualização das práxis psicológicas do trabalho.

Destacando o papel da psicologia no auxílio da conscientização do trabalhador enquanto ser que constrói o mundo a partir de si, faz-se, na continuidade, uma breve discussão acerca das aproximações e possibilidades de interação entre a POT e a Ergologia na investigação do homem em atividade de trabalho.

7 Psicologia organizacional e ergologia: um diálogo possível?

Conforme observado, a POT surge em decorrência de diferentes demandas de trabalho geradas por acontecimentos históricos, avanços científicos e protagonismos de objetos novos ao olhar determinista taylorista. Ainda assim, sua evolução esteve atrelada majoritariamente a uma visão do homem do ponto de vista do sistema socioeconômico vigente, enfatizando a figura do trabalhador enquanto líder ou liderado.

Em acordo com essa compreensão, Holz e Bianco (2014) defendem a necessidade de repensar a organização do trabalho, considerando conceitos como corpo-si, usos de si, normas antecedentes, renormalização, entidades coletivas e saberes investidos. Esses conceitos ergológicos indicam a importância de deslocar o foco da gerência, que tradicionalmente prescreve tarefas, para o trabalho real, entendendo-o como uma atividade humana repleta de singularidades, desnaturalizando os discursos gerenciais que ainda mantêm a lógica taylorista de planejamento, organização, direção e controle. Além disso, pesquisas convergem para a necessidade de devolver a atividade de trabalho ao trabalhador, um vínculo que foi bruscamente rompido com a disseminação do modelo taylorista de produção que busca maximizar a separação entre concepção e execução, monopolizando o conhecimento do trabalho pela gerência, bem como o fracionamento e a simplificação do gesto produtivo humano.

As aproximações entre estas duas áreas investigativas e interventivas do trabalho humano oferecem, também, subsídios para comparações. Enquanto a POT construiu grande parte de sua história a partir de um olhar “macro para micro”, atentando para a organização do trabalho, a ergologia permite que se vislumbre a possibilidade de uma

investigação inversa, do “micro para o macro” de forma a devolver ao trabalhador a apropriação de sua atividade. Ainda, questões intrínsecas à linguagem no e sobre o trabalho se apresentam no sentido do compartilhamento de saberes. Enquanto a ergologia concebe a linguagem como fonte imprescindível das dramáticas normativas que resultam em novos saberes, a característica analítica “macro para micro” da POT considera determinadas contingências externas sobrepostas à comunicação e à socialização dos saberes que oferecem maior amplitude de compreensão dos contextos.

Conforme Zariffian (2015), questões como cooperação e intercompreensão devem ser examinadas. No cenário contemporâneo do trabalho, a cooperação se desenvolveu principalmente no quadro do “métier”, onde milhares de trabalhadores compartilham uma mesma função. No entanto, esse quadro tem se mostrado insuficiente e até mesmo limitante, tornando-se um obstáculo para a cooperação. Um dos maiores desafios é superar esse quadro e desenvolver uma cooperação interprofissional, buscando compreender o motivo pelo qual o modelo do “métier” é resistente às cooperações interprofissionais e interfuncionais. Ademais, resquícios das organizações tayloristas também constituem um obstáculo. O princípio central do taylorismo é assegurar a coordenação das tarefas sem cooperação, comunicação ou a posse de um “métier”.

Cabe aqui uma outra observação que aproxima as duas áreas no âmbito linguístico. Clot (2007) observa que entre os signos da língua e a atividade linguística no intercâmbio cotidiano das relações de trabalho, existe uma relação que se assemelha àquela existente entre os artefatos e as atividades de trabalho. Embora a direção da ação seja diferente, a estrutura é comparável. Tal semelhança permitiu a importação para a psicologia do trabalho do conceito de catacrese proveniente da linguística. Essa importação visa pensar os usos informais do conjunto de ferramentas utilizadas no trabalho na construção de novos saberes e de novas realidades.

Ademais, assim como a POT, a abordagem ergológica sugere a consideração das características e peculiaridades da situação de trabalho na elaboração de intervenções. Cada situação em que a atividade ocorre está inserida em um tipo de organização, setor e demandas específicos, requerendo robustez e amplitude de conhecimentos. Conforme Guérin et al. (2012, p. 82), “a análise da atividade de trabalho tem, portanto, essa especificidade: não pode ser uma abordagem baseada na simples aplicação de ferramentas pré-concebidas.” As características das iniciativas ergonômicas dependem das características do setor de produção em que o trabalho se situa, incluindo o tipo de mercado, concorrência, campo de ação e demanda. Assim, o setor de serviços, onde profissionais exercem suas atividades fora de uma organização coletiva de trabalho, possui especificidades a serem consideradas em sua globalidade.

Diante do escopo teórico adotado neste estudo, cabe explicitar os procedimentos

metodológicos empregados.

8 O passo a passo metodológico

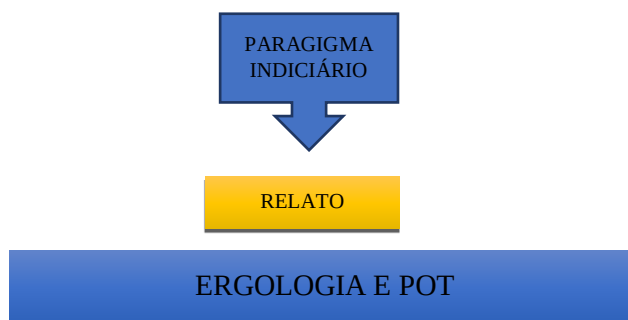
Em acordo com proposições de Minayo (2014), apresenta-se um estudo de natureza aplicada, baseada em teorias das ciências sociais voltadas à problemas concretos que lançam luz sobre aspectos específicos da realidade. Quanto aos objetivos, trata-se de um estudo exploratório que visa o levantamento do maior número de informações sobre o assunto. No que concerne aos procedimentos técnicos, atende aos critérios para pesquisa bibliográfica, ao basear-se em materiais já publicados; documental, por se tratar de material que não passou por processo analítico anterior; bem como atende aos critérios para pesquisa ação, caracterizada pela cooperação ou participação entre os agentes em direção à resolução de um problema coletivo. Segundo Minayo (2014), Prodanov e Freitas (2013), constitui-se, também, como uma pesquisa de campo ao observar fenômenos manifestados espontaneamente na coleta de dados. De abordagem qualitativa, não visa a generalização dos resultados e sim a incorporação do significado e da intencionalidade dos fatos como aspectos significativos das construções humanas

O corpus constitui-se no relato das percepções de um profissional liberal da área da saúde acerca da gestão de suas práticas laborais frente ao vazio de normas, resultado de uma entrevista com roteiro semiestruturado com as questões norteadoras: *“Em sua atividade profissional, os conhecimentos teóricos acadêmicos são suficientes para atender as demandas de trabalho? Em caso negativo, como você administra suas práticas laborais diante das diferenças entre teoria e prática?”* O profissional entrevistado é odontólogo e desenvolve suas atividades em caráter autônomo, como profissional liberal, há mais de trinta anos na cidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul. Sua escolha como sujeito de pesquisa se deu sob critérios de conveniência previstos em Minayo (2014). A entrevista foi realizada em maio de 2023, gravada com a permissão do entrevistado e transcrita integralmente, orientada teoricamente sob critérios específicos para entrevistas em situação de pesquisa acadêmica, conforme Rocha, Daher e Sant’ana (2004). Foi a partir de uma experiência de observação desse profissional em ação diante do vazio de normas que emergiu a questão norteadora para a presente pesquisa.

Para a análise dos dados, a transcrição integral da entrevista na íntegra foi analisada segundo pressupostos teóricos da ergologia, mais especificamente no que concerne à linguagem sobre o trabalho, às práticas languageiras (Di FaNTI, 2014; Nouroudine, 2002) e o uso do corpo-si (Schwartz, 2000, 2014), bem como aos fundamentos elementares da POT enquanto área da psicologia que compreende a relação do trabalhador com as demandas externas do mundo do trabalho e aquelas que recrutam suas demandas

internas e identitárias. O relato do entrevistado foi submetido ao protocolo do paradigma indiciário (Ginzburg, 1989), identificando pistas e marcas que denotam aspectos relevantes para a resolução do problema de pesquisa e o alcance do objetivo proposto. Assim, a Figura 4 ilustra a interação metodológica entre os pressupostos teóricos elementares da POT e da Ergologia, que embasam a análise das pistas e rastros encontrados no relato do entrevistado, a partir da aplicação do protocolo do paradigma indiciário.

Figura 4- Interação metodológica



Fonte: elaborada pelos pesquisadores (2023)

Expostos os procedimentos metodológicos, na sequência apresenta-se a análise dos dados coletados e selecionados.

9 O que as marcas e pistas contam

Esta seção apresenta a análise dos dados coletados durante o estudo, buscando compreender as percepções do entrevistado em relação ao vazio de normas em sua prática profissional. Por constituir-se de uma abordagem qualitativa de análise, permite uma compreensão rica e detalhada dos fenômenos estudados, fornecendo insights sobre a complexidade dos contextos sociais envolvidos.

Trata-se, então, do relato de um profissional liberal da área da saúde que atua profissionalmente há 34 anos no consultório e há 20 como proprietário e professor de uma escola de pós-graduação da área de odontologia. As questões norteadoras da entrevista foram as seguintes: a) “Em sua atividade profissional, os conhecimentos teóricos acadêmicos são suficientes para atender as demandas de trabalho?” b) “Em caso negativo, como você administra suas práticas laborais diante das diferenças entre teoria e prática?”

Salienta-se que esta análise se dá sob a perspectiva da linguagem sobre o trabalho, considerando quem fala, de onde fala e quando fala (Nouroudine, 2002), permitindo que seja observada a gestão do corpo-si diante do imprevisto determinado pelo vazio de normas, bem como pela percepção que o entrevistado denota acerca da diferença entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Isso posto, as pistas e marcas encontradas no relato

do entrevistado conduziram a elaboração de três blocos de respostas descritos como: 1) O saber de instrução versus o saber da prática; 2) O saber resultante do vazio de normas; e 3) O corpo-si e o fator decisório. Dessa maneira, cada bloco apresenta análise e discussão embasadas no aporte teórico construído anteriormente:

Bloco 1 - O saber de instrução versus o saber da prática
--

“na minha época os cursos eram um pouco melhores né em termos de qualidade então a gente estaria bastante qualificado... vamos dizer... dava pra gente abrir um consultório e sair trabalhando, então obviamente as vezes as coisas na prática não funcionavam como a gente tinha tido na teoria mas a própria faculdade era mais longa tinha uma carga horária em torno de cinco mil horas... dava pra atender tranquilamente os procedimentos bem tranquilo... eu acho que hoje isso não acontece tanto pelo fato de ser uma carga horária muito baixa a pela própria mudança da cabeça das pessoas... o nível deles é baixíssimo mesmo fazendo uma especialização. O aluno vai muito cru para o mercado de trabalho... então você tem que ensinar o beabá que tinha que ter sido cobrado na faculdade e daí ele chega numa especialização como se tivesse entrando hoje na graduação. Isso pode ser um problema e fica muito entregue assim demanda de mercado.”

O excerto acima evidencia que o entrevistado percebe a presença do vazio de normas na diferença qualitativa do saber antecedente, acadêmico, advindo da graduação, e a demanda da atividade real. Para ele, o saber acadêmico é insuficiente em elementos básicos para a atuação, denotando a premissa ergológica que considera as normas antecedentes insuficientes para dar conta da atividade de trabalho, embora sejam componentes essenciais para a construção do saber investido. Ao seu encontro, Schwartz, em entrevista concedida a Scherer (2022) declara fundamental que as instituições do conhecimento, como universidades e escolas profissionais, reservem espaço para os saberes e valores relacionados ao trabalho. Isso envolve reconhecer a importância dos conhecimentos práticos, experiências vividas e perspectivas dos trabalhadores, além de promover uma formação que prepare os profissionais para lidar com os desafios complexos do mundo do trabalho.

Ainda de acordo com Schwartz (2021), diversas mudanças devem ser consideradas, como a sobreposição do setor de serviços à dominância do setor industrial. Ainda, atenta para a competência, a qualificação e o tipo de entrega requisitada ao profissional em diferentes situações, setores ou meios de trabalho. Nas palavras do autor (Schwartz; Durrive, 2021, p. 31): “tem-se a impressão de que se modificou o que é pedido aos homens e mulheres no trabalho, aquilo que se designa pelo termo enigmático: as competências”. Sobre esse elemento particular, Mailliot, em Mailliot e Durrive (2016), considera que a questão da competência envolve a capacidade de um indivíduo em confrontar não apenas os aspectos e expectativas de uma situação, mas também suas próprias demandas pessoais. Isso implica considerar tanto os elementos externos quanto as necessidades internas ao lidar com diferentes contextos.

Em direção similar, Guérin et al. (2012) destacam que o trabalho abrange realidades variadas e pode designar tanto as condições e o resultado do trabalho, quanto os próprios resultados da atividade em si. No excerto, o entrevistado, que atua no setor de serviços, atrela a atividade de trabalho à qualidade da capacitação profissional. Mais que isso, seu relato atrela a capacitação profissional à possibilidade de produzir saberes, como mostra o bloco seguinte.

Bloco 2 - O saber resultante do vazio de normas

O vazio de normas existe especialmente em casos mais complexos né quando você faz um planejamento seja ele é um planejamento de uma cirurgia ou um planejamento de uma reabilitação oral onde você tenta seguir dentro daquela técnica... e daí no meio do caminho você encontra esses vazios né e aí você tem que ter muito conhecimento muita capacidade de discernimento de ver onde que está o erro esse vazio dentro da norma dentro da técnica que você estava seguindo ou dentro daquele planejamento para você achar uma solução do teu problema... o computador, ele quer dar uma solução que é o arredondamento só que você chega lá na boca não é bem assim. tem alguma coisa diferente, então vem a tua habilidade para fazer essas adaptações.

De acordo com esse segundo excerto, o entrevistado encara o vazio de normas como uma probabilidade em casos de maior complexidade. Porém, o saber investido decorrente do debate de normas ou a “habilidade para fazer as adaptações” depende da disponibilidade de recursos a serem acessados. Tais recursos, registrados na história, servirão de base para uma construção nova e diacrônica. Em aderência ao excerto, Schwartz (2003, p. 23) defende que “todo este conjunto de normas, de saberes, de concentrados de história passada, não pode, em caso algum, determinar por si só o que vai se passar na atividade de trabalho.” O autor destaca, ainda, que o trabalho é uma interação constante entre conhecimentos acionados, setores produtivos, tecnologias aderidas e saberes investidos na gestão da falta.

Desse trecho discursivo também é possível verificar que, de toda a forma, o sujeito entrevistado, enquanto profissional liberal, está situado nos três polos do saber, segundo Triquet (2010): representa os saberes constituídos, enquanto especialista; é um trabalhador de sua especialidade e, por isso, possui saberes investidos; e compõe um coletivo profissional capaz de propor debates entre saberes. Contudo, acionar os saberes investidos pode representar uma nova exigência, na forma de tomada de decisão, conforme o terceiro bloco demonstra.

Bloco 3 - O Corpo-si e o fator decisório

Uma radiografia na época não tinha 3 D, aí você não sabia que a raiz poderia estar daquela forma lá só que pelo conhecimento de anatomia que eu tinha eu tomei uma decisão de fazer isso e não uma vez, mais do que uma vez, em função do risco que eu estava levando para o paciente em tentar remover aquele toco de raiz que eu sabia pela literatura, já tinha conhecimento científico nesse sentido, que ela não iria ocasionar um mal que não iria ocasionar uma reinfeção naquele paciente, então por que que eu vou levar o paciente a ter esse risco de uma parestesia nem que seja parcial para tirar aquela raiz lá? Construir um saber aí nessa situação específica tu viu que isso pode ser em situações de anormalidade... eu tive fatos inusitados de raízes que estavam até abraçando o nervo e se você olhar numa radiografia aqui ela não é e que no momento tem que tomar uma decisão, não eu preciso deixar essa raiz sepultada porque eu posso lesionar esse nervo e o prejuízo para o paciente é muito maior. É mesma coisa que um pedreiro fazendo uma obra onde o erro do engenheiro está claro, eu tenho certeza que o pedreiro, quando foi fazer, viu que tá ruim, né mas não falou nada...

A análise do terceiro bloco pode iniciar com uma colocação de Schwartz em Schwartz e Durrive (2021, p. 205): “As normas não antecipam tudo. Então, trabalhar é arriscar, fazer “uso de si”. Considerando o relato acima, este “uso de si”, que é do corpo biológico, histórico e singular, pode representar também uma gestão do uso do corpo-si, objeto de investigação deste estudo. A tomada de decisão a que se refere o entrevistado representa o processo decisório envolvido na dramática do debate de normas e valores, incluindo o DD3P.

Outrossim, questões referentes à ergogestão podem ser levantadas quanto às reservas de alternativas de que cada trabalhador dispõe, a depender da finalidade social de seu trabalho (Guérin et al., 2012; Trinquet, 2010). Contudo, o fato de haver alternativas implica em riscos e responsabilidades quanto à escolha. Como propõe Trinquet (2010, p. 110): “Cada um tem de ter certas margens de manobra a fim de poder “usar de si” como lhe convém.” No caso de profissionais do setor de serviços, mais especificamente no caso de profissionais liberais, decidir é arriscar-se. Então, condições de trabalho, resultados do trabalho e atividade de trabalho dependem diretamente do processo decisório envolvido na gestão do uso de si em seus diferentes saberes.

Já no que concerne à partilha dos saberes investidos, a figura do *metier* ainda encontra reforço. Os avanços científicos e práticas laborais partilhados em congressos e grupos de estudo ainda carecem da noção de intercompreensão proposta por Zariffian (2015), embora esta perspectiva possa representar uma evolução importante para a área dos serviços em saúde, possibilitando uma visão mais globalizada tanto do paciente quanto da área da saúde como um todo.

Apesar do saber investido poder configurar um diferencial competitivo valioso para o profissional liberal, de acordo com Clot (2007) cada indivíduo, ao participar das atividades de trabalho, dentro da divisão do trabalho, experimenta tanto o papel de sujeito quanto de objeto nesse processo de conservação e invenção. Essa função psicológica do

trabalho reflete sua importância como atividade essencial para o indivíduo, que vai além de sua dimensão econômica.

Corroboram nessa direção os pontos de vista das clínicas do trabalho, cujas perspectivas procuram abarcar diferentes concepções da relação concreta e subjetiva entre o homem e o trabalho. As diferentes vertentes da psicologia, incluindo a POT, consideram as configurações e reconfigurações do cenário de trabalho analisadas conforme preceitos de linhas como a cognitivo-comportamental, a social e a clínica (Bendassolli; Soboll, 2021), contudo, segundo Malvezzi, (2015), a integração de conhecimentos e a construção de intervenções pertinentes continua sendo um desafio para a POT.

De modo geral, as linhas da psicologia voltadas à investigação das contingências do mundo do trabalho consideram o homem em atividade industrial na construção histórica de sua relação com o trabalho, porém é a ergologia que coloca a atividade sob os holofotes, pautando as interações humanas como vetores de transformação. Não obstante, são perspectivas complementares que julgam a finalidade do trabalhar para além das questões socioeconômicas calcadas na subsistência.

Finalmente, há que se considerar as palavras de Schwartz em Bendassolli e Soboll (2021, p. 153, grifo do autor): “a atividade *sempre* se convida, com sua tessitura, individual e coletiva, a debates de normas”. Dito de outra forma, toda a atividade envolve uma dramática do uso de si, por si e pelos outros. Uma dramática que pode ser observada nos três blocos produzidos pelas pistas encontradas no relato do profissional liberal entrevistado, conforme demonstra o Quadro 1:

Quadro 1 - Observação do debate de normas e valores: as dramáticas do uso de si

Observação do debate de normas e valores: as dramáticas do uso de si	
Bloco 1. O saber de instrução versus o saber da prática	Debate entre as normas antecedentes, na forma de saber acadêmico de instrução, e a realidade da atividade de trabalho.
Bloco 2. O saber resultante do vazio de normas	Resultado da dramática do uso de si sendo reconhecido como saber.
Bloco 3. O corpo-si e o fator decisório	A aplicação do saber investido na atividade por meio da ação do corpo-si.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2023)

Diante do proposto pelas marcas e pistas encontradas no relato da entrevista, pode-se depreender que a gestão do uso de si pelo profissional liberal diante do vazio de normas possui características que, embora não totalmente distintas daquelas observadas em trabalhadores com vínculo empregatício, possuem mais nuances e acentos. A questão do risco inerente a qualquer processo decisório assume um caráter potencialmente crítico. Para o profissional liberal, cujo resultado do trabalho constitui um serviço, uma decisão

equivocada durante a atividade pode gerar consequências diretas em sua atuação profissional, tanto em razão de valoração própria e alinhamento de expectativas internas, quanto na representação social que a qualidade de seu serviço assume. Em se tratando de profissionais da área da saúde, acrescenta-se à essa equação o compromisso com a preservação da vida e da qualidade de vida do paciente, realçando as nuances das dramáticas do uso de si diante do vazio de normas.

Outra observação importante é a de que o saber investido do qual o profissional liberal se apropria na gestão do uso de si, é proporcional ao diferencial competitivo que ele é capaz de oferecer em seus serviços a fim de assegurar-se no mercado profissional. Assim, compartilhar um saber investido com os profissionais pares pode significar o “desempoderamento” mercadológico, ao mesmo tempo que inviabiliza iniciativas de cooperação e intercompreensão entre pares e áreas profissionais. Evidencia-se, então, uma problematização capaz de suscitar duas vias de reação: uma que desconsidera os elementos do problema e outra que busca investigar possibilidades de encontros. Dito isso, algumas considerações se impõem e serão exploradas na sessão seguinte.

Considerações finais

Este artigo trouxe como tema linguagem e trabalho, ergologia e psicologia organizacional e do trabalho (POT). Partiu-se do problema de pesquisa “Como é gerido o uso do corpo-si na construção do saber investido por um profissional liberal diante do vazio de normas?” Assim, objetivou-se analisar a gestão do uso do corpo-si na construção do saber investido a partir do relato de um profissional liberal da área da saúde.

A análise do relato denotou a preocupação do entrevistado com a qualidade da formação acadêmica dos profissionais de sua área de atuação, que julga não estarem basicamente preparados para o exercício da profissão ao concluírem a graduação, diferentemente do que ocorreu consigo no início da carreira profissional.

Apesar de compreender a invariabilidade do vazio de normas em situações de trabalho mais complexas, declara que a insuficiência de saberes basilares da profissão compromete a possibilidade de adaptação para a resolução dos problemas encontrados. Sua fala encontra eco na abordagem ergológica, que considera importantes os conhecimentos prévios contidos nas normas antecedentes para o debate interno de normas e valores que constituem as dramáticas do uso do corpo-si e possibilitam a construção dos saberes investidos.

Com base na análise, é possível concluir que a gestão do uso do corpo-si se dá na capacidade de ponderação frente aos riscos que envolvem a tomada de decisão. Segundo o entrevistado, somente a robustez de conhecimentos prévios produzem a segurança e a responsabilidade necessárias para escolher entre as alternativas possíveis de resolução de

problemas frente ao vazio de normas, de modo a assegurar uma tomada de decisão que preserve a saúde e a qualidade de vida do paciente.

Com efeito, há que se considerar as peculiaridades demandadas pelo setor de serviços, onde profissionais autônomos asseguram seu diferencial competitivo através do emprego de saberes investidos. Dessa forma, conceitos como cooperação e intercompreensão profissionais, que dependem da partilha de saberes, tendem a serem negligenciados em função de demandas socioeconômicas impostas pelo mercado de trabalho.

Dessarte, gerir-se em situações de contexto híbrido, onde elementos visíveis e invisíveis se entrelaçam, atravessados por dramáticas de uso de si, representa um desafio significativo. Isso requer lidar com renormalizações que permitem a realização das tarefas exigidas pela sociedade, ao mesmo tempo em que suscitam uma avaliação crítica das normas antecedentes.

Assinala-se que o recorte teórico afunilado deste estudo pode representar uma limitação, sugerindo que outras abordagens investigativas da relação homem-trabalho possam ser recrutadas futuramente para contemplar o trabalhador do setor de serviços. Estudos com essa pauta possuem potencial para impulsionar reflexões mais abrangentes sobre a adaptabilidade do homem às transformações que o mundo do trabalho atravessa, considerando as reconfigurações necessárias frente aos avanços sociais e tecnológicos. Nesse sentido, um “pensar ergológico” multidisciplinar oferece a possibilidade de contemplar categorias antes à margem das pesquisas organizacionais envolvendo o homem e seu trabalho. Almeja-se, então, que o presente estudo possa acrescentar à formação acadêmica do psicólogo uma possibilidade teórica capaz de oferecer recursos para que suas intervenções sejam mais abrangentes e assertivas. De modo semelhante, outras áreas do conhecimento podem ser beneficiadas por estudos que, ao molde desse, investiguem a linguagem enquanto ação do homem no mundo.

Todavia, a função psicológica do trabalho permanece em voga independentemente do setor econômico a que o trabalho se atrela. Ao homem que trabalha se impõe a inscrição da história, seja ele um trabalhador do campo, um operário ou um profissional liberal prestador de serviços.

The management of the body-self in the constitution of knowledge invested by liberal healthcare professionals: specificities of a report

Abstract

The theme of this study is language and work, ergology and organizational and work psychology (POT) in the investigation of the management of the use of the body-self and the knowledge invested by a liberal

professional in the health area. The objective is to analyze the management of the use of the self-body of this liberal professional in the construction of invested knowledge in the face of the void of norms. Theoretically, it is based on assumptions from ergology, language and work and organizational and work psychology (POT). This is applied, exploratory, bibliographical, field research with a qualitative approach. The corpus of analysis consists of the report of a semi-structured interview with a liberal healthcare professional, covering issues of his professional practice. The results show that the management of self-use by self-employed professionals is strongly linked to the management of knowledge invested in the face of the risks involved in decision-making.

Keywords: Ergology. Language and work. Organizational and work psychology. Invested knowledge. Liberal professional

Referências

- BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. G.; BORGES-ANDRADE, J. E. O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. O que mudou nas últimas décadas? *In*: YAMAMOTO, O. H.; COSTA, A. L. F. **Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil**. Natal: EDUFRRN, 2010. p. 257-271.
- BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. (Org.). **Clínicas do trabalho**. 2. ed. Belo Horizonte: Artesã, 2021.
- BOUTET, J. Atividades de linguagem em situações de trabalho. **Parágrafo**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 90-97, 2016.
- BOUTET, J.; GARDIN, B. Une linguistique du travail. *In*: BORZEIX, A.; FRAENKEL, B. (Coord.) **Langage et Travail**: communication, cognition, action. Paris: CNRS Editions, 1998. p. 89-111.
- COELHO-LIMA, F.; COSTA, A. L. F.; YAMAMOTO, O. H. O exercício profissional do psicólogo do trabalho e das organizações: uma revisão da produção científica. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 21-35, 2011.
- CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- CLOT, Y. Clínica do trabalho e clínica da atividade. *In*: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. (Org.). **Clínicas do trabalho**. 2. ed. Belo Horizonte: Artesã, 2021. p. 80-93.
- COSTA LEÃO, L. H. Psicologia do Trabalho: aspectos históricos, abordagens e desafios atuais. **ECOS-Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, Campos dos Goytacazes, RJ, v. 2, n. 2, p. 291-305, 2012.
- DI FANTI, M. G. C. Apresentação: Linguagem e trabalho: diálogos entre estudos discursivos e ergológicos. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 253-258, 2014.
- FAÏTA, D. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. *In*: **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. p. 45-60.
- FREITAS, E. C. As práticas de linguagem no e sobre o trabalho: discursos da prescrição na atividade docente. *In*: **XVII Congresso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)**, 2014, João Pessoa - PB. Estudos Linguísticos e Filológicos. João Pessoa: ALFAL, 2014. v. 1. p. 1-15.
- GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. *In*: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.
- GUÉRIN, F.; LAVILLE, A.; DANIELLOU, F.; DURAFFOURG, J.; KERGUÉLEN, A.

Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia. São Paulo: Blücher, 2012.

HOLZ, E. B.; BIANCO, M. Ergologia: uma abordagem possível para os estudos organizacionais sobre trabalho. **Cadernos EBAPE**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 494-512, 2014.

MAILLIOT, S. A ergologia e a produção de saberes sobre os ofícios. *In*: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. **Trabalho e ergologia II: diálogos sobre a atividade humana**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2016. p. 151-240.

MALVEZZI, S. Reflexões sobre a contribuição da psicologia das organizações e do trabalho para a sociedade. **Revista Rúbricas**, Cholula, Puebla, México, v. 11, n. 5, p. 59-67, 2015. Disponível em: <http://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/710/Psicologia.pdf?sequence=1>. Acesso em: 7 maio 2023.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. *In*: MCP Souza-e-Silva & D. Faïta (Orgs.) **Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-30.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RENTERÍA, E.; MALVEZZI, S. Psicologías organizacionales y de los trabajos-pots: preguntas desde las realidades actuales del mundo del trabajo en América Latina. **Psicología desde el Caribe**, Barranquilla, Colombia, v. 35, p. 129-147, 2018.

ROCHA, D.; SANT'ANNA, V. L. A.; DAHER, M. C. F. G. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 8, n. 08, p. 161-180, 2004. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1132>. Acesso em: 7 ago. 2023.

SCHERER, M.; PIRES, D. E.; PRADO, N. M. de B.; MENEZES, E. L. C. de. Contribuições da ergologia para a gestão do trabalho: entrevista com Yves Schwartz. **Trabalho, Educação e Saúde**, [S. l.], Rio de Janeiro, v. 20, p. 6, 2022. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00336. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/272>. Acesso em: 01 jun. 2023.

SCHWARTZ, Y. Trabalho e uso de si. **Pro-posições**, Campinas, v.1, n. 5, p. 34-50, 2000.

SCHWARTZ, Y. Trabalho e saber. **Trabalho & educação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 21-34, 2003.

SCHWARTZ, Y. Motivações do conceito de corpo-si: corpo-si, atividade, experiência. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 259-274, 2014.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). 3 ed. **Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana**. 3. ed. Niterói: EdUFF, 2021.

SCHWARTZ, Y. Manifesto por um ergoengajamento. *In*: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. (Org.). **Clínicas do trabalho**. 2. ed. Belo Horizonte: Artesã, 2021. p. 148-188.

TRINQUET, P. Trabalho e educação: o método ergológico. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 93-113, ago.2010. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639753>.
Acesso em: 5 maio 2023.

TRINQUET, P. **Ergologia**: compreender a atividade humana para transformá-la. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2021.

ZANELLI, J. C.; BASTOS, A. V. B. B.; RODRIGUES, A. C. de A. O campo profissional do psicólogo em organizações e no trabalho. *In*: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. B. (Org.). Psicologia, organizações e trabalho no Brasil. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 549-582.

ZARIFIAN, P. Intercompréhension et coopération dans le travail. *In*: ZARIFIAN, P. **Le travail et la compétence**: entre puissance et contrôle. 3. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 2015. p. 53-62.