

# **Revista *Colineares***

## **Número 1- Volume 1 – Jan/Jun 2014**

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>3</b>
<b>Nossas Letras.....</b>	<b>4</b>
<i>O JOGO DISCURSIVO NA PRÁTICA DOCENTE: UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE O MODO DE REPRESENTAÇÃO DA REALIDADE</i>	
<i>Ilka de Oliveira Mota, Erich Lie Ginach .....</i>	<i>5</i>
<i>LETRAMENTOS DIGITAIS E ACADÊMICOS EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: INVESTIGANDO PRÁTICAS LETRADAS EM UM CURSO DE LETRAS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA</i>	
<i>Raquel Salek Fiad, Flávia Danielle Sordi Silva Mliranda.....</i>	<i>31</i>
<i>A PRÁTICA DISCURSIVA HOMILÉTICA: DIALOGIA, GÊNERO E INTERTEXTUALIDADE</i>	
<i>Alexandre Ferreira Costa, Juliana de Sousa Pinto.....</i>	<i>51</i>
<i>DO PAPEL PARA A TELA: ASPECTOS ENUNCIATIVOS NO RECONTO INFANTIL</i>	
<i>Fabiana Komesu, Raquel Wohnrath Arroyo.....</i>	<i>70</i>
<b>Belas Letras.....</b>	<b>86</b>
<i>A FACE INSÓLITA DA MORTE NO CONTO “BOA NOITE, MARIA” DE LYGIA FAGUNDES TELLES</i>	
<i>Antonia Marly Moura da Silva, Monica Valéria Moraes Marinho, Rosaly Ferreira da Costa Santos .....</i>	<i>87</i>
<i>(RESENHA) UMA VISITA À LITERATURA DE VIAGEM DE AUGUSTE DE SAINT-HILAIRE</i>	
<i>Gláucia Renate Gonçalves, Letícia Malloy.....</i>	<i>103</i>
<b>Tantas Letras.....</b>	<b>107</b>
<i>O INTRUSO, DE H.P. LOVECRAFT: UMA ANÁLISE DO GÓTICO</i>	
<i>Emílio Soares Ribeiro, Jorge Witt de Mendonça Júnior .....</i>	<i>108</i>
<i>MULTIMODALIDADE E INGLÊS: UMA ANÁLISE DAS PROPAGANDAS DE FRANQUIAS PARA O ENSINO DE INGLÊS</i>	
<i>José Roberto Alves Barbosa, Jhuliane Evelyn da Silva .....</i>	<i>123</i>

## APRESENTAÇÃO

A revista *Colineares* nasce do desejo de divulgar pesquisas realizadas nas áreas de Letras, reconhecendo que a divulgação dos conhecimentos científicos construídos nas instituições de ensino superior é, atualmente, um dos papéis fundamentais da universidade pública, se comprometida com o desenvolvimento da sociedade que lhe dá suporte.

A denominação da revista, *Colineares*, que sugere linhas em um mesmo plano, serve como metáfora a expressar sua principal característica: a proposição de que todos os artigos sejam escritos em coautoria, por autores que compartilham o mesmo referencial teórico e estejam vinculados a uma mesma pesquisa através de alguma relação de orientação acadêmica. Reconhece-se, desse modo, que a maior parte das pesquisas acadêmicas é realizada através de uma relação de colaboração entre pesquisadores, orientadores e orientados.

Sem se ater a exigências de titulação, a revista *Colineares* oferece a possibilidade de publicação de textos a autores que estejam em diferentes momentos da vida acadêmica. Ao mesmo tempo, a revista pretende valorizar o papel dos orientadores, sem os quais é impossível pensar o desenvolvimento acadêmico e intelectual de qualquer pesquisador.

Ao publicar este primeiro número, é imprescindível a agradecer a todos os autores que submeteram seus textos, assim como aos pareceristas das mais diversas partes do país, que contribuíram com avaliações e sugestões aos textos.

Prof. Lucas Vinício de Carvalho Maciel  
Editor-gerente

# *Nossas Letras*

## O JOGO DISCURSIVO NA PRÁTICA DOCENTE: UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE O MODO DE REPRESENTAÇÃO DA REALIDADE

### THE DISCURSIVE GAME IN THE TEACHING PRACTICE: A DISCURSIVE ANALYSIS ON THE REPRESENTATION OF REALITY

Ilka de Oliveira Mota<sup>1</sup>

Erich Lie Ginach<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo teve por objetivo compreender os sentidos de realidade presentes no discurso de professores de ensino fundamental I. Para isso, propusemos uma análise discursiva de uma prática pedagógica realizada com professores da rede pública do Estado de São Paulo, na cidade de Campinas, dentro do contexto do curso “Teia do Saber. Ler para aprender: Leitura e materiais didáticos”. Além de trazer para a consideração uma reflexão sobre as representações imaginárias em torno do trio escola, pesquisa e realidade, analisamos uma atividade trabalhada em grupo a fim de compreender o processo de significação e as representações imaginárias que dela emergem tendo como aparato teórico-metodológico a Análise de Discurso. Pudemos observar que o discurso pedagógico, ao formar consensos sobre o que pode e o que não pode ser dito, como se deve ser, pensar, agir, corrobora a lógica dos mundos ditos normais.

**Palavras-chave:** Língua. Sujeito. Imaginário.

**ABSTRACT:** This paper aimed at comprehending the meanings of reality presented in the teachers' discourse. To do this, we proposed a discursive analyze on a pedagogical practice produced with the teachers from some public schools of São Paulo State, in Campinas city, into the context of the course named “Teia do Saber - Ler para aprender: Leitura e materiais didáticos”. Besides taking to the consideration a reflection on the imaginary representations about school, research and reality, we analyzed an activity made in group so that we could understand the meaning process and the imaginary representations which emerge from it. Based on the Discursive Analysis, we could observe that the pedagogical discourse, while forming consensus on what it can or cannot be said, how things should be, how people must think and behavior, corroborates the logic of the so-called normal worlds.

**Keywords:** Language. Subject. Imaginary.

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora adjunta II da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

<sup>2</sup> Mestre em Linguística pela Unicamp.

## 1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, analisaremos os modos de representação imaginária sobre a realidade que irrompem no gesto de professores de ensino fundamental I, participantes do curso Teia do Saber. Este curso, no qual atuamos como professores e pesquisadores, foi promovido pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em parceria com o Estado de São Paulo, cujo objetivo consistiu na abertura de um espaço discursivo para discutir, entre outras coisas, questões concernentes ao ensino e tudo a ele relacionado: noções de sujeito, língua, ensino, pesquisa (fazer científico) e sociedade.

A disciplina do conhecimento Análise de Discurso (AD doravante) foi o carro-chefe de nossas reflexões. Ela permitiu compreender alguns dos gestos de interpretação vislumbrados no discurso dos professores com os quais trabalhamos.

A AD teve início em meados da década de 60, entrando em cena nos estudos da linguagem a fim de questionar noções caras à ciência Linguística como, por exemplo, a de sujeito (ora apagado por sistematizações da língua ora concebido como centro, origem de si) e a de língua (enquanto um sistema autônomo, fechado nele mesmo)<sup>3</sup>. Contrária à noção de sujeito intencional, consciente do que diz, para a AD<sup>4</sup> o sujeito é de-centrado, dividido, na medida em que o que diz é determinando ideologicamente pelo real sócio-histórico. O sujeito, sempre já sujeito, não tem controle total de suas palavras, muito embora tenha a ilusão de ser dono delas. Assim, para que suas palavras façam sentido, é preciso que esqueça necessariamente que o que diz já fora dito em outro lugar, independentemente. Desta forma, se o que o sujeito diz tem a ver com a posição que ocupa no discurso, sinaliza-se que as palavras não carregam quaisquer sentidos nelas mesmas. Ao contrário, elas recebem seus sentidos de formações discursivas em suas relações.

---

<sup>3</sup> Vale dizer que tais noções, a de língua principalmente, terão fortes implicações na prática escolar. A disciplina de Língua Portuguesa, por exemplo, é comumente confundida com a Gramática da Língua Portuguesa, daí o deslize: Língua = Gramática. Em outros termos, a língua, concebida enquanto um sistema, é reduzida a um espaço de homogeneização do tipo lógico. Neste sentido, tudo que rompe esse sistema lógico, homogêneo é descartado, eliminado, sendo comumente nomeado de “erro”.

<sup>4</sup> O quadro epistemológico da AD reside na articulação constitutiva de três regiões do conhecimento científico: a) o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias; b) a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo; c) a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. (PÉCHEUX e FUCHS, 1975)

Sendo assim, palavras iguais podem significar diferentemente pelo fato de se inscreverem em formações diferentes (ORLANDI, 1999; PÊCHEUX, 1995).

A título de exemplificação, a palavra “repetência” não significa o mesmo para um professor, para um aluno e para o secretário da Educação preocupado com gráficos que demonstrem melhoras no ensino (baixa taxa de evasão e de repetência, por exemplo). Se há um real da repetência partilhado igualmente (afinal alguém foi reprovado, terá, pressupõe-se, de passar por um processo de recuperação), o modo como ele é significado para cada uma das posições de sujeitos mencionadas é o que garante sentidos distintos à palavra “repetência”. Para a compreensão do sentido (de repetência) do que está dito em diferentes usos e posições de sujeito, é necessária a observação das condições de produção e do funcionamento da memória.

## **2 LINGUAGEM, DISCURSO E REALIDADE: UM PRIMEIRO CONTATO**

Um dos primeiros pontos a merecer nossa reflexão já no início do curso, mais precisamente no primeiro dia, logo nas primeiras conversas com o grupo, momento em que propusemos a apresentação de cada professor, foi a observação de um jogo de oposições marcando e delimitando firmemente seus discursos, isto é, suas posições enquanto sujeitos que ocupam a *posição de professor*. Isto é, de um lado, “*somos professores que damos aula na periferia, que lidamos com a realidade [da sala de aula]*”, por oposição a de professores-pesquisadores de uma universidade pública, de outro, com todo o imaginário que funciona em nossa sociedade em torno de tais posições.

O que está em jogo na discursividade em questão é a posição-sujeito<sup>5</sup>. Observa-se que, ao enunciarem *nós professores*, marca-se claramente uma posição de sujeito em detrimento de outra, a de *vocês, pesquisadores da Unicamp*. Na sequência, um outro enunciado semelhante ao anterior é produzido, qual seja, “*Nada disso que vocês dão pra gente ler, funciona. É muito bonito* [referindo-se aos

---

<sup>5</sup> Ou como diz Orlandi (1996) “Não é uma forma de subjetividade, mas um lugar que ocupa para ser sujeito do que diz”.

textos teóricos já vistos no módulo anterior], *mas nada disso serve na prática do nosso dia a dia*”.

Para nós, trata-se de dois fatores que trabalham tal enunciação: 1) de uma separação entre teoria e prática e 2) de um jogo de imagens constituído em torno dos lugares de onde fala e para quem fala. No primeiro caso, funciona um dizível marcado sócio-historicamente e textualizado recorrentemente no âmbito pedagógico, que aparece como forma de pares opostos, como podemos visualizar no esquema abaixo delineado:

TEORIA	PRÁTICA
pesquisador	professor
ficção (isenção de realidade)	realidade (pura e objetiva)
universidade pública	sala de aula/escola pública
conhecimento científico mediatizado por textos teóricos	conhecimento prático que resvala da relação professor-aluno

Como se pode observar, nessa relação binária entre *teoria* e *prática*, temos a seguinte inter-relação: à teoria corresponde a *pesquisa* (conhecimento *científico* do *pesquisador*) e a *Universidade* (lugar onde se faz pesquisa) e à *prática* corresponde a relação “real” da sala de aula entre professor e aluno, sendo esta relação significada como “a” realidade pura e objetiva. Ou seja, a prática da sala de aula resulta em *ter acesso à realidade, à observação imediata dos fatos que ocorrem no interior da escola*.

Discursivamente, pode-se dizer que essa suposta “realidade” formulada na superfície linguística refere-se a sentidos já cristalizados em nossa sociedade, principalmente no contexto pedagógico, sobre a prática docente, mais precisamente sobre os problemas “experenciados” na prática escolar como, por exemplo, o de

*aprendizagem, analfabetismo, etc.* Portanto, além das posições fortemente (de)marcadas entre *professor e pesquisador*, observa-se um tom de denúncia sendo produzido, qual seja, *nós, que trabalhamos na sala de aula, com alunos reais (problemas reais?), e é vocês (pesquisadores) que vêm falar pra gente sobre escola, ensino, sujeito etc, etc?* Neste sentido, pode-se dizer que o que foi dito está determinado por condições históricas (ideológicas) específicas.

O segundo caso, constitutivamente relacionado ao primeiro, evidencia o funcionamento de formações imaginárias que designam o lugar (leia-se, *posição*) de *A*, de professor da rede pública de ensino fundamental que está em contínuo contato com a prática e por extensão com problemas reais<sup>6</sup>, e de *B*, dos pesquisadores-professores imersos no contexto universitário, sem contato com a dita “*realidade*” vivida em sala de aula. Temos aí a reprodução das relações de produção que se convencionou chamar *interpelação* ou o assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico que faz com que “cada um seja *conduzido*, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a *ocupar o seu lugar* em uma ou outra das duas classes sociais antagonistas do modo de produção” (PÊCHEUX e FUCHS, 1997, p. 166). Noutras palavras, a interpelação ideológica faz com que os sujeitos se reconheçam, eles mesmos, seu lugar na formação social vigente.

Vale lembrar que tal reconhecimento não é da ordem do consciente (da intenção), ou seja, os sujeitos (se) reconhecem, eles próprios, no sistema de produção capitalista sem, no entanto, compreenderem como esse processo se dá. Dá-se, portanto, o apagamento do processo ou, nas palavras de Henry (1997, p. 26) “tal pessoa sabe, por exemplo, que é um trabalhador e sabe o que tudo isto implica (...) [no entanto] o processo pelo qual os agentes são colocados em seu lugar é apagado”.

Um exemplo claro de como se dá tal reconhecimento é o enunciado já visto anteriormente: “*Nada disso que vocês dão pra gente ler funciona (...) nada disso serve na prática do nosso dia a dia*” (grifo nosso). O pronome possessivo *nosso* está funcionando como demarcador de uma determinada posição em meio a outras (de

---

<sup>6</sup> Lembre-se do que dissemos anteriormente: por efeito metafórico (deslize), *prática* significa *estar em contato com a mais pura realidade*, em contraposição à pesquisa, que afasta o pesquisador da realidade, dos fatos tais como eles se apresentam.

um lado, *nossa prática*, de outro, a *prática de vocês*, por exemplo) e, ao mesmo tempo, sinaliza um reconhecimento de natureza ideológica do lugar que ocupam na sociedade. Além disso, o pronome *nosso* estabelece uma relação de homogeneidade, produzindo o efeito de sentido de que todos os professores falam de um mesmo lugar (leia-se *posição discursiva*), o que, como veremos adiante, não acontece.

Tudo isso tem a ver com um conceito fundamental no campo disciplinar da AD chamado ideologia<sup>7</sup>. Esta produz dois tipos de evidência: a *evidência de sentido* faz com que uma palavra designe uma coisa, apagando o seu caráter material. Neste sentido, tal evidência faz com que o sujeito veja como natural (transparente) a sua relação com a linguagem e com o mundo. A *evidência do sujeito* produz a impressão de que somos sempre já sujeitos, apagando o fato de que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. Em outros termos, é próprio da ideologia produzir um (efeito de) apagamento, para o sujeito, de seu movimento de interpretação, daí a sua ilusão de “dar” sentido (ORLANDI, 1994).

Vejamos agora algumas formulações que se sobressaíram durante as apresentações dos professores [P] ao falarem das turmas para as quais lecionam:

P1. “Dou aula para uma 4<sup>a</sup>. série com nível de 2<sup>a</sup>.”

P2. “Sou professora de uma 3<sup>a</sup>. série com nível de 1<sup>a</sup>.” (aqui a professora comenta que a maioria de seus alunos não sabe ler nem escrever)<sup>8</sup>

P3. “Dou aula para uma 4<sup>a</sup>. série com nível de 4<sup>a</sup>. série.”

Nas sequências discursivas acima, os professores não estão tão somente se referindo a suas turmas ou meramente descrevendo as condições materiais de sua prática em sala de aula, que é o fato de os alunos não saberem ler nem escrever estando em plena *x* ou *y* série. É certo afirmar, do ponto de vista discursivo, que quando o sujeito diz *x*, ele ao mesmo tempo deixa de dizer outras coisas, não só porque *tudo não se pode dizer*, como já disse uma vez Milner (1987), mas,

<sup>7</sup> Em AD é recorrente a afirmação de que *não existe discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia*. Esta noção, diferente do modo como uma certa vertente da Sociologia a concebe - ideologia como ocultação (dissimulação) da verdade -, é fundamental na relação homem, mundo e linguagem.

<sup>8</sup> À título de observação, na época em que o presente *corpus* foi construído utilizava-se o termo *série*.

notadamente, porque o que ele diz tem a ver com a sua inscrição numa determinada formação discursiva em relação a outra(s), o que implica dizer que somente algumas palavras e não outras podem ser enunciadas. Assim, embora tenhamos uma repetição no nível linguístico (estrutural) nas três sequências discursivas “*Dou aula para \_\_\_ com nível de \_\_\_*”, temos um deslocamento e, por conseguinte, relações de força sendo produzidos pelo *novo* (diferente) que a repetição em P3 promove: “*Dou aula para uma 4ª. série com nível de 4ª. série*”. Dito de outro modo: embora não haja diferença na construção sintática, há, por seu turno, uma diferença de sentido instaurada pela igualdade de valores (*4ª com nível de 4ª*) que contradiz as formulações anteriores pautadas numa ordem decrescente de valores que representa o (baixo) grau de conhecimento ou ritmo dos alunos (cf. sequências discursivas P1 e P2).

Pode-se afirmar com isso que, discursivamente, não há estabilidade, unidade e linearidade sem dispersão, do mesmo modo que não há homogeneidade sem heterogeneidade. E indo um pouco mais além, não há história sem as práticas discursivas cotidianas que fixam ou podem modificar sentidos em disputa, parafraseando Mariani (1998). Portanto, o que parecia inicialmente um grupo uno, homogêneo, sem contradições (o enunciado *nós professores que compartilhamos da mesma realidade...* exemplifica bem isso), produz-se uma trama de disputas por sentidos. Produz-se, portanto, um deslocamento de posições propiciado pelo jogo da língua na história. Em outras palavras, o que estamos dizendo é que se há, de um lado, um imaginário que institucionaliza e cristaliza os sentidos de escola pública como um lugar onde há problemas de modo que o sujeito, na posição discursiva de professor, se identifique com as e se reconheça nas condições sociais em que se encontra, achando natural, por exemplo, dar aula para uma série *x* com nível de *y* série, há, de outro lado, uma espécie de réplica (cf. P3) que vem desestabilizar os sentidos produzidos por P1 e P2, provocando instabilidade e contradição nos processos imaginários de identificação que constituem as posições de sujeito-professor produzidas pelo discurso da escola, mais precisamente do fracasso escolar.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> O fato é que há uma diferença de sentido entre P1-P2 e P3 que deriva da diferença de formações discursivas. Em síntese, o funcionamento discursivo é tal que a mudança (inversão) produzida em P3

É possível observar que, no interior daquele espaço de discussão e reflexão que fora proposto no início do curso, um embate de forças se instaurou. Muitas das apresentações demoravam por causa da polêmica - imbricada a um forte tom militante - que se iniciava toda vez que algum professor, ao se apresentar, falava do *descaso do Estado com a Educação*, mais especificamente das *condições precárias de ensino, da falha na progressão continuada, da qualidade da merenda escolar, do salário e das salas superlotadas* principalmente. Todos esses aspectos que dizem respeito à política administrativa do Estado e da Secretaria de Educação serviram, a princípio, para justificar a alta taxa de analfabetismo, do déficit em leitura e escrita e da má qualidade de ensino. Vale dizer que boa parte daqueles que se apresentaram, incitavam outro colega para o interior de suas falas para assumir uma espécie de aliado, como demonstra a seguinte sequência discursiva: “*Você, fulana, [apontando para uma das professoras com quem trabalhou], sabe do que estou falando, você já deu aula em...*”. Assim, o que era inicialmente apenas uma apresentação de nomes, da escola onde lecionavam e a série respectivamente, transformou-se numa espécie de arena de luta por sentidos e por legitimação de posições de sujeito (professor) no discurso.

Como vimos, para os professores *estar na sala de aula* implica *ter acesso direto à realidade*, portanto, há migração de sentido de sala de aula para acesso à realidade. Vale lembrar que a chamada “realidade” de que falam os professores diz respeito tão somente aos diferentes papéis que cumprem no interior do sistema escolar (missionário, apaziguador, psicólogo, assistente social, conselheiro/amigo, etc), que poderíamos aqui sintetizar com as seguintes palavras de ordem: assistencialismo, paternalismo, afetividade, solidariedade. Sem esquecer que tudo isso encontra apoio no discurso religioso<sup>10</sup>. Neste sentido, o tão falado *acesso à realidade*, que funciona parafrasticamente como *resolver problemas*, parece deslocar o que é próprio (específico) da profissão de docente como aquele que

---

de “Dou aula para uma 4ª (3ª) série com nível de 2ª (1ª)” para “Dou aula para uma 4ª série com nível de 4ª” tem a ver com estabelecimento existente entre duas formações discursivas distintas; uma se apoia nos problemas administrativos para justificar a defasagem na aprendizagem dos alunos (o fato de eles não lerem nem escreverem em plena y série) e a outra vem para desestabilizar esse discurso, trazendo a responsabilidade do analfabetismo para o âmbito do privado/individual.

<sup>10</sup> Como exemplo disso, há uma fala significativa do ponto de vista discursivo produzida por uma professora acerca de sua prática em sala de aula: “Todos os dias, antes de começar a aula, rezamos um Pai Nosso. É importante para que eles fiquem mais calmos.”

favorece um espaço de reflexão sobre um determinado saber, para aquele que exerce missões, isto é, as múltiplas funções que lhes são confiadas. Essa tarefa missionária do docente de *resolver problemas* produz uma ilusão de reversibilidade<sup>11</sup>, isto é, de que há interação entre professor/aluno. Camufla-se, desta forma, o caráter autoritário do discurso pedagógico (ORLANDI, 2001, p. 29 e 83). Dá-se aí o que é denominado em AD de *esquecimento ideológico*: esquece-se de que são *inculcados* valores (o de lutar para conseguir ser alguém na vida; eis aí a ideologia do sucesso), crenças e religião, sentimento de solidariedade, etc.

Por várias vezes, quando propúnhamos a leitura de um artigo ou de um capítulo de um livro que descrevia ou mesmo criticava certa concepção de sujeito centrado e de língua enquanto código que, como sabemos, são concepções hegemônicas na prática docente e em livros didáticos, alguns poucos professores estavam sempre a discordar de tal crítica porque insistiam que a *realidade* dos alunos era outra<sup>12</sup> e simplesmente por ser *outra* nada se poderia fazer, ou seja, nada do que estava sendo discutido tinha “serventia”.

Como se pode notar, em nosso primeiro contato com o grupo, a noção de realidade teve predominância. Desse modo, propusemos problematizar tal noção, solicitando dos professores que discutissem em grupo o conceito de realidade, conceito este bastante recorrente em suas falas. Eis as formulações produzidas pelos grupos:

Grupo 1: “Enfrentar todos os obstáculos da vida. Adaptar-se a cada mudança que ocorre. Respeitar a individualidade.”

Grupo 2: “O real, o verdadeiro, o momento que se vive.”

Grupo 3: “É o nosso dia a dia; é o momento. Cada um tem a sua; tem momentos de conquistas, outros de derrotas, de alegrias e tristezas. O conceito de

---

<sup>11</sup> Por *reversibilidade* entende-se “a troca de papéis na interação que constitui o discurso e que o discurso constitui”. (ORLANDI, 2001, p. 239).

<sup>12</sup> Vale lembrar aqui que as discordâncias não eram formuladas com clareza de modo que cada um, ou melhor, cada grupo pudesse expor suas ideias para que um debate (conversa) fosse promovido; sabia-se que havia discordância (daí os cochichos e as caras feias) em relação a tudo que era colocado ou proposto decorrente de certa intriga (jogo de forças) com um ou outro grupo que se destacava perante os demais.

realidade é muito relativo, pois cada ser humano tem o seu momento, a sua vida, as suas lutas, conquistas, derrotas, sonhos a realizar.”

Grupo 4: “Realidade é o que eu vivo no meu dia a dia: hipocrisia, stress, dificuldade financeira, desafetos, solidão.”

Grupo 5: É o momento que estamos vivendo, passando, ser realista com suas coisas, com os pés no chão.”

Para os professores, realidade é tão somente o “*momento que se vive*”, “*é o nosso dia a dia*” “*é o momento*”, “*é o momento que estamos vivendo, passando*”. Aqui o sentido de realidade está no eixo do imediatismo, isto é, de um *continuum* aqui-agora. Temos aí a ideia de realidade empírica. No entanto, sabemos que, discursivamente, o acesso direto à realidade é impossível; tão pouco a realidade empírica, tal como os professores entendem, pode ser concebida como algo dado, natural, objetivo. Afirmando isso, não estamos negando a existência da realidade. Concebemo-la, pois, como “o resultado da construção/rememorialização cotidiana de concepções de mundo que não se inauguram nos sujeitos, mas que se concretizam em suas práticas sem que haja percepção crítica deste processo” (MARIANI, 1998, p. 27). Portanto, faz sentido a afirmação de que a realidade não é algo dado, mas, sim, algo que resulta do modo como o homem, ser simbólico por excelência, se inscreve e inscreve suas práticas sociais na língua e na história para (se) significar o mundo. Isto tem que ver com a noção de interpretação, noção esta produtiva e, por isso, fundamental para a compreensão do funcionamento discursivo. O sujeito está sempre (inevitavelmente) num processo de atribuição de sentidos, isto é, está sempre interpretando a “realidade” a partir de uma (e não outra) posição<sup>13</sup> no discurso.

É o funcionamento ideológico que provoca as ilusões descritas: apaga-se para o sujeito o fato de ele entrar nas práticas histórico-discursivas já existentes. É como se suas práticas estivessem coladas a um mundo objetivo. Como afirma Sergovich (1977, apud Mariani, 1998), “a dimensão imaginária de um discurso é sua capacidade para a remissão de forma direta à realidade. Daí seu efeito de evidência, sua ilusão referencial”.

---

<sup>13</sup> Cf. nota de rodapé número 8.

### 3 A NARRAÇÃO COMO UM MODO (ENTRE OUTROS) DE ENUNCIAR O MUNDO

Propusemos aos grupos a produção de um texto narrativo. Antes de dar início a essa prática, pedimos para que os professores discutissem sobre os elementos que constituem o gênero “narração”. Eis a questão que colocamos para o grupo: “Com base em sua prática didático-pedagógica, o que você poderia dizer a respeito da especificidade da narração?” Nossa ideia inicial foi incitar, nos professores, que falassem como compreendem o texto narrativo. Depois de respondida, obtivemos as seguintes respostas:

- a) “Narração é contar uma história, narrar algo”.
- b) “Narração é contar fatos verdadeiros ou fictícios”
- c) “Ato de relatar ações, atitudes”.
- d) “Quando vou contando o que está acontecendo”.
- e) “É contar ou escrever fatos do seu cotidiano, é narrar uma história fictícia ou verdadeira”.
- f) “É o ato de contar algo de forma clara e objetiva”.
- g) “É quando uma pessoa conta, relata uma história ou uma situação”.
- h) “Quando você está contando um fato”.
- i) “Algo que o sujeito conta”.

Observando as formulações acima, é possível afirmar que elas têm íntima relação com as definições de narração de autores de livros didáticos. Ou seja, as formulações acima são, na verdade, reprodução/repetição de definições recorrente em livros didáticos, especialmente aqueles que tratam de redação. Os enunciados produzidos pelos professores “contar fato(s)”, “contar história”, “relatar uma história/ações”, “contar algo”, regulares no modo de especificar o que é próprio da narração em detrimento da descrição e dissertação, atestam o fato de que o Livro Didático,

por ser imaginariamente considerado um veículo do verdadeiro e necessário conhecimento, norteia e legitima a prática do professor na sala de aula<sup>14</sup>.

Diferente dessa noção de narrar, discursivamente a narração é um modo, entre outros, de enunciar o mundo, de tomar a palavra. Ou seja, ao contar, o sujeito o faz a partir de um lugar, entre outros, na história, significando e produzindo sentidos que são passíveis de serem apreendidos na materialidade significante. Em suma, no *processo de contar/narrar*, sentidos já-ditos em outros lugares entram na instância da letra, isto é, irrompem no fio do discurso, produzindo uma tensão entre o mesmo e diferente, tensão esta que coloca a linguagem em funcionamento no processo de produção de sentidos.

Isto esclarecido, entregamos para cada grupo um envelope com 13 fotos<sup>15</sup> (ou figuras, ver anexo) para que, a partir delas, os professores produzissem um texto narrativo, isto é, a proposta consistiu em fazer com que as treze figuras entrassem necessariamente na produção escrita. Entre as treze fotos que selecionamos, uma teve um destaque significativo. Recortada de uma revista considerada erótica pelo mercado revisteiro, a foto mostra a imagem de uma mulher seminua em estado de *exibição do corpo*. À medida que os grupos tiravam as fotos dos envelopes a fim de organizá-las para escreverem a narrativa, ouviam-se risos e cochichos. Alguns grupos chamavam-nos para se certificarem se “aquela” foto não era um equívoco nosso. Por diversas vezes, após a delimitação dos personagens, enredo, etc., alguns integrantes do grupo perguntavam se *aquela* recorte poderia ser desconsiderado, excluído da prática proposta.

Discursivamente, podemos afirmar que esse gesto, simbólico por excelência, representa um tipo de censura que tende a silenciar sentidos “proibidos” para a formação discursiva na qual os sujeitos professores estão inscritos ideologicamente.

---

<sup>14</sup> Lembremos aqui as palavras de Souza (1999): “o livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e dessa forma, fonte última (e às vezes, única) de referência”.

<sup>15</sup> Faremos aqui uma breve descrição dos recortes que produzimos (ver também anexo): foto 1 (recorte 1): homem de idade; foto 2 (recorte 2): mulher idosa com lenço na cabeça; foto 3 (recorte 3): jovem casal de noivos; foto 4 (recorte 4): deserto; foto 5 (recorte 5): ônibus queimado; foto 6 (recorte 6): mapa da China; foto 7 (recorte 7): rapaz vestido com jaqueta preta de couro; foto 8 (recorte 8): rapaz com os braços cruzados; foto 9 (recorte 9): mulher jovem com criança no colo; foto 10 (recorte 10): menina e paisagem ao fundo (árvores e cão); foto 11 (recorte 11): homem com bolso à mostra; foto 12 (recorte 12): carro; foto 13 (recorte 13): mulher semi-nua em estado de exibição do corpo.

Durante a discussão e produção escrita dos grupos, pudemos observar que a resistência em não incluir, na narrativa, a personagem da imagem *em estado de exibição do corpo* (cf. recorte 13, em anexo) não diz respeito estritamente a uma questão de ordem religiosa, uma vez que boa parte da fala dos professores é mobilizada pela discursividade religiosa, como pudemos observar desde o primeiro contato com eles quando falavam de sua prática docente. Trata-se, pois, da inserção de todos os grupos em um mesmo *sistema de valores* (leia-se formação discursiva) que garante seu modo comum de interpretação. Ao fazer isso, outros sentidos são silenciados. Poder-se-ia dizer que a censura aí implicada produz uma interdição da inscrição do sujeito em outra formação discursiva para a qual seria possível tal imagem e sentido. Observe, logo abaixo, os comentários que foram recorrentes sobre o recorte 13:

a- “Essa veio para atrapalhar” (grifo nosso)<sup>16</sup>

b- “É a *outra*”. [referindo-se a uma amante]

Essas duas sequências discursivas são decorrentes do seguinte gesto/percurso interpretativo: *o homem idoso do recorte 1, casado com a senhora do recorte 2, teve, quando mais jovem, uma amante* (recorte 13). Assim, a *mulher em exibição do corpo* (cf. recorte 13) passa a ser um *problema* na narrativa pela relação estabelecida entre casal *versus* amante (cf. texto 1 mais adiante). Para nós, essa é uma relação decorrente de processos imaginários de identificação que constituem as posições de sujeito produzidas por discursividades na sociedade. Essa relação estabelecida entre *casal* (recortes 1 e 2) e *amante* (recorte 13) aparece nas produções narrativas dos grupos como pré-construído<sup>17</sup>. Esse percurso de relações estabelecidas resulta de um gesto interpretativo que se dá a partir de um imaginário já constituído<sup>18</sup> sobre casamento/relacionamento amoroso.

<sup>16</sup> Note-se que o pronome (dêitico) demonstrativo *essa* sinaliza uma relação de transparência com a coisa que representa. Cf. mais adiante nota número 20.

<sup>17</sup> Pêcheux (1975) define o efeito de pré-construído como um elemento que irrompe no enunciado como aquilo que foi pensado antes, em outro lugar, independentemente, produzindo o sentido como evidência, como sempre-já-lá, com o já pensado do pensamento.

<sup>18</sup> As novelas televisivas são um veículo eficaz onde este discurso do *triângulo amoroso* é perpetuado.

Como é possível observar, tudo se passa como se as imagens falassem por si próprias, isto é, como se os sentidos existissem lá guardados<sup>19</sup>. Assim, as relações de sentidos produzidas pelos grupos ao “criarem” uma estória se sustentam no pressuposto da transparência da linguagem, que supõe um sujeito que apenas *reconhece*: as imagens teriam um sentido próprio a ser descrito e/ou descoberto. Apagam-se justamente os gestos de interpretação próprios da maneira como a memória é acionada. Esquece-se – e este é um esquecimento ideológico – que há injunção à interpretação, dito de outro modo, “diante de qualquer objeto simbólico, somos instados a dar sentidos, a significar” (ORLANDI, 1996, p. 89), a partir de uma posição-sujeito e não outra.

Outros três recortes tiveram considerável importância durante a prática de produção em grupo. O primeiro deles é o recorte 5, que traz a imagem de um ônibus totalmente queimado, destruído. O comentário tecido por um dos grupos foi o que segue:

d- A: “Você viu que é uma história trágica [olhando para a foto]”.

B: “O marido morreu no ônibus quando voltava do encontro”. [referindo-se ao encontro amoroso com sua amante]

Nesta formulação, temos um efeito de transparência e objetividade sendo produzido: *se X logo Y*, em que *X* é o *ônibus queimado* e *Y* o *acontecimento trágico* (morte), que, pelo trajeto interpretativo produzido, migra para *quem faz coisas erradas* (traição) é *inevitavelmente punido* (morte/acidente de ônibus). Portanto, estabelece-se aí uma relação de causa (acidente) e consequência (morte/fim da traição) entre a coisa (o objeto representado na/pela imagem) e as considerações/descrições feitas sobre tal objeto.

Resta dizer que a formulação “*você viu que é uma história trágica*” não permite réplica, refutação, afinal como duvidar da imagem, já que ela registra tão

---

<sup>19</sup> Em *A Câmera Clara*, Roland Barthes (1980, p. 14) fala da relação dêitica e transparente que toda imagem tende a estabelecer: “Mostre suas fotos a alguém: essa pessoa logo mostrará as dela: “Olhe, este é meu irmão; aqui sou eu criança”; etc.; a Fotografia é sempre apenas um canto alternado de “Olhem”, “Olhe”, “Eis aqui”; ela aponta com o dedo um certo *vis-à-vis* e não pode sair dessa pura linguagem dêitica”. Discursivamente, esse efeito de transparência (e de dêitico, aqui-agora) resulta de um longo processo de sedimentação histórica dos sentidos (PÉCHEUX, 1988).

“perfeitamente” e presentifica os objetos tais quais se apresentam no mundo? Pode-se dizer que para o sujeito pragmático, com seu dispositivo ideológico de interpretação, a imagem é a própria testemunha ocular dos fatos, diante dela não se pode mentir, parafraseando Dubois (1994, p. 25): “a fotografia (...) *não pode mentir*. Nela a necessidade de “ver para crer” é satisfeita. A foto é percebida como uma espécie de prova, ao mesmo tempo necessária e suficiente, que atesta indubitavelmente a existência daquilo que mostra”.

Esse peso de real impresso à imagem ou, se quiser, esse princípio de que a fotografia *presta contas do mundo com fidelidade* é um efeito necessário. Assim, longe de ser uma cópia fiel da realidade, nossa posição é a de que o sujeito se submete à língua(gem) – determinado que é pela injunção a dar sentido, a significar – em um movimento sócio-historicamente constituído em que se reflete sua interpelação pela ideologia, o que implica dizer, noutras palavras, que não há transparência nem objetividade prescindindo a relação do homem com a imagem, nem tampouco a imagem reflete os objetos tais como eles se apresentam no mundo. O que há são gestos de interpretação, trabalho histórico dos sentidos e dos sujeitos na relação com a linguagem.

Já o outro recorte [11], que traz a imagem de um homem mostrando o interior do bolso de suas calças, é significado da seguinte forma:

e- A: “É brasileiro, tá sempre sorrindo”.

B: “É, só brasileiro para sorrir mesmo duro, sem dinheiro”.

Esse é só mais um dos muitos enunciados que se apresentam como evidências repetidas e aceitas acerca do brasileiro, de seu modo de ser. Nas sequências acima, temos então que o “brasileiro” é denominado como “aquele que está sempre sorrindo”, ou seja, “estar sempre sorrindo” é deslizado para significar a *nacionalidade brasileira*. Tal formulação traz a memória histórica dos discursos fundadores, isto é, aqueles que “funcionam como referência básica no imaginário constitutivo [de um país]” (ORLANDI, 1993, p.7). A imagem já estabelecida a respeito do *sofrimento do povo brasileiro e de seu jeito de ser e de lidar com problemas* (lembre-se do famoso enunciado *jeitinho brasileiro*) ressoa (SERRANI,

1991) produzindo efeitos de sentidos no fio discursivo. Portanto, pode-se dizer que há intervenção no já-dito. Em uma palavra, tudo o que já foi dito sobre o Brasil, e por extensão sobre o brasileiro, repercute na sequência em questão.

É interessante ainda observar que o item lexical *sempre* no enunciado “É brasileiro, tá *sempre* sorrindo” (grifo nosso) produz um efeito de constância, de perpetuação, que vai dar no traço ideológico da fala sobre a passividade inerente do brasileiro frente aos problemas socioeconômicos de seu país. A partir desse enunciado é possível ainda depreender algumas famílias parafrásticas, elemento fundamental para a AD, que remetem a um mesmo ideário brasileiro, isto é, a uma mesma ordem de discurso de brasilidade:

- a- É brasileiro, tá sempre *sambando*.
- b- É brasileiro, tá sempre *pulando* (carnaval).
- c- É brasileiro, tá sempre *festejando*.

Produz-se aí a figura do indivíduo *eternamente* feliz, conformado, sonhador, acomodado, alegre, etc. Grifamos “eternamente” devido ao funcionamento discursivo do advérbio *sempre* mais a forma do gerúndio *-ando* que dão ideia de *continuum*, corroborando, desta forma, para um fechamento, pelo menos imaginário, da identidade do brasileiro como *aquela que é assim*, indiscutivelmente, como se “sempre feliz” fosse uma característica inerente ao brasileiro, sua herança genética. Tradição de sentidos que apaga o trabalho histórico e ideológico dos discursos sobre a brasilidade. Memória temporalizada e por isso mesmo institucional, legítima.

Outro destaque na discussão entre os grupos foi para o recorte 2, que mostra uma mulher idosa com lenço na cabeça numa estrada de terra. Para os grupos prevaleceu a ideia de que essa mulher, traída, ficou esperando, pelo menos uma boa parcela de sua vida, o retorno de seu marido, depois que este tinha a abandonado para ficar com a amante. A seguir, a produção escrita de um dos grupos exemplifica bem esse percurso interpretativo:

**Texto 1:**

**Recordações**

*Naquela bela manhã, acordei nostálgico e fiquei a relembrar o meu passado. A primeira coisa que me veio à mente foi quando conheci Helena, nós dois, em plena adolescência. Os anos, assim como a vida, passaram, eu e Helena nos apaixonamos e casamos.*

*Passamos a lua-de-mel na China, desejo este que tínhamos desde que ficamos noivos.*

*Depois de alguns meses, Helena ficou grávida e a felicidade foi completa. E assim nasceu Lucas, um belo garoto, perfeito e saudável.*

*Mas a vida não é um mar de rosas. O tempo passou e, apesar da boa educação que demos a ele, Lucas acabou se envolvendo com drogas, sofrendo um acidente no qual veio a falecer.*

*Nossa vida virou um inferno. Eu chegava só de madrugada. Helena reclamava, não era mais a mesma, só recebia ingratidão e desprezo. Até que um dia, nessas noites de boemia, a qual passei a viver, conheci então Priscila, morena, alta, fogosa.*

*Minha vida se transformou, passei a enxergá-la com outro brilho.*

*Comecei a dar muitos presentes a minha nova amada; o primeiro presente que lhe dei foi um belo carro. Após esse presente, fizemos uma viagem a um lugar deserto e pouco populoso.*

*Com o passar do tempo, percebi que o que aquela bela mulher queria era somente o meu dinheiro e o conforto que este lhe proporcionava. Fiquei sem nada, na mais completa falência.*

*Acordei de um sonho ou de um pesadelo?*

*Nessas alturas nem sei definir direito. Só sei que pedi perdão a Helena e voltei para o meu lar.*

*Helena e eu hoje estamos velhos, mas felizes.*

Pode-se observar uma organização interna de elementos constituindo a narrativa, ou melhor, há uma tentativa de organizar logicamente a semântica dos mundos ditos normais (PÊCHEUX, 1990). O esquema abaixo mostra a lógica que rege a prática de produção escrita em questão:

1ª. parte	Busca do logicamente normal	Constituição de família/casamento/filhos
2ª. parte	Surgimento de um problema	Amante em cena
3ª. parte	Eliminação do problema (amante fora de cena)	Retorno ao logicamente normal (estabilização dos sentidos)

Como já dito anteriormente, é interessante observar que, na trama discursiva da narrativa, um *problema* é apontado, qual seja, o surgimento de uma amante. Esse “problema”, que vem desestruturar a lógica que ordena o mundo semanticamente normal da família modelar estruturada aos moldes da sociedade burguesa capitalista, deve passar, necessariamente, pelo *crivo da resolução*. Na produção escrita em questão, o problema nevrálgico responsável pela tensão na narrativa é o *surgimento de uma amante*, problema que será resolvido ao longo da narrativa (cf. os quatro últimos parágrafos).

Pode-se dizer que a lógica que rege a produção narrativa dos grupos de professores, qual seja *a de resolver problemas*, é a mesma ou pelo menos muito similar à lógica que constitui e embasa o seu fazer pedagógico. Expliquemo-nos. Como é sabido, em AD, um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas. Pensando, pois, no funcionamento de um texto, pode-se afirmar que ele não é só unidade empírica com um *começo*, um *meio* e um *fim*. Além desse efeito de unidade imaginária, há também um efeito de evidência, por parte daquele

que escreve, de que o dizer só poderia ser aquele e não outro<sup>20</sup>, o que implica dizer que há sempre sentidos silenciados, descartados. Vale dizer que, enquanto objeto simbólico, um texto é resultado de gestos de interpretação<sup>21</sup> derivados de filiações de sentidos. Tome como exemplo as falas e as produções escritas dos grupos de professores. Nelas ficou explícita uma discursivização do cotidiano, ou seja, uma institucionalização de dizeres ditos/repetidos em nossa sociedade como, por exemplo, o famoso *triângulo amoroso* (cf. texto 1) ou, ainda, a ideologia do sucesso (cf. texto 2, mais adiante). Isto se dá porque um discurso está sempre em relação a. Neste sentido, ao produzirem uma prática escrita em conjunto, os alunos-professores o fazem a partir de uma (entre outras) posição de sujeito, fazendo emergir o interdiscurso. Neste sentido, pode-se dizer que há uma necessidade que rege a prática escrita dos professores que é a mesma ou semelhante às suas práticas docentes (a de resolver/dar fim a problemas, diga-se de passagem, “reais”). Vale lembrar que essa *necessidade* não se dá ao acaso, mas vem da relação com a exterioridade. Temos, portanto, na prática de produção escrita uma posição de sujeito que não está dissociada da prática docente.

Discursivamente, é possível afirmar que todos os comentários produzidos durante a prática proposta, registrados e analisados por nós neste artigo, resultam de um efeito de sustentação no já dito que, por sua vez, só funcionam por causa de um esquecimento/anonimato. Daí a ilusão de que o sentido nasceu ali, que não poderia ser de outro modo. Lembramos ainda que esse é “um silenciamento necessário, inconsciente, constitutivo para que o sujeito estabeleça sua posição, o lugar de seu dizer possível”. (ORLANDI, 1996, p. 72)

Embora apresente algumas diferenças, a próxima prática de produção escrita que separamos para fins de compreensão e análise também traz em seu bojo a mesma lógica observada no texto anterior. Observemos:

---

<sup>20</sup> Esse é o esquecimento número 2, que é da ordem da enunciação. Este esquecimento diz respeito ao fato de que quando falamos, o fazemos de uma maneira e não de outra e ao longo de nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro. (ORLANDI, 1999, p. 35)

<sup>21</sup> Para Orlandi (1996, p. 18) “O gesto de interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é “materializada” pela história.”

**Texto 2<sup>22</sup>:**

*Nós colocamos palavras-chave para cada etapa da vida desse pessoal aqui. A vida é a família: ensinamentos.*

*Então tinha um casal. Um senhor bem de idade [aponta para o recorte 1] que trilhava um caminho de terra como se fosse mais um dia de trabalho. A mãe aqui na lavoura [recorte 2], trabalhando também, labutando. Eles tiveram uma filha e deram-lhe ensinamentos relacionados à família, à vida, à união, ao trabalho, ao esforço. Fora isso, perspectivas de vida também, de sonho, de realizar coisas. Ter outros ideais além dessa vidinha de sofrimento que eles têm. Perspectivas, ideais, sonhos e luta. A menina foi criando isso na cabecinha dela, foi crescendo com os valores ensinados. Há também a busca [aponta para uma foto/recorte onde se vê uma pessoa caminhando]; é como se fosse um horizonte, saindo daquela vida dela, saindo para o mundo, em busca de coisas melhores, para realizar os sonhos dela. O mapa indica que ela foi na vida [aponta para um outro recorte 6], foi procurar, buscar outros caminhos, o que lhe proporcionou vários caminhos. Um dele, a gente colocou aqui a exploração sexual [referindo-se ao recorte 13] era uma moça muito bonita, então houve ensinamentos, indicaram para ela esse caminho, que era uma vida que ela ia conseguir tudo o que ela queria através disso, da exploração dela. O vício também, na rua ela encontrou indicações, pessoas oferecendo coisas para ela. Encontrou no caminho uma pessoa. Tradição - a gente colocou que seria assim: era uma pessoa honesta, trabalhadora, digna, apesar de tudo sem nenhum dinheiro no bolso [refere-se ao recorte 11] Trata-se de uma pessoa que arregança as mangas e vai à luta, trabalhar e tem o ideal igual a ela, qual seja: de realizar e ser alguém na vida. Mas, nesse meio de caminho, aconteceu uma tragédia e ela perde essa pessoa, mas mesmo assim, através da tragédia, ela tem a determinação, a superação do acontecimento da tragédia e, através do amor, o renascimento. O filho que ela tem nos braços para criar [refere-se ao recorte 9]. Deu encaminhamento a esse filho, os ensinamentos adquiridos durante a vida dela. Assim, ela deu ensinamentos e*

---

<sup>22</sup> O grupo que produziu esta narração preferiu fazer oralmente.

*ele teve uma convicção: realizar seus sonhos apesar das dificuldades. Então ele encontrou alguém para compartilhar isso e teve a conquista, o sucesso e a vitória.* – Um dos colegas que assistia à apresentação, acrescentou: *E viveram felizes para sempre, (risadas e palmas).*

É interessante relacionar esta produção narrativa com a concepção de realidade do grupo 3 (cf. página 5)<sup>23</sup>. Observe-se que alguns princípios “idealizantes” presentes na formulação sobre a concepção de realidade em sua produção escrita ressoam:

“[realidade] é o nosso dia a dia; é o momento. Cada um tem a sua; tem momentos de conquistas, outros de derrotas, de alegrias e tristezas. O conceito de realidade é muito relativo, pois cada ser humano tem *o seu momento, a sua vida, as suas lutas, conquistas, derrotas, sonhos a realizar*” (grifo nosso).

Vale destacar os princípios idealizantes presentes no recorte acima: *realizar sonhos, lutar* (para sair de uma determinada condição), *conquistar, realizar* (no sentido de *realização de sonhos*), *superar as derrotas* (superação e enfrentamento/resolução de problemas), entre outros. Tudo se passa como se tais princípios – ou a realização deles – dependessem só e unicamente do indivíduo, sua responsabilidade.

O que parece ser nuclear em ambas as materialidades é um consenso, qual seja o de sair de uma condição (primária, selvagem?) para outra (elevada, civilizada?), consenso este que aparece como transparente, necessário e óbvio. Em síntese, estamos afirmando que os mesmos ideais (valores) presentes na produção escrita do grupo de professores são os mesmos que regem a sua concepção de realidade. Trata-se, pois, do que afirmamos anteriormente a respeito da *necessidade* que rege as práticas dos sujeitos na história. Reiteramos, portanto, a afirmação de que há na prática de produção escrita dos professores uma posição de sujeito que não está dissociada da prática docente e isso tem que ver com a exterioridade constitutiva dos sentidos e dos sujeitos na sociedade.

---

<sup>23</sup> Trata-se do mesmo grupo de professores que produziu o enunciado 3, página 5, a respeito da concepção de realidade.

#### 4 UMA BREVE CONSIDERAÇÃO FINAL

Para terminarmos, ainda que imaginariamente, este artigo, podemos afirmar, levando em consideração toda a análise e discussão que ora apresentamos, que o discurso pedagógico contribui grandemente para a constituição do imaginário social e para cristalização da memória. Portanto, a escola, enquanto um aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1985), forma consensos sobre o que pode e o que não pode ser dito, como pode e como não pode ser, pensar, agir e, ainda, estabelece quais são os objetivos (legítimos) que se deve ter. Ou seja, o espaço escolar é o lugar, muitas vezes, onde se perpetua/organiza a lógica dos mundos ditos normais, fazendo, mais uma vez, alusão ao mestre Michel Pêcheux. Neste sentido, é possível afirmar que ela reafirma/reproduz em sua prática sentidos hegemonicamente institucionalizados/cristalizados em nossa forma de organização social. Os resultados da análise apresentada exemplificam bem esse modo de funcionamento ideológico próprio do discurso pedagógico.

#### 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BARTHES, R. *A Câmara Clara*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Nova Fronteira, 1980

CORACINI, M. J.R.F. (Org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. São Paulo: Pontes, 1999.

DUBOIS, Philippe. *O ato fotográfico e outros ensaios*. Trad. Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso – Princípios e Procedimentos*. Campinas, Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. *O lugar das sistematicidades na análise de discurso*. In: DELTA, vol. 10, nº. 2, pp. 295-307, 1994.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Discurso fundador – A formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas [1975]. In GADET, F. & HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3ª. Ed. Campinas, Editora da Unicamp, 1997.

PECHÊUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Ed. da Unicamp, 1988.

SOUZA, D.M. Autoridade, Autoria e Livro Didático. In: M.J. Coracini (Org.) *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. Campinas: Pontes, pp. 27-31, 1999.

**ANEXO**

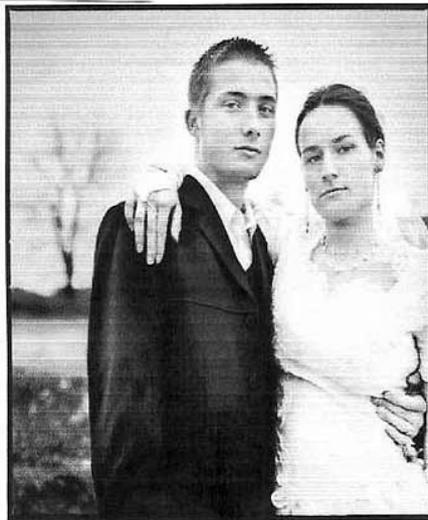
Recorte 1



Recorte 2



Recorte 3



Recorte 4



Recorte 5



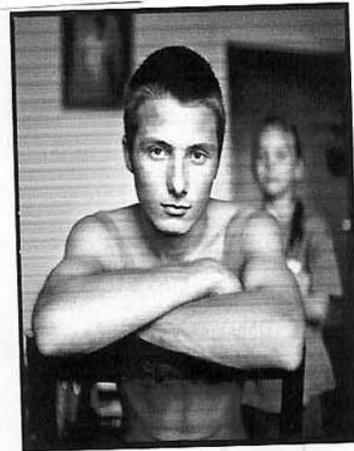
Recorte 6



Recorte 7



Recorte 8



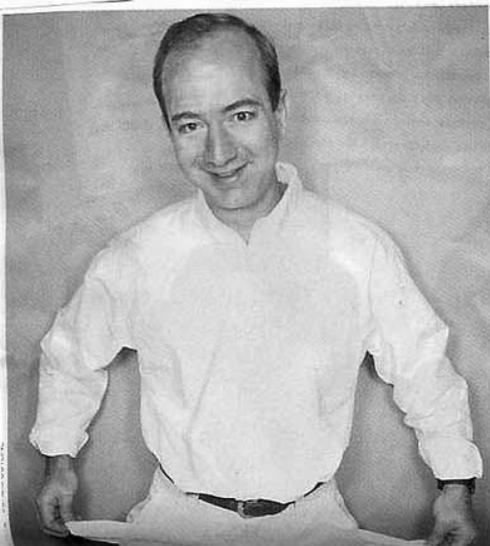
Recorte 9



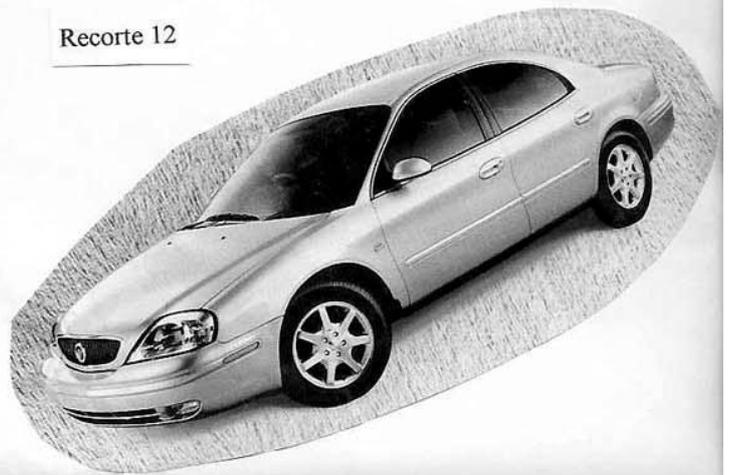
Recorte 10



Recorte 11



Recorte 12



Recorte 13



**LETRAMENTOS DIGITAIS E ACADÊMICOS EM CONTEXTO  
UNIVERSITÁRIO: INVESTIGANDO PRÁTICAS LETRADAS EM UM  
CURSO DE LETRAS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA**

**DIGITAL AND ACADEMIC LITERACIES IN HIGHER EDUCATION  
CONTEXT: INVESTIGATING LITERACY AT A PUBLIC UNIVERSITY**

Raquel Salek Fiad<sup>1</sup>

Flávia Danielle Sordi Silva M Miranda<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo, que integra pesquisa mais ampla de doutorado, em andamento, busca investigar práticas letradas desenvolvidas no Ensino Superior, especificamente, em um curso de Letras de uma universidade pública, com alunos que realizam a disciplina de Estágio Supervisionado a partir dos Novos Estudos do Letramento – NLS – e de perspectiva que visa conjugar letramentos acadêmicos e digitais. Trata-se, em particular, de pesquisa qualitativa, inserida na Linguística Aplicada, de base metodológica *etnográfica*. Para análise são trazidas as “vozes” dos graduandos por meio de dados gerados a partir da resposta a dois questionários aplicados aos alunos sobre suas práticas na universidade na intenção de, por meio dos discursos constituídos neles, verificar algumas “dimensões escondidas” (STREET, 2010) no trabalho com gêneros acadêmicos ao longo do curso de Letras que cursam, a presença (ou não) da “prática institucional do mistério” (LILLIS, 1999) em suas atividades de produção ao longo de certas disciplinas e a relação entre práticas acadêmicas e o meio digital. Espera-se, com a pesquisa, apresentar resultados que contribuam para o desenvolvimento do campo de pesquisa dos letramentos acadêmicos, além de promover reflexões acerca do Ensino Superior público e, em especial, rever práticas letradas do curso de Letras.

**Palavras-chave:** Letramentos acadêmicos. Letramentos digitais. Curso de Letras

**ABSTRACT:** This paper is part of our current doctoral research, that aims to investigate literacy practices in Higher Education, specifically, in an undergraduate course of Language and Literature at a public university, having as subjects students that are engaged in supervised internship. As the theoretical basis we used the new literacy studies – NLS – and perspective that seeks to combine academic and digital literacies. This is a qualitative research in the area of Applied Linguistic and is ethnographically based. We will be present the analysis of “voices” of the students of data generated from the responses to two questionnaires administered to students about their practices in university in order to investigate the presence of “hidden features” when they write academic genres in their

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística pela State University of New York. Professora titular da Unicamp.

<sup>2</sup> Doutoranda em Linguística Aplicada pela Unicamp e bolsista CNPq.

course, the presence (or not) of the “institutional practice of mystery” in their writing activities and the relation between academic practices and the digital. Our aim is to contribute to the development of studies on academic literacies and to promote reflections about Higher Education (public) in order to review some academic practices especially in this university course.

**Key-words:** Academic Literacies. Digital Literacies. Course of Language and Literature.

## 1 INTRODUÇÃO

*L'enseignement supérieur est un espace où se multiplient écrits et écritures. Cette multiplicité n'est pasqu'abondance, elle est aussi hétérogénéité, diversité, singularité* (DELCAMBRE & LAHANIER-REUTER, 2012, p. 3).

A existência de diversas e frequentes práticas letradas no Ensino Superior é tema relevante por corresponder ao interesse de sujeitos sociais heterogêneos: docentes, discentes, acadêmicos, avaliadores e pesquisadores, entre outros. Algumas delas são comuns a várias áreas do conhecimento, como provas, resumos e relatórios; outras, recorrentes no conteúdo programático de cada campo, departamento, curso: nos cursos de exatas é costumeira a solicitação das chamadas “listas de exercícios” a serem resolvidas pelos graduandos; já nos cursos de humanas, são clássicas as discussões orais sobre determinadas obras e assuntos, além da produção escrita de resenhas e ensaios acerca de textos teóricos.

Nos cursos de Letras, em particular, duas tendências, aliás, dicotômicas, ganham consistência aos olhos do senso comum, mas também de professores universitários, da mídia, da sociedade: (a) os graduandos em Letras leriam mais e produziram quantidade superior de gêneros orais e escritos, e fortemente mais escritos, distinguindo-os de graduandos de outros cursos e áreas por serem, supostamente, mais proficientes que esses no desenvolvimento de qualquer gênero ou prática letrada e (b) alguns graduandos apresentariam dificuldades em produzir textos e em participarem das práticas acadêmicas, demonstrando “a fragilidade de realizar práticas de letramento bem sucedidas” (ARAÚJO; DIEB, 2013, p. 54), geralmente, devido a lacunas advindas da Educação Básica ou mesmo de problemas individuais que teriam tais estudantes.

Em relação a essa primeira postura apresentada, trata-se de um “mito” bastante comum que pode se dar, possivelmente, pela semelhança fonética entre

termos como Letras (curso), letrado e letramento, mas não existe nenhum fundamento teórico ou científico para ela, como procuraremos demonstrar no desenvolvimento do trabalho com alunos do curso em questão. Já a segunda premissa, coloca-se no outro extremo da situação que procura justificar as “falhas” dos alunos no Ensino Superior por suas formações escolares anteriores, colocando, muitas vezes, a escola como a grande vilã responsável por não ampliar as esferas de atividades e práticas de letramentos de seus estudantes.

Embora opostas, vê-se que ambas as posturas estão diretamente ligadas às práticas letradas e, por conseguinte sociais, dos sujeitos envolvidos. Logo, para compreender práticas de leitura e escrita acadêmicas, na contemporaneidade, requer abrangermos os contextos em que elas se dão e o cenário político, cultural e sócio-histórico em que se inserem, demandando entendimento acerca da produção intelectual no contexto universitário e das práticas mediadas pelas tecnologias digitais, isto, é discussão dos letramentos acadêmicos em concomitância com os letramentos digitais.

Tendo isso em vista, o presente artigo se propõe a abordar práticas letradas que se dão em um contexto universitário específico, a saber, o curso de Letras de uma universidade pública do interior de São Paulo por meio do acompanhamento de estudantes que estão ao final da graduação (penúltimo ou último ano), sob a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, porém, que conjuga, simultaneamente, letramentos acadêmicos e letramentos digitais.

Objetivamos, com o trabalho, compreender o modo como se estabelecem as práticas letradas nesse curso e examinar a maneira como os graduandos do curso de Letras se constituem gradativamente como sujeitos acadêmicos que dominam gêneros orais e escritos circulantes na universidade, investigando ainda a influência de práticas que envolvem as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC – e de relações de poder nesses processos de construção das identidades acadêmicas dos alunos.

Finalmente, acreditamos poder contribuir tanto para a qualidade do Ensino Superior brasileiro, quanto para a sociedade, já que “um dos benefícios-chave que a academia traz para a sociedade em geral é a promoção de práticas que são ‘críticas’ seja qual for o meio de comunicação” (GOODFELLOW, 2011, p. 132).

## 2 LETRAMENTOS DIGITAIS E ACADÊMICOS NO ENSINO SUPERIOR: ARTICULAÇÕES

Dentro dos Novos Estudos do Letramento (NLS), o Letramento acadêmico (*Academic Literacy*) destacou-se, com tal nomenclatura, ao final dos anos 1980, no Reino Unido, valendo-se da etnografia para abordar práticas letradas que se davam nas universidades. Uma peculiaridade das pesquisas na área consiste na crítica de práticas acadêmicas dominantes e de concepção tradicional de escrita como conjunto de habilidades técnicas, colocando o estudo da escrita na academia como forma de mobilizar relações de poder e construir identidades em jogo nas práticas de escrita dos estudantes (DELCAMBRE & LAHANIER-REUTER, 2012, p. 8).

O letramento acadêmico (*academic literacy*), então, admite “que há usos específicos da escrita no contexto acadêmico, usos que diferem de outros contextos, inclusive de outros contextos de ensino” (FIAD, 2011, p. 362) e adquire valor e importância à medida que busca, por meio de suas pesquisas, compreender o frequente conflito que emerge quando estudantes com diferentes formações escolares, de etnias e classes sociais distintas convivem no ensino superior e são solicitados a produzirem diferentes gêneros – alguns, inclusive, não familiares – e não correspondem às expectativas de seus professores.

Assim, instaura-se complexa tensão: “nesse contexto, em que geralmente não são reconhecidos diferentes letramentos (nesse caso, os dos alunos e o da universidade), os letramentos dos alunos não são reconhecidos e os alunos são vistos como sujeitos iletrados pela universidade” (FIAD, 2011, p. 362), principalmente, no que tange à escrita acadêmica. Segundo Delcambre & Lahanier-Reuter (2012) um dos aportes importantes dos NSL é a análise de práticas de escrita.

Por outro lado, uma das principais empresas das pesquisas em letramentos acadêmicos tem sido, justamente, deslocar o foco dos textos como objetos linguísticos exclusivos para as práticas nas quais os textos estão inseridos (LILLIS; SCOTT, 2008). Nesse sentido, é preciso reconhecer que várias práticas acadêmicas perpassam o uso das TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação –

seja como ferramentas para desenvolvimento do trabalho (computadores para escrever textos, internet para consulta a obras e pesquisas, conversas em *chats* para desenvolvimento de trabalhos coletivos, entre outros) ou como objetos produzidos em si: há vários professores universitários que solicitam aos graduandos a produção de vídeos, apresentações em meios digitais, materiais multimodais e multimidiáticos.

Conforme Fischer & Dionísio (2011), haveria “tipificação dos textos produzidos no ensino superior em dois grandes grupos: ‘gêneros científicos’ e as ‘ferramentas pedagógicas’” (FISCHER & DIONÍSIO, 2011, p. 87). Os primeiros referentes àqueles gêneros que estão na esfera acadêmica e os quais os alunos necessitam ler e produzir por estarem também nela, tais como artigos, resumos, resenhas, ensaios, monografias, trabalhos de conclusão de curso etc. Os últimos corresponderiam às obras que mediam processos de ensino, como avaliações, ementas, fichamentos.

A estes dois grupos, acrescentamos um terceiro, o qual denominamos o dos “gêneros digitais e multimidiáticos” que ora se prestam a incrementar os científicos (quando um aluno é avaliado pelo *Power point* que apresenta em um seminário, por exemplo), ora a endossar os pedagógicos (quando o mesmo *Power point* é usado para notas particulares do estudante durante a leitura de um artigo), mas que não podem ser inseridos em nenhum dos grupos por apresentarem suas peculiaridades. Com isso, entramos em outro conceito fundamental ao desenvolvimento do trabalho: o(s) letramento(s) digital(is).

Bawden (2008), no primeiro capítulo da obra *Digital Literacies: concepts, policies and practices* propõe-se a descrever o surgimento e o desenvolvimento da ideia de letramento digital, demonstrando como o conceito pode estar relacionado a vários outros letramentos e vem sendo tomado de diversas maneiras, revelando usos diferentes para o termo.

De modo geral, no capítulo, pode-se perceber que emergiram uma série de definições para a expressão, com particularidades, porém, elas todas apresentam algumas recorrências. Entre as características mais destacadas estão descrição de habilidades e competências específicas que seriam necessárias a todos para que informações no meio digital sejam encontradas e gerenciadas; correlação com

habilidades já conhecidas pelos indivíduos; relação com outros tipos de letramentos; consciência sobre transformações em práticas no meio digital; avaliação da informação, uso – ou melhor, diversas possibilidades de uso – da informação, entre outras. É plausível afirmar também que em muitas das definições a abordagem extrapola o meio digital e relaciona-se a contextos de outros meios.

Dessa forma, ao se cotejar definições, como bem afirma Eshet-Alkalai (2004 *apud* BAWDEN, 2008) pode-se pensar em dois grandes grupos quando se trata do conceito de letramentos digitais: o que centra seus interesses, em última instância, nas habilidades operacionais para localização e acesso de informações e técnicas e um grupo que, diversamente, inclui aspectos sócio-emocionais e cognitivos, acrescentando a questão da ética e de aspectos sócio-culturais para abordar o meio digital. Na pesquisa, tomamos parte deste segundo grupo – ao passo em que ao considerarmos letramentos como práticas sociais, é imprescindível levarmos em conta o contexto em que as práticas se dão e a ética na pesquisa – e valemo-nos da perspectiva teórica de Buzato (2007) que propõe como letramentos digitais “redes complexas de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, se entrelaçam, se contestam e se modificam mútua e continuamente por meio, em virtude e/ou por influência das TIC (BUZATO, 2007, p. 168).

Com base em Buzato (2007), portanto, reconhecemos o poder das TDIC e seu intenso papel de consolidação que pode desestabilizar funções, usos, valores e significados do letramento de qualquer lugar (STREET, 2003, p. 79). Assim, somos instigados, pois, a pensar a relação entre o “local” (práticas sociais em contextos específicos) e o “distante” (globalização, relações de poder) em relação às TDIC não dicotomicamente, mas dialogicamente, realizando união de perspectivas (letramentos acadêmicos e letramentos digitais) que consideram letramentos como práticas sociais.

De uma perspectiva teórica também fundada em Bakhtin (1988 [1929]), assumimos ainda que qualquer enunciação, incluindo a escrita e, por conseguinte, a escrita acadêmica, é dialógica, ou seja, “Todo enunciado, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construído como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1988 [1929], p. 98). Logo, as práticas de escrita acadêmicas não podem ser tratadas como

atividades que se encerram em si, independentemente, do contexto em que se insiram, visto que são parte de um todo complexo no qual os enunciados relacionam-se a anteriores e projetam réplicas posteriores, em processo contínuo e interminável.

Ademais, tendo em vista que diálogo não é concordância, mas pode implicar em confronto, reconhecemos que o conflito pode (e deve) ser posto em cena para a compreensão da situação social mais ampla. Com efeito, é admitindo a existência de “dimensões escondidas” (STREET, 2010) entre as solicitações dos professores e a compreensão dos estudantes universitários na academia – que resulta, muitas vezes, segundo os docentes de nível superior, em “fracassos” nas práticas de leitura e escrita dos graduandos – e questionando tais situações que podemos vislumbrar medidas e soluções para melhor realização e desenvolvimento dessas práticas letradas e, em consequência, do Ensino Superior no Brasil.

Enfim, como a escrita acadêmica está inserida em práticas universitárias, o contexto universitário também deve ser compreendido dialogicamente (LILLIS, 2003), bem como as relações de poder que se dão nele: relações professor-aluno, professor-professor, aluno-aluno, professor-aluno-instituição, professor-aluno-comunidade científica, aluno-futura prática docente, professor-aluno-TDIC, professor-aluno-sociedade, entre outras, sendo que todas elas são permeadas por relações de poder (GEE, 2001).

Estariam, justamente, nessas relações de poder, as raízes do que Lillis (1999, p. 127) denomina de “prática institucional do mistério” (“*institutional practice of mystery*”), a saber, haveriam práticas letradas tomadas pelo senso comum como já conhecidas pelos alunos, fazendo com que docentes não explicitassem como aqueles deveriam proceder no trabalho com determinados gêneros considerados conhecidos ou sequer os ensinassem.

No entanto, segundo a autora, nem sempre os alunos dominam os gêneros acadêmicos que os docentes supõem – pelas relações desiguais de poder que se dão antes de suas entradas no Ensino Superior – e mesmo quando inseridos nas universidades, muitas vezes, não conseguem atender às convenções de escrita acadêmica ou mesmo produzir determinados gêneros, como o contexto universitário

espera, porque o discurso predominante é o do professor e o da instituição (LILLIS, 1999).

Este cenário tem resultado em pesquisas na área dos letramentos acadêmicos (STREET, 2010; LILLIS, 1999, 2003, LEA; STREET, 2006) e na busca por um entendimento crítico das práticas de escrita nas universidades e seus significados que abarcam diferentes contextos e campos do conhecimento.

Se, por um lado, os trabalhos tencionam sanar lacunas identificadas no meio acadêmico, chegamos a um momento em que não há como tratar dos letramentos acadêmicos sem abordar as tecnologias digitais, reclamando, então, pesquisas escassas no campo brasileiro e ainda recentes no exterior (GOODFELLOW, 2011; LEA; JONES, 2011; LEA, 2013) que assumam a necessidade de estudar práticas letradas em concomitância com o digital, posto que tecnologias têm penetrado a academia quer pelos alunos, pelos professores ou mesmo em práticas institucionais de modo geral (LEA; JONES, 2011).

A despeito disso, em recente pesquisa de Goodfellow (2011, p. 135) em busca de obras que tratassem, especificamente, de práticas letradas no Ensino Superior atreladas ao digital, expressando tal relação no título, não foi encontrada nenhuma produção, posto que pesquisas que tratam explicitamente da interface entre letramentos acadêmicos e tecnologias permanecem ainda esparsas (GOODFELLOW, 2011, p. 140), reforçando a importância de estudos na área.

Assim, para Lea (2013) é preciso providenciar novos modos de falar sobre ensino (superior), letramento e tecnologias, em particular, como melhor dar conta da *integração* (natural) de textos e tecnologias em termos de práticas textuais/letradas (LEA, 2013, p. 3, grifos nossos). Para a autora, haveria supressões de pontuações explícitas por parte dos docentes sobre as práticas dos alunos no que tange aos modos de lidarem com os textos e desenvolverem produções escritas, apesar da intensa pesquisa e uso de fontes variadas, incluindo o meio digital, que os universitários já fazem, ou seja, podemos tratar, mais uma vez de “dimensões escondidas” (STREET, 2010) e da “prática institucional do mistério” (LILLIS, 1999) também nas práticas que envolvem o digital no Ensino Superior, seja no desenvolvimento de tarefas pelos graduandos, seja ao fazerem uma escrita digital como produto final em si.

Desse modo, tem-se um ocultamento de como usar ferramentas tecnológicas em benefício de uma produção escrita convencional (gêneros científicos de modo geral) – uma vez que as tecnologias sempre estiveram implicadas nos processos de produção textual (canetas, papéis, processadores de textos) (LEA; JONES, 2011) – ou mesmo em produzir aquilo que estamos denominando como “gêneros digitais e multimidiáticos”.

Lea (2013) argumenta que até, então, pesquisas no campo dos letramentos acadêmicos têm se atido aos aspectos individuais das escritas dos universitários, mas falhado no comprometimento com o contexto social natural de práticas e artefatos a que se propõem, no que o digital pode colaborar, à medida que suas ferramentas deixam explícitas partes ocultadas de processos de produção e como contextos e práticas estão imbricados uns nos outros em redes nas quais agem modos de poder particulares (LEA, 2013). Ademais, seria preciso fazer com que discutamos sobre a confiança que depositamos em categorias tradicionais de textos e que encobrem outros modos de vermos e abordarmos as práticas.

Diante disso, insere-se nosso trabalho de pesquisa, interessado em estudar esse cenário amplo dos diferentes letramentos promovidos e exigidos no Ensino Superior por meio da análise de um contexto específico que é o curso de Letras de uma universidade pública devido à possibilidade de por meio desse acompanharmos sujeitos em constituição de suas identidades acadêmicas e que circulam por variadas práticas letradas e digitais.

### **3 METODOLOGIA**

O estudo apresentado constitui pesquisa qualitativa (LÜDKE & ANDRÉ, 1986; SCHWANDT, 2006), enquadra-se no campo de pesquisa da Linguística Aplicada (FABRÍCIO, 2006; ROJO, 2006) e é decorrente do acompanhamento etnográfico<sup>3</sup> (ERICKSON, 1984; STREET, 2009), ou seja, com a presença do pesquisador em

---

<sup>3</sup> O conceito de etnografia (grego *ethnós*, -eos = raça, povo + -*graphé*, -ês = escrita) consiste, basicamente, no estudo do “outro”. Em estudos etnográficos, procura-se compreender o que indivíduos fazem em determinados ambientes e por quê; bem como de que maneira eles próprios entendem suas ações. Duas perguntas essenciais sobre o campo são: “O que está acontecendo aqui?” e “O que isso significa para os atores envolvidos?”. Para aprofundamento ver Erickson (1984; 2001).

campo, de nove estudantes universitários no final da graduação em Letras, que cursaram a disciplina LA 071A – Estágio Supervisionado<sup>4</sup> – ministrada<sup>5</sup> no primeiro semestre de 2013.

Em meio aos vários dados (produções orais e escritas dos alunos, interações dos cursistas na plataforma *Teleduc* e entrevistas com alunos e professores do instituto, entre outros) coletados ao longo da disciplina e que comporão nossa tese de doutorado<sup>6</sup> no presente artigo será analisado o resultado parcial de dois questionários aplicados aos respectivos graduandos a fim de levantamento de suas práticas letradas na universidade e de suas visões sobre a configuração de tais práticas. Para discussão serão analisadas e cotejadas respostas e comentários escritos relativos a oito perguntas, a saber, três questões<sup>7</sup> do Questionário 1 e cinco questões<sup>8</sup> do Questionário 2.

Espera-se com esse trabalho, assim, por um lado, preencher suposta falta de estudos que conjuguem letramentos acadêmicos e digitais sob perspectiva dos Novos Estudos do Letramento em contexto brasileiro. Por outro lado, contribuir para reflexões acerca de lacunas em práticas acadêmicas das universidades, em particular, da Unicamp e de seu curso letras, revelando “dimensões escondidas” (STREET, 2010) que ocorrem em produções de gêneros em seu interior, sobretudo, no curso de Letras, onde se pressupõe que haja intensa atividade de leitura e escrita.

Enfim, por se tratar de estudo que compreende a esfera pedagógica, uma vez que o curso é de licenciatura, busca-se encontrar resultados que beneficiem

---

<sup>4</sup> Trata-se de disciplina instituída na universidade, visando à preparação dos alunos para suas futuras práticas de ensino por meio de discussões e da produção de materiais didáticos por eles próprios que poderão ser utilizados, quando na atividade docente.

<sup>5</sup> Sob responsabilidade da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Raquel Salek Fiad (orientadora do projeto de doutorado em questão.)

<sup>6</sup> A pesquisa de doutorado ainda se encontra em andamento com sua finalização prevista para 2016.

<sup>7</sup> As perguntas relativas ao Questionário 1 foram: “Dos gêneros textuais abaixo, quais foram mais solicitados para escrita durante seu curso” (Ver anexo 1); “Quando solicitam produções escritas, seus professores explicam?” (Ver anexo 2) e “Ao longo de sua graduação, as atividades mais frequentes nas disciplinas foram?” (Ver anexo 3).

<sup>8</sup> As perguntas relativas ao Questionário 2 foram: “Dentro da universidade, em que situações você usa recursos digitais?” (Ver anexo 4); “A produção de gêneros que se valem de recursos digitais já foram solicitadas por seus professores?” (Ver anexo 5); “Quais gêneros e/ou suportes digitais mais usados por você na graduação para práticas acadêmicas” (Ver anexo 6); Há alguma situação com o uso da tecnologia que tenha marcado sua vida acadêmica positivamente ou negativamente? Comente” (ver anexo 7) e “Você acredita que uso da tecnologia tenha algum impacto em suas práticas acadêmicas? Comente” (ver anexo 8).

reflexões acerca da prática docente dos graduandos em suas atuais e/ou futuras atividades em salas de aulas, instigando reflexão também sobre a identidade docente na contemporaneidade.

#### 4 O QUE DIZEM OS GRADUANDO? ANÁLISE DE ALGUNS DADOS

*Aquilo que ainda não reconheço preciso conhecer para poder analisar. A contextualização do enunciado é essencial porque todo enunciado 'reflete uma realidade extra-verbal' (GERALDI, 2012, p. 32).*

A fim de compreender as práticas letradas do curso, pelas “vozes” de seus próprios alunos em um primeiro momento<sup>9</sup>, a pesquisa procurou compreender o contexto em que essas práticas se davam para serem analisadas. Dessa forma, em relação à pergunta sobre os gêneros que foram solicitados para a escrita durante o curso de Letras, todos dos sujeitos participantes (100%) responderam que eram as resenhas e trabalhos genéricos e 50% também acrescentou a presença de fichamentos.

Ademais, quando indagados sobre o modo como esses gêneros eram solicitados e trabalhados, os universitários apontaram que 65% dos docentes explicam somente às vezes os gêneros que solicitam, ao passo que somente 25% afirmaram receber explicações e 10% respondeu que nunca recebem instruções. Nesse sentido, alguns comentários dos alunos foram:

- (01) Na maior parte das vezes, não há orientações, porque são gêneros que sabemos/conhecemos (supostamente). Em uma disciplina nos foi solicitado um ensaio, a professora só explicou porque pedimos e ainda assim, a estrutura propriamente dita. Precisei recorrer à internet. (Aluna AP)
- (02) Já fora solicitado um artigo, porém sem maiores explicações. O mesmo ocorreu quando uma professora (...) pediu um “Ensaio”, mas ninguém sabia como produzi-lo. A explicação fora muito vaga. (Aluna J)

---

<sup>9</sup> Como se trata de pesquisa de doutorado em andamento, outros dados serão gerados e analisados, além das entrevistas com os sujeitos, tais como suas escritas e a análise de documentos oficiais relativos ao curso de Letras em questão.

Os comentários (01) e (02) transcritos apontam para uma ausência de explicações na produção dos gêneros acadêmicos, inclusive, daqueles mais solicitados, levando os alunos a não se sentirem aptos para a realização da atividade (“ninguém sabia como produzi-lo”) ou mesmo a construírem estratégias individuais de ação, como recorrer a fontes de pesquisa, por exemplo a internet.

É curioso notar como ambas as alunas se recordam de uma mesma situação em que foram incitadas a produzir um ensaio, embora tenham respondido aos questionários individualmente. É possível que esse evento tenha sido marcante por evidenciar a “prática institucional do mistério” (LILLIS, 1999) em que professores não apresentam explicações explícitas sobre gêneros tomados por conhecidos.

Esse acontecimento é de alguma maneira percebido pela aluna AP que coloca entre parênteses o advérbio “supostamente”, confirmando que a suposição dos docentes não é efetivada na prática, ou seja, não se trata de conhecimento compartilhado pelos alunos.

Por outro lado, quando a mesma universitária revela sua tática para contornar a ausência de orientações, revela que se vale das TDIC para auxiliá-la. Aliás, em relação à pergunta “Quais gêneros e/ou suportes digitais mais usados por você na graduação para práticas acadêmicas?” (Ver anexo 6), 100% dos alunos afirmaram utilizarem *e-mail*, baixarem textos digitalizados da internet, participarem de plataformas *on-line* como o *Teleduc*<sup>10</sup> e 50% disse usar o *Google Drive*<sup>11</sup> para escritas colaborativas. Além disso, ainda que no questionário não tivesse a opção “redes sociais”, a metade dos alunos no espaço para comentários, manifestou o uso do *Facebook* para interações com os colegas e compartilhamento de materiais.

Em detrimento disso, quando questionados sobre “Dentro da universidade, em que situações você usa recursos digitais?” (Ver anexo 4) e “A produção de gêneros digitais que usam recursos digitais já foram solicitadas por seus professores?” (Ver anexo 5), os alunos apontaram em unanimidade valerem-se dos recursos digitais para procedimentos burocráticos e serviços acadêmicos e a fim de pesquisarem *para* as aulas e trabalhos, mas nunca *nas* aulas.

<sup>10</sup> O *Teleduc* é uma plataforma *on-line* usada como apoio para as disciplinas presenciais de várias universidades que pode ser encontrado por meio do endereço eletrônico [www.unicamp.br/ea](http://www.unicamp.br/ea).

<sup>11</sup> *Google-drive* é uma ferramenta de armanezanamento e edição *on-line* de arquivos, disponibilizada pelo *Google*, antigamente, denominado como *Google-Docs*.

Com efeito, o trabalho com o digital nas aulas solicitado pelos professores restringe-se, segundo 100% das respostas deles, a apresentações de seminários em *slides* ou ao envio de trabalhos pela internet aos professores, corroborando a tese de Lea e Jones (2011) de haver um apagamento do uso das TDIC para potencializar a produção acadêmica dos graduandos.

Já os sujeitos, por sua vez, parecem vislumbrar a relação entre os letramentos acadêmicos e as tecnologias digitais, sobretudo por meio dos comentários que fizeram para as questões abertas: “Há alguma situação com o uso da tecnologia que tenha marcado sua vida acadêmica positivamente ou negativamente? Comente” (ver anexo 7) e “Você acredita que uso da tecnologia tenha algum impacto em suas práticas acadêmicas? Comente” (ver anexo 8). Vejamos alguns de seus comentários:

- (03) Sim, elas [as tecnologias] são importantes como fontes de informação, para obter materiais e, também, para comunicação.  
Sim. Dinamiza as aulas e auxilia muito na apresentação de seminários (como é o caso do power point). Facilita a comunicação com colegas, professores, PEDs... (e-mail, teleduc) (Aluna AP)
- (04) A situação de uso de tecnologias que mais me marcou foi o contato com o livro digital que hoje pesquiso. Também acho muito interessante o uso de ferramentas como Dropbox e Google Drive para armazenamento de arquivos. (Aluna E)
- (05) Sim, o uso das tecnologias, como, por exemplo, uma pesquisa no Google, o uso do Teleduc, dos e-mails e dos chats (trabalho), implicam em um contato maior tanto com o professor quanto com os colegas e em ampliar os modos como pesquisa, relacionar fontes e produzir textos que se relacionem com outras matérias. (Aluna AC)

Se, em uma via, os comentários das alunas indicam por parte delas um reconhecimento e importância das tecnologias digitais para suas práticas no curso de Letras como acesso a materiais e informações disponíveis da rede, armazenamento de dados e comunicação com seus professores e outros estudantes, em outra via, tais comentários também não problematizam os letramentos digitais, tampouco as implicações das TDIC nas práticas acadêmicas

que envolvem habilidades de seleção, avaliação, apropriação, paráfrase e revozeamento daquilo que pesquisam e transpõem, devidamente readequados, em seus trabalhos do curso de Letras.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tencionamos, no artigo, refletir sobre o modo como são configuradas práticas acadêmicas em um curso de Letras de uma universidade pública e observar as relações das TDIC por meio da análise das respostas de graduandos a questionários sobre suas práticas acadêmicas e digitais.

Os dados mostraram que, muitas vezes, os gêneros acadêmicos e, em especial, a escrita são considerados como previamente conhecidos pelos alunos, levando ao estabelecimento de situações de tensão nas quais os alunos não se sentem aptos a produzir os gêneros com proficiência e os professores não realizam um trabalho sistemático e explícito do ensino desses gêneros.

Finalmente, no que tange ao digital, a despeito da grande quantidade de práticas dentro da universidade que são feitas *on-line* (matrículas, requerimentos etc) os alunos percebem somente o auxílio que as ferramentas técnicas podem propiciar (arquivos de armazenamento, comunicação instantânea) e não se aprofundam no que as subjaz em termos sociais, culturais, de relações de poder e podem os constituir como sujeitos acadêmicos, apontando para a necessidade urgente de uma reflexão sobre a articulação dos letramentos acadêmicos e digitais dentro do contexto acadêmico em geral e dessa universidade pública, em particular.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (2013). Autoria e deontologia: mediação de princípios éticos e práticas de letramento na escrita acadêmica em fórum virtual. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 53-74. ISBN: 978-85-7078-200-7.

BAKHTIN, M, M./VOLOSHINOV, V. N. (1929). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4. ed. São Paulo: Editora Hubitec, 1988. 196p. ISBN: 852710041X.

BAWDEN, D. (2008) Origins and concepts of Digital Literacy. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Digital literacies: concepts, policies and practices*. New York/

Washington, D.C/Baltimore, Bern/ Frankfurt/ Berlin/ Brussels/ Vienna: Peter Lang, 2008, p. 17-32. 321p. ISBN: 1433101696, 9781433101694.

BUZATO, M. E. K. (2007). *Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. [s.n].

DELCAMBRE, I; LAHANIER-REUTER, D. L. (2012). Littéracies universitaires: présentation. *Pratiques* v.1, n 153/154, p. 3-18. ISSN: 0338-2389.

ERICKSON, F. (1984). What makes school ethnography “ethnographic”? *Anthropology and Education Quarterly*, v. 15, n.1, p. 51-66. ISBN: 1548-1492.

\_\_\_\_\_. (2001) Prefácio. In: COX, M. I. P; ASSIS-PETERSON, A. A. de. (Org.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 9-17. 270p. ISBN: 8585725672.

FABRÍCIO, B. F. (2006). Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-65. 279p. ISBN: 9788588456495.

FIAD, R. S. (2011). A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, v. 10, n. 4, p. 357-369. 2ª parte, 2011. ISSN: 2178-7603.

FISCHER, A.; DIONÍSIO, M de L. (2011). Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. *Linguagem e Educação*, v. 6, n. 1, p. 79-93, jan./abr. 2011. ISSN: 1809-0354.

GEE, J. P. (2001). Reading as situated language: a sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, n. 7, p. 14-725, 2001. ISSN: 1936-2706.

GERALDI, J. W. (2012). Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: GEGe (Org.). *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões de metodologia*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p. 19-39. 170p. ISBN: 978-85-7993-118-5.

GOODFELLOW, R. (2011). Literacy, literacies, and the digital in higher education. *Teaching in Higher Education*, n. 16, v. 1, p. 131–14, 201. ISSN: 1470-1294.

LEA, M. R. (2013). Academic literacies in the digital university: integrating individual accounts with network practice. In: GOODFELLOW, R & Lea, M. R (Orgs.). *Literacy in the Digital University: Critical Perspectives on Learning, Scholarship and Technology*. Routledge Mary R. Lea, Open University, 2013. 218p. ISBN: 978-0415537971.

\_\_\_\_\_; STREET, B. (2006). The “academic literacies” model: theory and applications. *Theory into practice*, n. 45, v. 4, p. 368-377, 2006. 232p. ISBN: 978-0415537971

\_\_\_\_\_; JONES, S. (2011). Digital literacies in higher education: exploring textual and technological practice. *Studies in Higher Education*, n. 36, v. 4, p. 377-393, 2011. ISSN 0307-5079, 1470-174X.

LILLIS, T. (1999). Whose “Common Sense”? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Org.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 127- 140. 231p. ISBN: 1556193866, 9781556193866.

\_\_\_\_\_. (2003). Student writing as “Academic Literacies”: drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and Education*, n. 17, v. 3, p. 192-207, 2003. ISSN: 0950-0782.

\_\_\_\_\_.; SCOTT, M. (2006). Defining academic literacies pedagogy: dialogues of participation. In: GANOBCSIK-WILLIAMS, L. (Orgs.). *Teaching academic writing in UK higher education: theories, practices and models*. New York: Palgrave Macmillan Ltd, 2006, p. 30-45. 256p. ISBN: 978-1403945358.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99p. ISBN: 8512303700, 9788512303703.

ROJO, R. H. R. (2006). Fazer Linguística Aplicada em Perspectiva Sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 253-276. 279p. ISBN: 9788588456495.

SCHWANDT, T. A. (2006). Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 193-217. 432p. ISBN: 9788536306636.

STREET, B. V. (2003). (What's “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, New York, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003. ISSN 1523-1615.

\_\_\_\_\_. (2009) “Hidden” features of academic paper writing. Working paper in education linguistics, v. 24, n. 1, p. 1-17, 2009. ISBN: N/A.

\_\_\_\_\_. (2010). Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Tradução: Armando Silveiro e Adriana Fischer. *Perspectiva*, Florianópolis, n. 28, v. 2, p. 541-567. jul./dez.2010. ISSN: ISSN 0102-5473, 2175-795X.

## ANEXOS

- Anexo 1

2. Dos gêneros textuais abaixo, quais foram os mais solicitados para escrita durante seu curso?

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> resumos             | <input type="checkbox"/> biografias        |
| <input type="checkbox"/> resenhas            | <input type="checkbox"/> textos literários |
| <input type="checkbox"/> trabalhos genéricos | <input type="checkbox"/> ensaios           |
| <input type="checkbox"/> fichamentos         | <input type="checkbox"/> memoriais         |
| <input type="checkbox"/> comentários         | <input type="checkbox"/> relatórios        |
| <input type="checkbox"/> cartas              | <input type="checkbox"/> projetos          |
| <input type="checkbox"/> artigos             | <input type="checkbox"/> pôsteres          |
| <input type="checkbox"/> diários de campo    | <input type="checkbox"/> verbetes          |
| <input type="checkbox"/> tabelas e gráficos  | <input type="checkbox"/> projetos          |

outros

Quais? \_\_\_\_\_

- Anexo 2

7. Quando solicitam produções escritas, seus professores:

- sempre orientam sobre como produzir os gêneros que solicitaram
- nunca dão explicações sobre como produzir os gêneros que solicitaram
- explicam sobre como produzir os gêneros solicitados quando estes não são “comuns?”
- às vezes orientam sobre como produzir o gênero que solicitaram

Você se lembra de alguma situação dessas para comentar?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Anexo 3

1. Ao longo de sua graduação, as atividades mais frequentes nas disciplinas foram:

leituras       provas                       apresentações/seminários  
 escritas                       fichamentos                       outras

Quais? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- Anexo 4

11. Dentro da universidade, em que situações você usa recursos digitais?

procedimentos burocráticos, como matrículas e requerimentos  
 para serviços acadêmicos, como biblioteca.  
 em cadastros diversos  
 em pesquisas durante as aulas  
 em pesquisas para as aulas e trabalhos.  
 outras.

Quais? \_\_\_\_\_

## • Anexo 5

15. A produção de quais gêneros que se valem dos recursos digitais já foram solicitadas por seus professores?

apresentações de seminários em slides (ppt, prezi etc)

vídeos/animações

HQs

Podcasts

pdfs

textos escritos

hipertextos

blogs/sites

outros não mencionados?

Quais? \_\_\_\_\_

## • Anexo 6

16. Quais os gêneros e/ou suportes digitais mais usados por você na graduação para práticas acadêmicas:

|

e-mail  blog

chat  fórum on-line

textos impressos de divulgação científica

plataformas on-line (teleduc, moodle etc)

google docs

outros

Quais? \_\_\_\_\_

- Anexo 7

18. Há alguma situação com o uso da tecnologia que tenha marcado sua vida acadêmica positivamente e/ou negativamente? Explique.

---

---

---

- Anexo 8

19. Você acredita que uso das tecnologias tenha algum impacto em suas práticas acadêmicas? Comente.

---

## A PRÁTICA DISCURSIVA HOMILÉTICA: DIALOGIA, GÊNERO E INTERTEXTUALIDADE

### THE HOMILETIC DISCURSIVE PRACTICE: DIALOGISM, INTERTEXTUALITY AND GENRE

Alexandre Ferreira Costa <sup>1</sup>

Juliana de Sousa Pinto <sup>2</sup>

**RESUMO:** Neste artigo, discutimos os processos de intertextualidade manifesta e constitutiva do gênero discursivo homilia, no âmbito das práticas religiosas católicas. Consideram-se tais processos com base nas reflexões teóricas de Mikhail Bakhtin e Norman Fairclough, bem como nas configurações doutrinárias da própria Igreja. Demonstramos que a intertextualidade constitutiva na homilia católica é altamente estável e perene, o que supostamente está ligado ao controle dos enunciados entre pastores e fiéis por parte do Vaticano.

**Palavras-chave:** Homilia. Intertextualidade. Discurso religioso.

**ABSTRACT:** In this article, we discuss the processes of manifest and constitutive intertextuality in the discursive genre homily within the Catholic religious practices. Those processes are considered based on theoretical reflections of Mikhail Bakhtin and Norman Fairclough and settings of doctrinal Church itself. Demonstrated that constitutive intertextuality in Catholic homily is highly stable and enduring, which allegedly is linked to the control of utterances between pastors and faithful by the Vatican.

**Keywords:** Homily. Intertextuality. Religious discourse.

## 1 INTRODUÇÃO

*Minha incapacidade de impedir o significado constitui uma responsabilidade: eu sou responsável no sentido de que sou livre para atender ou ignorar o chamado do mundo para uma resposta. Mas a incapacidade deste de significar é verdadeira necessidade.*

*Katerina Clark e Michael Holquist*

Em 1983, o Conselho Episcopal Latino-Americano (CELAM) lança o texto fundamental para a discussão proposta neste artigo: *A Homilia*. Nele apresentam-se, de modo bastante sucinto, a aparente origem da homilia e os elementos que lhe são

<sup>1</sup> Pós-doutorando pela Universidade de Brasília. Doutor em Linguística Aplicada pela Unicamp. Professor adjunto da Universidade Federal de Goiás (UFG).

<sup>2</sup> Mestre em Letras e Linguística pela UFG.

constitutivos de acordo com as orientações e as determinações definidas pelo Concílio Ecumênico Vaticano II. De acordo com o referido documento, a homilia já fixara suas raízes entre o povo bíblico de Israel, consistindo em uma exposição familiar realizada pelos pastores, como uma espécie de conversa e assistência entre eles. Semelhante hábito se estenderia até a época do surgimento do cristianismo dentro das sinagogas, onde, depois de terminada a leitura do texto bíblico, fazia-se a homilia.

O primeiro registro documental de homilia cristã conserva-se em um resumo escrito do que ocorreu dentro dos domínios da sinagoga de Nazaré, e tem como pregador e protagonista a personagem histórica fundadora da prática religiosa sob análise, o próprio Jesus (Lc 4, 16-30). O discurso sobre o pão da vida relatado em João 6, 59 também se deu em uma sinagoga e se constituiria como homilia, pois nele há um longo comentário de diversos textos do Antigo Testamento que foi aplicado ao momento presente dos ouvintes que ali se encontravam. A conversa de Jesus com dois de seus discípulos a caminho de Emaús, em Lucas 24, 13-35, pertence a este gênero também, no sentido mais genuíno da palavra: *conversa familiar*. Uma conversa familiar que culmina na ceia, no banquete eucarístico, com Jesus na casinha de Emaús (CELAM, 1983).

Segundo a tradição cristã, a homilia passa a ser uma prática discursiva recorrente também entre os apóstolos, como em Atos 20, 7-12, e se arrasta ao longo da história da Igreja Católica. Até o ano de 1960, contudo, era comum a sobreposição da homilia à celebração da Missa, impedindo a participação dos fiéis. Neste ano, no entanto, o Papa João XXIII determinou que a celebração da Missa deveria ser interrompida e não deveria continuar enquanto a homilia não tivesse terminado (CELAM, 1983). Dessa forma, o Concílio Ecumênico Vaticano II, realizado entre os anos de 1962 e 1965, encontra o terreno preparado para a reabilitação da homilia, recomendando vivamente a sua prática como parte integrante da liturgia católica (SC, 2007).

Com a promulgação da *Constituição Sacrosanctum Concilium*, fez-se necessário um acréscimo de 90% da Escritura no lecionário do Missal de Pio V (MARSILI, 1996), para atender ao desejo de ampliar o espaço reservado à Bíblia nas celebrações litúrgicas, de modo que uma parte bem maior das Escrituras

passasse a ser lida “nos espaços litúrgicos reservados a cada ano” (SC, 2007, n. 51). Desse modo, a Escritura passa a desempenhar um papel de primordial importância na celebração litúrgica, sendo ela a provedora das leituras que posteriormente serão explicadas na homilia (SC, 2007, n. 24).

A homilia, atualmente, é compreendida como uma pregação cristã que ocorre no âmbito de uma celebração litúrgica, e, como tal, abarca duas características: a de ser pregação e a de ser pregação litúrgica. Como *pregação*, deve corresponder às características fundamentais da tarefa pastoral da Igreja, posto que “a fé [...] vem da pregação, e a pregação é feita por mandato de Cristo”, de modo que a sua “proclamação verbal permanece sempre como algo indispensável” (EN, 2006, n. 42). Como *pregação litúrgica*, deve reunir e refletir os traços e os elementos essenciais de toda a liturgia. O termo pregação encerra em si três outras características que lhe conferem significado mais amplo: apregoar ou proclamar, anunciar e ensinar (MALDONADO, 2002).

Etimologicamente, homilia vem do grego, sob a mesma forma (*homilia*), e significa reunião, conversa familiar, tendo-se derivado do verbo grego *homilien*, reunir-se, conversar. Assim, pois, homilia significa trato ou conversa familiar (CELAM, 1983). A homilia não deve ser confundida com o *sermão* como ocorre em geral, uma vez que é um tipo de oratória mais familiar e dialogal, enquanto este outro gênero é um tipo de discurso composto segundo as regras da retórica ou da oratória, proferido de modo solene a partir do púlpito. Quanto aos conteúdos e objetivos, a homilia é uma reflexão derivada dos textos bíblico-litúrgicos ligados à instrução e edificação dos fiéis, enquanto o sermão está ligado ao moralismo (CARVALHO, 1993).

Ainda de acordo com o corolário doutrinal católico, a finalidade última da homilia é a compreensão da mensagem pelo fiel celebrante. Segundo Gelineau (1975), tal finalidade depende da exploração dos seguintes elementos em sua tessitura:

1. A *exegese*, que utiliza as disciplinas linguísticas e históricas para explicar o sentido das palavras, para situar o acontecimento descrito, para reconstruir o pensamento que o autor entendia exprimir, ou seja, a pregação homilética deve fornecer informações para que o texto seja compreendido em seu justo significado;

2. A *tomada de consciência da situação*, que consiste em dar um significado histórico-atual, para quem escuta, em relação ao histórico-passado; cada um deve se reconhecer diante de Deus, se dispor a escutá-lo e dar-lhe uma resposta pessoal;
3. O *anúncio*, que é a razão de ser da igreja e o centro da liturgia, anunciar é fazer com que o fiel descubra o significado profundo em relação à salvação pela morte e ressurreição do Cristo;
4. A *catequese*, que consiste em descrever e explicitar os sinais e as instituições que hoje tornam presente e atual a ação divina na Igreja e no mundo, devendo fazer compreender a novidade que a graça insere e exige nas atitudes interiores, nos comportamentos pessoais, nas relações sociais;
5. A *mistagogia*, que é a introdução ao significado e à experiência dos sinais sacramentais;
6. A *profecia*, que tem a função de favorecer o exercício dos carismas da palavra que o Espírito Santo difunde, com a missão de chamar os crentes à conversão e ao engajamento na Igreja e no mundo;
7. O *testemunho*, que é a encarnação da afirmação da fé, da esperança e das iniciativas de caridade nas experiências pessoais e eclesiais oportunamente apresentados à assembleia;
8. E, finalmente, a *exortação*, que é a palavra tomada para edificação dos fiéis de modo que se estabeleçam entre eles relações de fraternidade.

A homilia, portanto, como prática religiosa cristã, é pregação porque seria a resposta concreta dada à missão que Jesus confiou aos cristãos de anunciar o evangelho a todas as criaturas. Assim, ela deve encerrar em si diferentes modalidades de pregação cristã, dentre elas o *querigma*, ao qual correspondem três palavras-chave no grego: 'kerygma' (anúncio), 'keryssein' (anunciar) e 'keryx' (arauto, mensageiro). Para o Cristo, o 'kerygma' consiste na proclamação pública e solene da chegada do reino de Deus. Para os apóstolos, consiste na proclamação da salvação por ordem do mestre. O fruto do querigma, enfim, consiste na aceitação da pessoa de Jesus, e não propriamente na aceitação de verdades e de preceitos (CARVALHO, 1993).

## 2 O GÊNERO DISCURSIVO BAKHTINIANO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A HOMILIA

A descrição da homilia como gênero discursivo encontra sua base nos postulados de Mikhail Bakhtin (2000). Para o referido teórico, a utilização da língua se dá em forma de enunciados orais e escritos que emanam de uma esfera da atividade humana que, por sua vez, elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, denominados *gêneros do discurso*. E, nesse sentido, inicialmente estudaremos a homilia como gênero discursivo porque ela constitui, de fato, um enunciado relativamente estável do ponto de vista litúrgico. Em segundo lugar, porque sua finalidade última é a compreensão da mensagem que se transmite ao fiel celebrante. E em terceiro lugar, porque se constitui a partir de relações estabelecidas com outros enunciados, entre os quais os textos retirados das Escrituras.

A estabilidade do gênero discursivo homilia reside em sua regulamentação, cujo dispositivo fundamental é a liturgia, que se organiza em ciclos trienais. A cada ano do ciclo são usadas as passagens bíblicas de determinado evangelista. No chamado ano A, as leituras são do Evangelho de Mateus; no ano B, as leituras são do Evangelho de Marcos; e, no ano C, as leituras são do Evangelho de Lucas. Se houver mais de um tema formativo possível para determinada celebração, este estará relacionado junto aos demais no mesmo quadro, assim como, se houver mais de uma leitura possível para qualquer dia, esta estará relacionada ao lado das demais propostas, isto é, mesmo a parte mutável da liturgia deve obedecer a critérios preestabelecidos.

Tomemos a celebração de Pentecostes como exemplo. Nesta data, as leituras da Missa não mudam em função do evangelista do ano, pois se trata de uma das grandes festas da Igreja, mas tanto o tema formativo como a Segunda Leitura e o Evangelho podem ser substituídos, caso se deseje. Ainda assim, as leituras só podem ser substituídas pelas outras leituras previamente identificadas. A estabilidade enunciativa da homilia, em relação às leituras, está fortemente assentada, portanto, no referido ciclo trienal litúrgico.

Sendo a finalidade última da homilia a compreensão, a pregação homilética do *querigma* deve levar à aceitação da pessoa de Jesus, deve levar cada pessoa a se reconhecer diante dele, se dispor a escutá-lo e dar-lhe uma resposta pessoal. A aceitação da pessoa de Jesus, bem como a resposta pessoal do fiel ao projeto cristão, não pode proceder sem a compreensão. Assim, essa finalidade última caracteriza-se como um dos elementos basilares do processo dialógico: a *resposta*. Para Bakhtin (2000), toda compreensão é prenhe de resposta, isto é, a compreensão de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa*.

A compreensão responsiva ativa pode se realizar diretamente como um ato ou pode permanecer como responsiva muda, ou compreensão responsiva de ação retardada, porque, mais cedo ou mais tarde, o que foi ouvido e compreendido encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte. A compreensão responsiva é a fase inicial para uma resposta que o locutor, no caso particular da homilia, o homiliasta, postula. Este espera do ouvinte uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução. A compreensão responsiva está em elaboração constante durante todo o processo de audição e, ao usar de sua compreensão responsiva ativa, o ouvinte se tornará locutor, posto que

o próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência dos enunciados anteriores – emanantes de mesmo ou do outro – aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. (BAKHTIN, 2000, p. 291)

Em Bakhtin, portanto, há um papel ativo tanto do locutor quanto do ouvinte no processo da comunicação verbal, cuja unidade real é o enunciado, e a alternância entre eles. Essa alternância entre os sujeitos falantes determina a fronteira entre os enunciados e o seu acabamento específico, porquanto todo enunciado comporta um começo e um fim absoluto, isto é: “antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros” (BAKHTIN, 2000, p. 294).

Cabe ressaltar, ainda, que, por meio da homilia, a Igreja Católica, segundo sua doutrina, pretende pronunciar ao mundo uma palavra capaz de promover a justiça, a unidade, a paz e a defesa da vida. Inclusive, a partir do Concílio Ecumênico Vaticano II, posicionou-se como reivindicadora e defensora dos direitos humanos, para o que o gênero discursivo da homilia é tão apropriado. Daí a reabilitação e a adesão a um procedimento cujo significado mais genuíno é a *conversa familiar*. A adoção desse gênero significava também uma tentativa de aproximação com os fiéis numa época em que a Igreja se via ameaçada e perdia fiéis em todo o mundo. Com o Concílio, é anunciado o diálogo com o mundo contemporâneo e suas demandas, assim como o diálogo entre a Igreja e seus fiéis.

Antes da formulação de toda e qualquer homilia, portanto, há diversos enunciados da Igreja que formam seu campo adjacente (FOUCAULT, 2007), sem mencionarmos os enunciados advindos da intromissão da Igreja em campos como o da Medicina, o do Direito, entre outros, bem como a determinação de a homilia ter de se referir diretamente às leituras bíblicas propostas pela liturgia.

Sendo constituída por tantos e inúmeros enunciados, o acabamento relativo da homilia e a alternância entre os sujeitos falantes são de extrema relevância para o nosso trabalho, porque, uma vez constituída a temática formativa proposta para qualquer homilia, o locutor evidencia o seu acabamento e dá ao fiel ouvinte a possibilidade de resposta. À possibilidade de resposta, segundo Bakhtin (2000), correspondem três fatores:

- 1) O primeiro caracteriza o tratamento exaustivo do objeto de sentido que teoricamente é inesgotável, mas que recebe um acabamento relativo em condições determinadas e em função de uma dada abordagem, porque desde o início ele estará dentro dos limites do intuito definido pelo autor;
- 2) O segundo fator é o intuito. O querer-dizer do locutor é que determina o todo do enunciado: sua amplitude, suas fronteiras. Esse elemento subjetivo do enunciado, o intuito, entra em combinação com o objeto do sentido – objetivo – para formar uma unidade indissolúvel marcada pelas circunstâncias individuais, pelos parceiros individualizados e suas intervenções anteriores: seus enunciados;

3) As formas típicas de estruturação do gênero caracterizam o terceiro fator. Ocorre que “o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado” (BAKHTIN, 2000, p. 301). O querer-dizer do locutor se realiza, acima de tudo, na escolha de um gênero do discurso, que, por sua vez, “é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto de sentido), do conjunto constituído de parceiros” (BAKHTIN, 2000, p. 301).

Deste modo, seguindo ainda os postulados bakhtinianos, precisamos considerar que os gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que passamos a dominar antes mesmo de estudar sua gramática e a composição de seu léxico. A língua materna não se aprende nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal, porque “as pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras, ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com a ajuda de unidades da língua” (BAKHTIN, 2000, p. 297). Aprender a falar, portanto, corresponde a aprender a estruturar enunciados, e são os gêneros do discurso que organizam a nossa fala da mesma maneira que as formas gramaticais a organizam:

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. (BAKHTIN, 2000, p. 302).

Os enunciados não são indiferentes uns aos outros, nem auto-suficientes, mas se conhecem e se refletem mutuamente, pois estão repletos dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais se vinculam no interior de uma dada esfera comum da comunicação verbal. As reações-respostas permitem a introdução direta do enunciado alheio no contexto do nosso próprio enunciado. Permitem a introdução de palavras isoladas ou orações que representem essa alteridade do enunciado. A expressão dessa mesma alteridade, porém, pode ser mantida ou

modificada, caso seja imbuída de ironia, indignação, admiração ou outras características, como a paráfrase. A seleção desses recursos linguísticos, durante o processo de elaboração das reações-respostas, é determinada pelo objeto de nosso discurso e pelo enunciado do outro acerca do mesmo objeto (BAKHTIN, 2000). Desse modo, o discurso do outro apresenta

uma expressão dupla: a sua própria, ou seja, a do outro, e a do enunciado que o acolhe. Observam-se esses fatos acima de tudo nos casos em que o discurso do outro (ainda que se reduza a uma única palavra, que terá o valor de enunciado completo) é abertamente citado e nitidamente separado (entre aspas) e em que a alternância dos sujeitos falantes e de sua inter-relação dialógica repercute claramente. Mas em todo enunciado, contanto que o examinemos com apuro, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade. (BAKHTIN, 2000, p. 318)

Em relação à alteridade do enunciado, em relação às palavras do outro, ocultas ou semiocultas, consideraremos a discussão proposta por Norman Fairclough (2001) sobre a intertextualidade e sobre como o enunciado alheio aponta para a produtividade de novos enunciados em sua forma textual. Antes, no entanto, nos deteremos na noção de dialogismo implicada nos postulados bakhtinianos.

### **3 DIALOGISMO E INTERTEXTUALIDADE NA CONSTITUIÇÃO DA HOMILIA**

A palavra intertextualidade é considerada como um termo bakhtiniano que ganhou prestígio no Ocidente com as obras de Júlia Kristeva. Tal afirmação é apontada e discutida por Fiorin (2006), que percorre o trajeto de aparecimento do termo nas obras de Bakhtin e de outros teóricos, cujos trabalhos ajudaram a cunhar o conceito do termo em questão. Associado ao termo intertextualidade, o autor discute a noção e o aparecimento do termo dialogismo, diferenciando-o da interação verbal face a face, que recebe o nome de diálogo.

O dialogismo é sempre um processo entre discursos e abarca dois sentidos: o modo de funcionamento real da linguagem e a forma particular de composição do discurso. É o real da linguagem, pois os homens não têm acesso direto à realidade,

o discurso não se relaciona diretamente com as coisas, senão com outros discursos, e essa relação entre os discursos é o dialogismo.

A existência do sistema da língua não é negada por Bakhtin, como bem salienta o autor que vimos seguindo. Tal sistema é considerado necessário para estudar as unidades da língua, mas ele não dá conta do modo de funcionamento real da linguagem e, por isso, propõe o exame das relações dialógicas entre os enunciados e seu modo de constituição real. Tanto as palavras como as orações são unidades da língua e são sempre repetíveis, enquanto os enunciados são as unidades reais da comunicação e são sempre acontecimentos únicos, dos quais o dialogismo é elemento constitutivo.

Fiorin salienta, no entanto, que há uma dificuldade em se fazer a distinção entre os diferentes conceitos abordados por Bakhtin porque conceitos como texto, enunciado e discurso ora se equivalem, ora se distinguem. Considerando tal dificuldade, toma o escrito bakhtiniano “O problema do texto” como trabalho para análise, pois, para ele, ali Bakhtin trabalhou de maneira específica a questão do texto. Trata-se da unidade da manifestação do pensamento, da emoção, do sentido, do significado, sendo, inclusive, o ponto de partida de todo estudo, sejam quais forem os objetivos propostos. Cada texto pressupõe uma língua e tudo o que nele for reproduzível e repetitivo é da ordem desta língua. Tudo que o for único, individual, irreproduzível e novo é da ordem do texto, é um novo elo da cadeia da reprodução verbal que se liga aos outros textos que também são irreproduzíveis por uma relação dialógica.

Fiorin (2006, p. 179), enfim, questiona se conceito de texto não se assemelha particularmente ao conceito de enunciado, concluindo que o “texto pode ser visto como enunciado, mas pode não o ser, pois, quando o enunciado é considerado fora da relação dialógica, ele só tem realidade como texto”. Ainda segundo este autor, há uma clara distinção entre as relações dialógicas que se dão entre enunciados e aquelas que se dão entre textos. À relação dialógica, enquanto relação de sentido, chama-se interdiscursividade e à relação discursiva materializada em textos chama-se intertextualidade. Desse modo, “a intertextualidade pressupõe sempre uma interdiscursividade, mas o contrário não é verdadeiro” (idem, p. 181).

Em nosso estudo, trabalhamos com a prerrogativa de que a homilia é inerentemente intertextual porque, antes de qualquer coisa, é construída sobre as bases firmes da Primeira Leitura, da Segunda Leitura e do Evangelho. A partir do Concílio Ecumênico Vaticano II, sobretudo com as determinações da *Constituição Sacrosanctum Concilium*, a homilia passa, obrigatoriamente, a ter de se referir às leituras bíblicas propostas pela liturgia porque está a serviço “do texto sagrado” (SC, 2007, n. 52) e a partir dele são apresentados aos fiéis os mistérios da fé e as normas da vida cristã (SC, 2007). Interessa-nos, sobretudo, o modo como estes textos da Bíblia compõem a tessitura da homilia, o modo como eles lhes são constitutivos e como enunciados outros passam também a compor a estrutura homilética. Por isso, consideraremos a seguir as importantes colocações de Fairclough (2001) acerca da intertextualidade.

#### **4 AS MODALIDADES DE INTERTEXTUALIDADE MANIFETA E CONSTITUTIVA**

Em retomada à discussão de Authier-Révuz, Fairclough (2001) propõe duas categorias distintas de intertextualidade: constitutiva e manifesta. Na *intertextualidade constitutiva*, o foco está nas convenções discursivas e na configuração de seu processo de produção. O destaque está na relação entre as convenções discursivas de que se compõe um determinado gênero e não apenas nos textos que lhe são também constitutivos. Na *intertextualidade manifesta*, porém, entra em cena a análise dos textos que estão explicitamente presentes no texto que está sendo estudado.

Os textos podem estar ‘manifestamente’ marcados ou sugeridos por traços em sua superfície, como as aspas, por exemplo. Mas, podem, no entanto, ‘incorporar’ outro texto sem que este último esteja explicitamente sugerido. Em outras palavras, um texto pode responder a outro texto na forma em que se expressa sem marcação em sua superfície textual. Fairclough (2001) propõe considerar três aspectos fundamentais:

1) A intertextualidade ‘sequencial’, em que diferentes textos ou tipos de discurso se alternam em um texto;

- 2) A intertextualidade ‘encaixada’, em que um texto ou tipo de discurso está claramente contido dentro da matriz de outro;
- 3) A intertextualidade ‘mista’, em que textos ou tipos de discurso estão fundidos de forma mais complexa e menos facilmente separável.

Considerar tais categorias pode parecer, à primeira vista, uma empreitada simples, mas, após um olhar mais atento, pode não parecer tão simples assim, sobretudo no tocante à rede intertextual homilética. Em primeiro lugar, convém lembrar que a reestruturação da homilia e sua inserção como parte da liturgia é uma reação à situação de ameaça vivida pela Igreja e que o espírito de *aggiornamento*, tão caro ao Concílio Vaticano II, deveria pairar também sobre esta e sobre seus frutos. Convém lembrar também que toda a reação católica caracteriza a tentativa de manutenção e retomada de seu poderio antigo e, portanto, a homilia refletiria os traços desse poder desejado.

A homilia, portanto, além de ser expressão desse desejo de manutenção do poder, deveria ser também via de acesso aos textos bíblicos<sup>3</sup>, textos estes caracterizados por uma história particular, desenvolvidos por autores diversos, em períodos históricos diversos, por teor discursivo diferenciado, além de ter origem em gêneros diversos: fragmentos de epopeia; narrações históricas; listas genealógicas; narrações episódicas ou romanceadas; oráculos proféticos e sermões; textos legislativos; poemas e orações; ensaios filosóficos; um canto de amor; e cartas. Dessa forma, a constituição intertextual da homilia se apresenta de modo heterogêneo e bastante complexo, até porque passa a refletir a própria heterogeneidade bíblica.

A Bíblia é uma coleção de livros que se divide em duas grandes partes: Antigo e Novo Testamento. O termo testamento significa pacto ou aliança, em toda a Bíblia, pois se encontra a aliança feita por Deus com os homens por intermédio de

---

<sup>3</sup> Todas as referências e informações a respeito da organização da Bíblia e de seus livros, feitas neste parágrafo e nos parágrafos seguintes, constam da Introdução Geral da Bíblia Sagrada, cuja referência bibliográfica completa se encontra junto às demais referências.

Moisés e pelo ministério de Cristo. A coleção dos livros do Antigo Testamento originou-se no seio da comunidade dos judeus que a foram compilando no decorrer de sua história. Dividiram-na em três partes:

- 1) *A Lei* (Torá), que contém cinco livros, forma o núcleo fundamental da Bíblia. Esses cinco livros são: Gênesis, Êxodo, Levítico, Números e Deuteronômio;
- 2) *Os profetas*. Os judeus abrangiam sob esse título não somente os livros que hoje são denominados *Profetas*, mas também a maioria dos escritos que atualmente costumamos chamar de *Livros Históricos*;
- 3) *Os escritos*. Esse nome designava os livros de Salmos, Provérbios, Jó, Cântico dos Cânticos, Rute, Lamentações, Eclesiastes, Ester, Daniel, Esdras, Neemias e as Crônicas.

A coleção do Antigo Testamento já estava compilada no segundo século antes da nossa era. Nessa época, parte dos judeus já estava dispersa pelo mundo. A colônia judaica que vivia no Egito, em Alexandria, falava muito a língua grega e a Bíblia foi, então, traduzida para o grego. Alguns escritos recentes foram-lhe acrescentados sem que os judeus de Jerusalém os reconhecessem como inspirados, sendo estes livros: Tobias e Judite, alguns suplementos dos livros de Daniel e de Ester, os livros da Sabedoria e do Eclesiástico, Baruc e a Carta de Jeremias. A Igreja cristã admitiu-os como inspirados da mesma forma que os outros livros.

No tempo da Reforma, porém, os protestantes decidiram não mais admiti-los nas suas Bíblias, pelo fato de não pertencerem à Bíblia hebraica primitiva. Daí decorre a diferença que há, ainda hoje, entre as edições protestantes e as edições católicas da Bíblia. A Bíblia católica divide os 46 livros do Antigo Testamento do seguinte modo:

- 1) A Lei;
- 2) Os Livros Históricos: Josué, Juízes, Rute, os dois livros de Samuel, os dois livros dos Reis, os dois livros das Crônicas ou Paralipômenos, os livros de Esdras e

Neemias, os três livros de Tobias, Judite e Ester, e, por fim, os dois livros dos Macabeus;

3) Os Livros Sapienciais: Jó, Salmos, Provérbios, Eclesiastes, Cântico dos Cânticos, Livro da Sabedoria e Eclesiástico;

4) Os Livros Proféticos, designados pelo nome dos Profetas: Isaías, Jeremias (ao qual se acrescentam Lamentações e Baruc), Ezequiel, Daniel, Oséias, Joel, Amós, Abdias, Jonas, Miquéias, Naum, Habacuc, Sofonias, Ageu, Zacarias e Malaquias.

Por outro lado, a coleção dos livros do Novo Testamento começou a se formar na segunda metade do primeiro século da nossa era, sendo composta por 27 livros, assim distribuídos:

1) Cinco livros históricos: quatro Evangelhos segundo S. Mateus, S. Marcos, S. Lucas e S. João, e Atos dos Apóstolos;

2) Vinte e uma cartas dos Apóstolos. São Paulo escreveu catorze cartas: uma aos Romanos, duas aos Coríntios, uma aos Gálatas, uma aos Efésios, uma aos Filipenses, uma aos Colossenses, duas aos Tessalonicenses, duas a Timóteo, uma a Tito, uma a Filêmon, e uma aos Hebreus;

3) Um livro profético: o Apocalipse de São João.

As duas coleções que formam a Bíblia foram sendo traduzidas do grego para o latim desde o segundo século da nossa era. A tradução latina mais divulgada, no entanto, é a que fez São Jerônimo, à base dos textos originais do hebraico e do grego, no fim do quarto século, denominada 'Vulgata'. Diante da tamanha diversidade de elementos históricos e temáticos de que se compõem os mais diferentes textos bíblicos, sem perder de vista a redação desses mesmos textos, que se estendeu por um período de cerca de mil anos, facilmente se pode compreender que eles não podem ser lidos, nem interpretados, de modo uniforme.

Os textos bíblicos, sobretudo os mais antigos, são tomados por um processo literário que inclui liberdades de linguagem com a adoção de imagens, comparações, exagero e tradições populares, geralmente imprecisas, que embelezaram os heróis e ensombraram os inimigos. A tradição popular, de igual

modo, fixa em cantos a lembrança dos seus heróis. Numerosos desses cantos se conservam descritos na Bíblia, como o hino sobre a vitória de Josué. Elementos como a parábola, a anedota e mesmo as fábulas foram igualmente utilizadas nas escrituras bíblicas, a exemplo do próprio Cristo.

## 5 GÊNERO, INTERTEXTUALIDADE E CONTROLE

Em *Analysing Discourse* (2003), Fairclough volta a tratar da prática social pelo exame de seus 'elementos', abandonando parcialmente a concepção de discurso como um "momento" do processo. A "materialidade" dos textos recebe novamente mais atenção. Essa retomada reaproxima a abordagem de 2003 a de 1992, aproveitando e adaptando diversos aspectos da teoria de Halliday na análise textual. Tratava-se de uma correção necessária para o aproveitamento "crítico" de seu trabalho que, muitas vezes, carecia de rigor descritivo das práticas de linguagem. E isso estava perfeitamente claro na obra de 1992, traduzida ao português em 2001:

Minha tentativa de reunir a análise linguística e a teoria social esta centrada numa combinação desse sentido mais socioteórico de 'discurso' ['discurso' como modo de representação da realidade] com o sentido de 'texto e interação' [ou linguagem em uso] na análise de discurso orientada linguisticamente. Esse conceito de discurso e análise de discurso é tridimensional. Qualquer 'evento' discursivo (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado como simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social. A dimensão do 'texto' cuida da análise linguística de textos. A dimensão da 'prática discursiva', como 'intercalação', na concepção de 'texto e interação' de discurso, especifica a natureza dos processos de produção e interpretação textual – por exemplo, que tipos de discurso (incluindo 'discurso' no sentido mais socioteórico) são derivados e como se combinam. A dimensão de 'prática social' cuida de questões de interesse na análise social, tais como as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e como elas moldam a natureza da prática discursiva e os efeitos constitutivos/construtivos referidos anteriormente. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22)

A partir de *Analysing Discourse* (2003), Fairclough muda a denominação das funções da linguagem para significados presentes nos textos, relacionando-os aos conceitos de gêneros, discursos e estilos. Para tratar dessas noções, vale lembrar

da assunção da relação dialética entre estruturas, práticas e eventos sociais, que já era um aspecto importante da Teoria Social do Discurso. Segundo Fairclough (1992, 2003), os textos são partes essenciais dos eventos sociais. Agentes sociais agem e interagem através de textos em eventos; “os textos são as instâncias reais da linguagem em uso” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 3). Textos como elementos dos eventos sociais têm efeitos causais – eles podem causar mudanças. De modo mais imediato, os textos causam mudanças em nosso conhecimento (nos podemos aprender através deles), em nossas crenças, em nossas atitudes, em nossos valores e assim por diante.

Ainda conforme Fairclough (2003, p. 23-24), as práticas sociais são mediadoras entre estruturas sociais e os eventos, o que demonstra uma relação complexa entre tais entidades. As estruturas não são absolutamente determinantes pelo que ocorre nos eventos, consistindo em apenas potenciais, possibilidades para o que de fato pode acontecer. Por isso, os eventos não são efeitos diretos do que é estabelecido pelas estruturas. Levar em consideração as práticas que medeiam as duas entidades consiste em uma compreensão pertinente da relação complexa entre elas. Ao retomarmos o conceito de práticas como modo de as pessoas agirem sobre o mundo e também o representarem, perceberemos que práticas dependem da existência de sujeitos. E sendo os sujeitos parcialmente determinados por estruturas e parcialmente regidos por critérios próprios, o que os torna agentes sociais também, faz sentido os eventos não serem efeitos diretos das estruturas, já que eles também são efeitos de características particulares dos indivíduos que neles se encontram.

Assim, a realidade social consiste numa tensão constante entre processos de reprodução e transformação. A linguagem como parte relevante da realidade social necessariamente se enquadra na relação dialética entre estruturas, práticas e eventos sociais. Os sistemas linguísticos representam a linguagem nas estruturas e os textos representam a linguagem nos eventos. Na dimensão das práticas, Fairclough (2003) localiza as 'ordens de discurso' (termo que toma de empréstimo de Foucault, em um viés bastante empírico e não epistemológico), ou seja, um conjunto de práticas referentes aos usos da linguagem em contextos institucionais específicos.

Os elementos essenciais que constituem as ordens de discurso são gêneros, discursos e estilos. Em outros termos, gêneros, discursos e estilos são elementos das práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2003, p. 28). O significado acional se associa aos gêneros, o significado identificacional se associa aos estilos e por fim o significado representacional se associa aos discursos. Assim, gêneros, discursos e estilos são, respectivamente, modos relativamente estáveis de agir, representar e se identificar. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 28)

Enfim, para efeitos desta análise, fica evidente que os processos intertextualidade constitutiva são a característica fundamental que se buscou demonstrar no gênero homilia, nas práticas católicas contemporâneas. Sua primazia regulatória e derivativa dos processos de intertextualidade manifesta (como foi exhaustivamente descrito nas seções anteriores) restringe em grande medida as possíveis tonalidades dialógicas nos eventos. Trata-se de um dispositivo de controle doutrinário e discursivo extremamente eficaz, ainda que, obviamente, sujeito a resistência.

## **6 CONCLUSÃO**

A emergência do gênero discursivo homilia no evento da Missa católica é, portanto, resultante de um dispositivo de funcionamento dos modos de intertextualidade manifesta e constitutiva enormemente complexo. Sua definição como gênero discursivo e o enfoque dado à intertextualidade e ao dialogismo de seus principais elementos constitutivos nos remetem a um universo discursivo muito abrangente, habitado pelas demandas modernas, entre elas a tese da secularização e o advento da razão, mas, sobretudo, pelas demandas confessionais da Igreja Católica.

É certo que, desde o Vaticano II, sua reconstituição como “conversa familiar” foi enfatizada, e a isso se possa atribuir uma demanda democrática. No entanto, considerados os seus processos tão fortemente reguladores, notadamente de intertextualidade constitutiva, seu caráter doutrinário não foi menos aumentado. Pelo contrário, ao que parece, está mais forte e produtivo ainda.

## 7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BÍBLIA SAGRADA. Tradução portuguesa da versão francesa dos originais grego, hebraico e aramaico, traduzidos pelos Monges Beneditinos de Maredsous (Bélgica). 161. ed. São Paulo: Editora Ave-Maria, 2004.

BÍBLIA, Pontifícia Comissão. *A interpretação da Bíblia na Igreja*. 7. ed. São Paulo: Paulinas, 2006.

BRASIL, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. *Instrução Geral do Missal Romano e Introdução ao Lecionário*. 2. ed. Brasília: Edições CNBB, 2009.

CARVALHO, D. *Homilia: a questão da linguagem na comunicação oral*. São Paulo: Edições Paulinas, 1993.

CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA (CIC). São Paulo: Edições Loyola, 2003.

CELAM. *A Homilia*. São Paulo: Edições paulinas, 1983.

COMBY, J. *Para ler a História da Igreja*. Tomo II. Do Século XV ao Século XX. Trad. de Maria Stela Gonçalves e Adail V. Sobral. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

CONSTITUIÇÃO APOSTÓLICA (CA): com a qual é convocado o concílio Ecumênico Vaticano II. In: *Documentos do Concílio Ecumênico Vaticano II (1962-1965)*. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2007.

DUMONT, L. *O Individualismo*. Uma perspectiva antropológica da ideologia moderna. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

EICHER, P. *Dicionário de conceitos fundamentais de teologia*. Trad. de João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 1993.

EVANGELI NUNTIANDII (EN): exortação apostólica sobre a evangelização no mundo contemporâneo. 19. ed. São Paulo, Paulinas, 2006.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora UnB, 2001.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth. (Org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

GELINEAU, J. *Em vossas assembleias*. São Paulo: Edições Paulinas, 1975.

GODOY, J. M. T. O contexto histórico do Concílio Vaticano II. *Notícia bibliográfica e histórica*, Campinas, n. 201, p.113-127, 2006.

GONÇALVES, P. S. L. O contexto teológico, a teologia do Concílio Vaticano II e suas consequências históricas. *Notícia bibliográfica e histórica*. Campinas, n. 201, p.129-148, 2006.

HARRISON, E. F. *Baker's Dictionary of Theology*. Grand Rapids: Baker book house, 1981.

KONINGS, J. *Liturgia dominical: mistério de Cristo e formação dos fiéis (anos A B C)*. 3. ed. Petrópolis, Editora Vozes, 2004.

LIBÂNIO, J. B. O sagrado na pós-modernidade. In: CALLIMAN, C. (Org.). *A sedução do sagrado: o fenômeno religioso na virada do milênio*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LUMEN GENTIUM (LG): Constituição dogmática sobre a Igreja. In: *Documentos do Concílio Ecumênico Vaticano II (1962-1965)*. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2007.

MALDONADO, L. *A homilia: pregação, liturgia, comunidade*. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2002.

MARSILI, Salvatore de et al. *A eucaristia: teologia e história da celebração*. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1996.

PROVIDENTISSIMUS DEUS (PD): Carta Encíclica. In: *Documentos sobre a Bíblia e sua interpretação (1893-1993)*. São Paulo: Paulus, 2004.

RAHNER, K. *Curso fundamental da fé*. São Paulo: Edições paulinas, 1989.

SACROSANCTUM CONCILIUM (SC): Constituição sobre a sagrada liturgia. In: *Documentos do Concílio Ecumênico Vaticano II (1962-1965)*. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2007.

SOUZA, J. C. A. *O projeto da modernidade: autonomia, secularização e novas perspectivas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

SOUZA, N. Desenvolvimento histórico dos quatro períodos do Concílio Vaticano II. *Notícia bibliográfica e histórica*, Campinas, n. 201, p.149-168, 2006.

**DO PAPEL PARA A TELA:  
ASPECTOS ENUNCIATIVOS NO RECONTO INFANTIL \***

**FROM PAPER TO SCREEN:  
ENUNCIATIVE ASPECTS IN CHILDREN'S STORY RETELLING**

Fabiana Komesu<sup>1</sup>

Raquel Wohnrath Arroyo<sup>2</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é discutir aspectos enunciativos em conto infantil produzido por crianças na faixa etária de 07 a 09 anos, em contexto escolar, em suportes distintos, a saber, no papel e na tela do computador com acesso à internet. De um ponto de vista teórico, que privilegia estudos da Enunciação e do Discurso (BAKHTIN, 1997; CORRÊA, 2004), procura-se refletir sobre modificações no texto/discurso dada a mudança do suporte material, segundo a hipótese de que, ao enunciar no papel ou na tela, as diferentes projeções que o escrevente faz da imagem do outro, da de si próprio e da dos suportes utilizados no processo de textualização podem ser investigadas na relação sujeito-linguagem. Metodologicamente, este trabalho apoia-se no paradigma indiciário, o qual permite conceber fenômenos da linguagem como indícios representativos de fenômenos mais gerais. A análise, de cunho qualitativo-interpretativo, privilegia, portanto, o estudo de marcas linguísticas que indiciam diferentes projeções de imagens que os escreventes produzem com diferentes interlocutores em suportes distintos.

**Palavras-chave:** Letramentos. Escrita. Internet.

**ABSTRACT:** This article aims to discuss enunciative aspects produced in stories retold by children between 07 and 09 years old, in school context, on different media, namely on paper and on the screen of computer connected to the internet. From a theoretical point of view, which favors studies of Enunciation and Discourse (Bakhtin, 1997; Correa, 2004), one seeks to reflect upon changes in the text/discourse given the shift of the media, according to the hypothesis that, by stating on paper or screen the different projections the one who writes makes from the image of others, of himself and of the media required in the process of textualization can be investigated in a subject-language relation. In terms of methodology, this work relies on the evidential paradigm, which permits to conceive language phenomena as representative indications of more general phenomena. This qualitative-interpretative

---

\* Este trabalho retoma resultados apresentados por Arroyo (2012) na Dissertação de Mestrado intitulada *Letramento digital e o processo de escrita escolar: uma abordagem linguística da prática de escrita em blogs*, desenvolvida na UNESP, câmpus de São José do Rio Preto (SP), e concluída em 2012. O trabalho obteve auxílio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES-Brasil).

<sup>1</sup> Pós-doutora pela Universidade de São Paulo (USP). Doutora em Linguística pela Unicamp. Professora assistente na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp).

<sup>2</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Unesp, câmpus de São José do Rio Preto (SP).

analysis privileges therefore the study of linguistic marks that indicate different projections of images that the one who writes produce with different interlocutors on different media.

**Keywords:** Literacies. Writing. Internet.

## 1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, propomos discutir aspectos enunciativos em reconto infantil produzido, em contexto escolar, em dois suportes distintos, a saber, no papel e na tela do computador com acesso à internet, num *blog* (“diário” na rede).

Com o objetivo de investigar se da mudança de suportes decorre(m) modificação(ões) no texto/discurso, partimos da hipótese de que a enunciação em diferentes suportes materiais implica diferentes projeções que os escreventes fazem da (sua) escrita, dos interlocutores e do próprio suporte, a partir de um posicionamento constituído pelos lugares sociais que atribuem para si e para o outro, segundo possibilidades sócio-históricas de enunciação (BAKHTIN, 1997). Esta hipótese relaciona-se à de que o letramento digital, como discutido a seguir, constitui os sujeitos situados em contextos nos quais circulam práticas sociais orais e letradas que envolvem uso de recursos digitais, a exemplo do computador com acesso à internet, ainda que esses sujeitos não tenham acesso direto aos referidos recursos.

Analisamos, de maneira particularizada, os seguintes aspectos nos textos dos alunos: (i) o uso não convencional dos períodos e de pontuação; (ii) a identificação do escrevente – se faz (ou não) uso de *nicknames* (apelidos) e (iii) a distribuição espacial na composição dos textos. Para o que nos interessa, trata-se de aspectos produtivos na análise dos textos, considerando-se sua relevância na investigação do processo de textualização.

O conjunto do material é formado de recontos do texto *Chapeuzinho Amarelo* (BUARQUE, 2004), produzidos por crianças na faixa etária de 07 a 09 anos, regularmente matriculadas em escola de Ensino Fundamental no interior do Estado de São Paulo, no ano de 2010. Os textos selecionados são tomados como

representativos de conjunto mais amplo,<sup>3</sup> objeto de pesquisa concluída (ARROYO, 2012).

## 2 LETRAMENTO DIGITAL EM CONTEXTO ESCOLAR

Esta reflexão também estabelece diálogo com a problemática dos investimentos em políticas públicas, na área da Educação, baseados, pelo menos em parte, na instrumentalização das escolas com as chamadas TIC (novas tecnologias de informação e comunicação), sob a ênfase do domínio técnico do uso desses recursos em sala de aula. Ainda que algumas escolas façam uso das TIC visando a situações de aprendizagem que buscam a interação entre sujeitos, linguagem e mundo (supondo, nesse caso, que essa interação não seja uma condição da própria linguagem), o computador é utilizado, em muitas delas, como recurso que visa à apropriação técnica de atividades regidas por conceito tradicional de língua, desconsiderando-se a diversidade de modos de enunciação na/da linguagem.

Recorremos, pois, a Corrêa (2004), para quem o processo de produção textual escrita pode ser avaliado segundo três *eixos de circulação imaginária do escrevente*. Na investigação daquilo que denomina “modo heterogêneo de constituição da escrita”, Corrêa (2004) avalia que o escrevente, ao enunciar, se posiciona a partir da representação social que faz sobre a escrita, e que caracteriza o *imaginário*<sup>4</sup> sobre ela, circulando entre: 1) o que o escrevente imagina ser a *gênese* da (sua) escrita; 2) o que o escrevente crê institucionalizado para a escrita e 3) a dialogia com o já falado/escrito a respeito da escrita.

Procurando analisar, nas produções escolares infantis, as representações de práticas de letramentos, comparando-as no contexto tradicional (papel) e no digital (*blog*), privilegiamos o terceiro eixo proposto por Corrêa (2004), o *eixo da dialogia*,

---

<sup>3</sup> O conjunto do material é formado por 70 (setenta) textos, dos quais 15 (quinze) são produções no papel e 16 (dezesseis), no *blog*, referentes a produções de alunos do 2º. ano, e 20 (vinte) são produções no papel e 19 (dezenove) no *blog*, referentes a produções de alunos do 3º. ano do Ensino Fundamental (ARROYO, 2012).

<sup>4</sup> O termo *imaginário* é entendido, conforme Corrêa (2004), não apenas como produto das representações sociais sobre a escrita, “mas também (como) o processo de sua construção no interior das mais diversas práticas sociais” (CORRÊA, 2004, p. 9).

considerando que a relação que o escrevente estabelece com o já falado/escrito no papel ou na tela não pode ser dissociada de processo de produção textual mais amplo. A proposta é a de que os *índices* de representação de atividades verbais no ambiente tradicional e no digital, na produção escrita escolar, sejam analisados por meio das relações dialógicas que os escreventes mantêm com atividades escolares vinculadas ao uso das novas tecnologias.

Para pensar em contextos e situações de práticas de leitura e escrita, em particular, relacionadas ao uso das novas tecnologias, nos valem da discussão sobre letramento digital tal proposta por Buzato (2006), que afirma que

Por serem práticas sociais e não variáveis autônomas, os letramentos digitais tanto afetam as culturas e os contextos nos quais são introduzidos, ou que ajudam a constituir, quanto por eles são afetados, de modo que seus "efeitos" sociais e cognitivos variarão em função dos contextos socioculturais e finalidades envolvidos na sua apropriação. (BUZATO, 2006, p. 16)

Não se trata, como diz o autor, de assumir perspectivas deterministas ou neutralistas/instrumentais da tecnologia, as quais geram a crença de que a informatização seria sinônimo de desenvolvimento lógico e científico, independentemente das relações entre sujeitos e práticas sociais envolvidas em seu uso. Uma perspectiva neutralista da tecnologia vincula-se, ainda segundo Buzato (2006), à ideia de que tanto as ferramentas tecnológicas quanto o conhecimento sejam autônomos e de que a habilidade de seu uso corresponde a melhorias nas condições de vida e acesso irrestrito ao conhecimento.

A semelhança ou a diferença entre as representações feitas pelos escreventes que atuam em prática letrada no papel se dá em função de como se estabelecem as relações com os interlocutores, também eles submetidos, por contato direto/indireto, a condições sócio-históricas de uma cultura digital. A questão não se restringe ao suporte empregado; trata-se, como procuramos discutir, de aspectos diversos que colocam em evidência a complexidade enunciativa de que o fenômeno é (e)feito.

De acordo com essa proposição, consideramos os dados como indícios da relação sujeito/linguagem/mundo – o que possibilita dizer que o modo particular pelo

qual os escreventes enunciam em ambos os suportes não são tomados como materialidades linguísticas predeterminadas pelos suportes, mas como modos de ação *na* e *pela* linguagem, atravessados pela representação que os escreventes fazem da (sua) escrita e dos gêneros por meio dos quais enunciam.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os textos analisados neste artigo, resultantes das atividades de dois sujeitos, são parte de conjunto do material mais amplo, como explicitado. Esse recorte é justificado pelo modo singular por meio do qual esses escreventes se posicionam ao enunciar nos dois suportes, tanto em relação a marcas linguísticas que indiciam seu trânsito por certas práticas sociais orais e letradas, quanto em relação a marcas linguísticas que colocam em evidência a presença de diferentes interlocutores.

A metodologia adotada, a do paradigma indiciário, modelo epistemológico de ciência retomado por Ginzburg (1989), é de cunho qualitativo e pressupõe que na opacidade da realidade dados mais gerais podem emergir a partir de *indícios*, *pistas* singulares, o que nos permite a observação, nos textos, de marcas que apontam para a relação que o sujeito estabelece com a linguagem, considerando-se os interlocutores projetados nas situações enunciativas em diferentes suportes.

Os critérios eleitos para observação são: (i) uso não convencional dos períodos e de pontuação; (ii) identificação do escrevente – se faz (ou não) uso de *nicknames* (apelidos) e (iii) distribuição espacial na composição dos textos.

A propósito do primeiro critério, utilizamos, para a definição de *período*, conceito baseado na norma padrão, definido como unidade delimitada pelo emprego de ponto final (convencional, ou não, no caso de repetição do ponto), que contém uma ou mais orações, seguidas (ou não) de letra maiúscula inicial no início de outro período (ABAURRE; PONTARA, 2006, p.13). De uma perspectiva dos estudos da escrita (CORRÊA, 2004), entendemos, entretanto, que os períodos podem ser caracterizados na escrita não apenas por pontuação específica, mas também por ausência de pontuação e por uso de espaços em branco e mudança de linha; no caso de um texto escrito narrado em voz alta, a entoação utilizada no processo de

leitura poderia ser indício da tentativa de dar relevo a determinados aspectos do texto escrito.

O segundo critério refere-se ao uso (ou não) de *nickname* (ou “apelido”, em língua portuguesa). Fundamentamo-nos numa definição dicionarizada de “apelido”: “qualificação ou titulação individualizadora que aponta para determinada característica peculiar de alguém ou de algo”, segundo denominação ou qualificativo que é empregado em lugar do nome próprio ou em seu acréscimo (HOUAISS, 2001). No caso do funcionamento de *nickname* ou apelido em contexto digital – a exemplo do que acontece em bate-papo virtual (*chat*), *blog*, fórum virtual, rede social –, trata-se da possibilidade de manutenção do anonimato do escrevente, por meio da construção de uma identidade que o “conecta” com seus parceiros, de preferência, colocando-o em destaque no grupo; trata-se ainda, de nosso ponto de vista, da explicitação de determinadas práticas orais observáveis em práticas letradas na internet, as quais teriam como função aproximar, afetivamente, os interlocutores (KOMESU; TENANI, 2009).

Um terceiro e último critérios que buscamos observar na análise do material diz respeito à distribuição espacial na composição dos textos. Por distribuição espacial entendemos a disposição, repartição, organização de partes apreensíveis ao campo visual, constitutivas *do* e reconhecíveis *no* funcionamento de determinada atividade verbal. Há “espaços textuais” reconhecidos como “pré-textuais” e “pós-textuais” numa atividade verbal como redação escolar. O cabeçalho, onde constam informações como nome próprio do aluno, série a que pertence, data de realização e título da atividade, é comumente identificado como “pré-textual”; a identificação pelo nome próprio do aluno, seguida ou não de um desenho que ilustra o que ele fez na redação escolar, é quase sempre pensada no espaço “pós-textual”. Esclarecemos que esta divisão tem apenas propósito metodológico, considerando-se os objetivos explicitados, e que o conceito de *texto* assumido neste trabalho é de cunho sócio-histórico, não podendo ser limitado à junção de “porções”, identificadas, visualmente, como distintas.

#### 4 ANÁLISE DOS DADOS

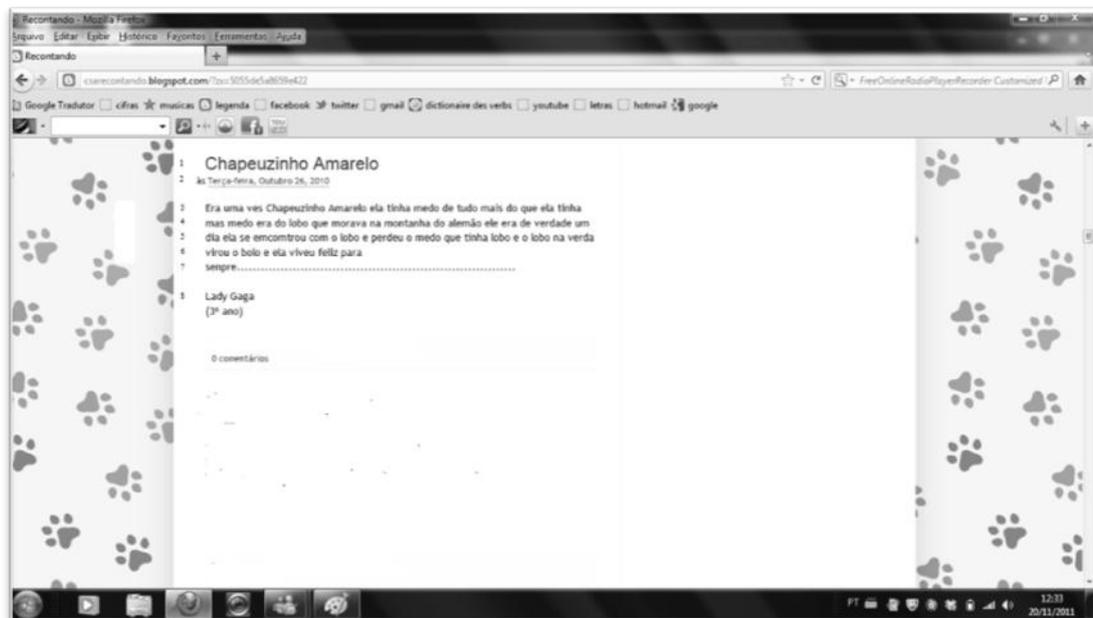
Vejamos o primeiro par de textos:

Figura 1 – Enunciado 3\_Y\_8\_08/10/20105

2 [Redacted]  
3 Dada - 08/10/2010  
4 Sexta-Feira 3ºA  
5 Nome: [Redacted]  
6  
7  
8 ~~Chapeuzinho Amarelo~~  
9  
10 Era uma vez Chapeuzinho  
11 Amarelo ela era uma menina  
12 medrosa tinha medo de tudo mas  
13 do que ela tinha mas medo era o  
14 lobo que vivia lá na montanha  
15 do alemão lá tinha tia de aranha  
16 ela tinha muito medo do lobo e  
17 um dia ela se encontrou com  
18 o lobo e perdeu todo o medo do  
19 lobo e de todas as coisas que  
20 ela tinha medo e viveu feliz  
21 para sempre.  
22  
23  
24  
25 Fim  
26  
27  
28

<sup>5</sup> A codificação de elementos separados por traços corresponde a: ano escolar, identificação do escrevente representada pela primeira letra de seu nome; idade; data em que a produção textual foi escrita.

Figura 2 – Enunciado 3\_Y\_8\_26/10/2010



Transcrição do texto referente à Figura 2:

1. *Chapeuzinho Amarelo*
2. *às Terça-feira, Outubro 26, 2010*
3. *Era uma vez Chapeuzinho Amarelo ela tinha medo de tudo mais do que ela tinha*
4. *mas medo era do lobo que morava na montanha do alemão ele era de verdade um*
5. *dia ela se emcomtrou com o lobo e perdeu o medo que tinha lobo e o lobo na verda*
6. *virou o bolo e ela viveu feliz para*
7. *senpre.....*
8. *Lady Gaga*

Podemos observar, em relação ao uso do período, o modo como o escrevente enuncia, tanto na tela quanto no papel, apresentando ora um único sinal de pontuação – ponto final, ao fim de doze linhas – caso do texto da Figura 1; ora um único sinal de pontuação, não convencional, caso do texto da Figura 2, em que o escrevente enuncia como se o interlocutor estivesse fisicamente presente, em escrita marcada pela tentativa de seguir o “fluxo da fala”; ora várias ocorrências do

mesmo sinal de pontuação (ponto final), na tela, nem todos empregados de acordo com a convenção.

Em particular, o sinal de pontuação (não convencional) utilizado na produção do texto, conforme Figura 2, marca sua relação tanto com a projeção de outros interlocutores, visto que, no papel (Figura 1), utiliza pontuação mais próxima das convenções escolares, quanto com o suporte, na medida em que a repetição do ponto final pode ser tomada entendida como facilitada pelo uso da tecla do computador, produzindo efeito gráfico que corrobora a imposição de leitura em voz alta para dada palavra ou expressão, de modo a destacá-las das demais.

Esse “encerramento” do enunciado (supondo que esse exista no processo dialógico da linguagem) sugere, em particular, tanto uma função textual, a qual retoma graficamente a continuidade do tempo, quanto uma função interpessoal, em que o acabamento no outro é marcado por relação com o tempo em “para sempre”.

A escolha do *nickname* “Lady Gaga” (Figura 2), por sua vez, parece estar associada à popularidade da cantora que adota esse nome artístico. O contato direto ou indireto do escrevente e de seus colegas com esse tipo de divulgação é fator que pode justificar a predileção por esse apelido; supõe-se que aquele que assina “Lady Gaga” o faz em comum acordo com quem imagina ser seu interlocutor, por admiração ou sátira à personagem. Verificamos que no suporte papel o mesmo escrevente não se vale de *nickname*, assinando o texto de modo convencional (5ª. linha da Figura 1, em que a omissão do nome do escrevente é feita com uso da listra preta, evitando-se, desse modo, a exposição da identidade do aluno).

Quanto à distribuição espacial, no papel (Figura 1), no chamado espaço “pré-textual”, há o nome da instituição em que o texto foi produzido (indicado na primeira listra escura que aparece de cima para baixo e omitido para que não haja identificação do lugar onde a pesquisa foi realizada), seguido da data e da identificação do escrevente (indicada na segunda listra escura que aparece de cima para baixo), título centralizado separado do corpo do texto, com emprego de cor amarela, no texto original, que remete ao próprio título da obra utilizada na atividade de reconto. No espaço textual “propriamente dito”, por sua vez, há indicação de parágrafo no recuo em relação à margem esquerda; há também utilização de letras maiúsculas e minúsculas e emprego de expressões formulaicas características do

tipo de texto em questão (*era uma vez, viveu feliz para sempre*). No espaço “pós-textual”, há grafia da palavra “fim” em tamanho de letra maior que o corpo do texto, cuja prática letrada está mais diretamente relacionada ao contexto de produção escolar tradicional (e também ao de narrativas como as de livros infantis).

Essa observação refere-se ao fato de que o escrevente, ao encerrar o texto escrito com a palavra “fim” o faz em caráter de *réplica* ao já-lido/escrito que não deixa de ser marcado pelo lugar que a instituição escolar ocupa na representação que faz da (sua) escrita. Esses índices da distribuição espacial do texto escrito apontam, a nosso ver, para dialogia com o já falado/escrito no que se refere à atividade valorizada pela escola (CORRÊA, 2004).

Vejamos o segundo par de textos:

Figura 3 – Enunciado 2\_C\_7\_05/10/2010

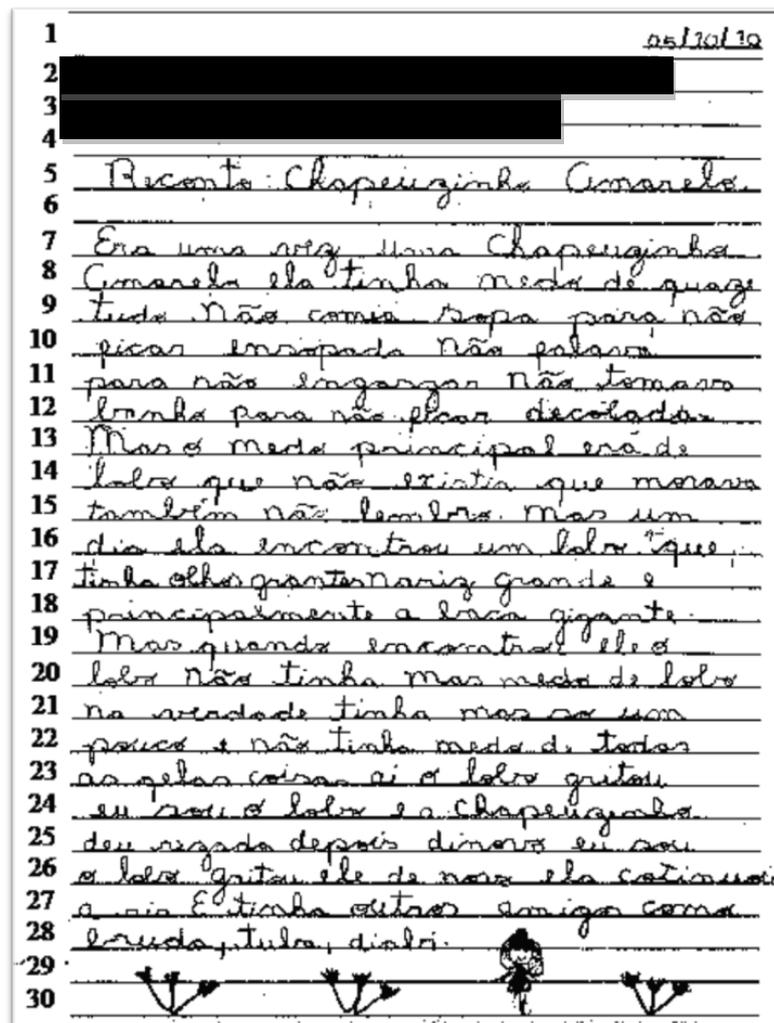
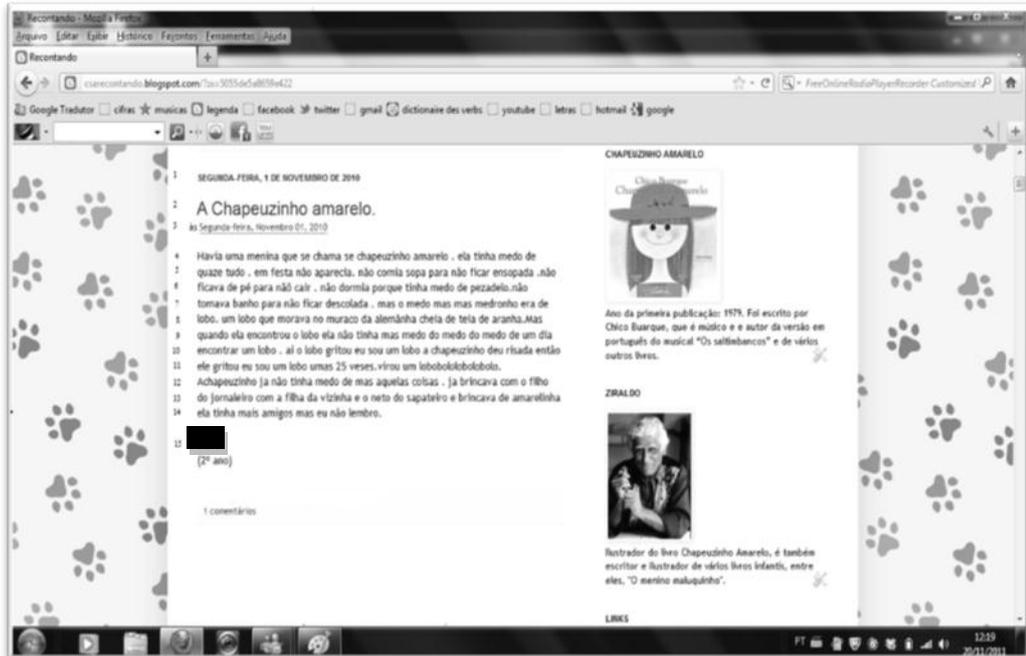


Figura 4 – Enunciado 2\_C\_7\_01/11/2010



Transcrição do texto referente à Figura 4:

1. SEGUNDA-FEIRA, 1 DE NOVEMBRO DE 2010
2. *A Chapeuzinho amarelo.*
3. às Segunda-feira, Novembro 01, 2010
4. *Havia uma menina que se chama se chapeuzinho amarelo . ela tinha medo de*
5. *quaze tudo . em festa não aparecia. não comia sopa para não ficar ensopada .não*
6. *ficava de pé para não cair . não dormia porque tinha medo de pezadelo.não*
7. *tomava banho para não ficar descolada . mas o medo mas mas medronho era de*
8. *lobo. um lobo que morava no muraco da alemãinha cheia de teia de aranha.Mas*
9. *quando ela encontrou o lobo ela não tinha mas medo do medo do medo de um dia*
10. *encontrar um lobo . aí o lobo gritou eu sou um lobo a chapeuzinho deu risada então*
11. *ele gritou eu sou um lobo umas 25 vezes.virou um lobobolobolobolo.*
12. *Achapeuzinho ja não tinha medo de mas aquelas coisas . ja brincava com o filho*
13. *do jornaleiro com a filha da vizinha e o neto do sapateiro e brincava de amarelinha*
14. *ela tinha mais amigos mas eu não lembro.*
15. [REDACTED]

Verificamos, nesse par de textos, em particular, que a relação que o escrevente estabelece com o *outro*, nos dois suportes, é marcada por índices

letrados valorizados pela instituição escolar, como identificação convencional, tanto no papel quanto na tela do computador.

A singularidade, nos textos, tanto em um suporte quanto noutro, se dá pela *projeção de outros interlocutores*, como *repostas* a dizeres acerca da escrita institucionalizada e das tecnologias de informação e comunicação, marcando, portanto, o trânsito do escrevente por práticas diversas de leitura e de escrita na atualidade.

Esta singularidade pode ser observada, por exemplo, no uso que este escrevente faz dos períodos. Observamos que, embora em ambos os suportes ele faça uso de mais de um período, no texto na tela, de modo diverso do do texto no papel, há ausência de letras maiúsculas em início de todas as sentenças e em nomes próprios, o que não indica o desconhecimento do escrevente quanto a esse uso, se comparado à escrita no papel.

Poder-se-ia pensar que o não emprego de maiúsculas no enunciado na tela (Figura 4) tivesse relação com a falta de habilidade do escrevente – no computador, letras maiúsculas são ativadas no teclado quando o usuário executa o comando CAPS LOCK + letra. A “flutuação” entre uso e não uso de maiúsculas em início de sentença mostra, no entanto, que o escrevente conhece o que deve ser feito e parece não se importar, nesse processo de textualização, com essa forma. Poder-se-ia dizer ainda que o escrevente talvez não tenha considerado necessário utilizar tais marcas no texto na tela por imaginar que o interlocutor *aceite*, no modo de enunciação digital, o que lhe é proposto, independentemente da forma empregada.

Nesse caso, a forma empregada visa à produção de efeito de informalidade, de aproximação entre os interlocutores - corroborando a afirmação de Buzato (2006) de que o letramento digital não prevê a instrumentalização como anterior ao processo enunciativo, ou seja, se se faz necessário instrumentalizar-se para ser capaz de enunciar em determinados suportes, é o caráter interlocutivo da enunciação que possibilita o uso de determinadas formas e não de outras.

Em relação ao uso de *nickname*, esse não é empregado nas produções textuais, sendo utilizado o nome próprio do escrevente. No papel, a identificação do escrevente (nome, série, número na lista de chamada) aparece no chamado espaço pré-textual, na segunda listra escura que aparece de cima para baixo. Na tela do

computador, trata-se da listra escura que encerra o corpo do texto. Uma hipótese explicativa para a seleção por identificação convencional por este escrevente (do 2º. ano), seleção essa fortemente regida pelo parceiro da comunicação, estaria relacionada à representação que faz de si mesmo, de seu(s) interlocutor(es) e do próprio texto, como tentativa de aproximação com/resposta à instituição escolar.

Esclarecemos que a leitura do texto (*Chapeuzinho Amarelo*) que serviu de base para a atividade foi feita ao ar livre para os alunos do 2º. ano, o que pode ter evitado uma associação direta entre essa prática de leitura e o uso do computador, marcando-se mais a atividade didática tradicional (identificação pelo nome de modo convencional) do que o estilo próprio da comunicação via internet (com *nickname*), o que foi observado de modo diverso quanto às produções dos alunos do 3º. ano, cuja tendência<sup>6</sup> observada na produção dos textos indica tentativa de aproximação com/resposta a colegas e outros usuários da internet. Esse fato sugere que enquanto a “novidade” para os alunos do 2º. ano parece ser a escola, para os alunos do 3º. ano parece ser o computador com acesso à internet.

Quanto à distribuição espacial, podemos observar que, enquanto no papel (Figura 3) o escrevente utiliza pontuação próxima às convenções escolarizadas, na tela (Figura 4), em alguns períodos (por exemplo, linhas 4, 6, 7, 10, 12) há utilização de espaços em branco não convencionais colocados entre final de palavra e a pontuação (ponto final). A hipótese explicativa é que esse espaço não convencional aparece como decorrência do uso do suporte material e, talvez, da pouca familiaridade do escrevente quanto ao uso do computador, na suposição de que seja necessário espaçamento entre palavra e sinal de pontuação, embora possamos notar, também, que há flutuação no uso dos espaços em branco, o que indicia tanto a reflexão, pelo escrevente, em relação ao uso desses espaços, quanto tentativa de projetar imagem de si num posicionamento enunciativo como o esperado para “uma” escrita institucionalizada nesse suporte.

---

<sup>6</sup> A tendência observada nos textos dos alunos do 3º. ano, referente ao uso de *nickname*, aponta para tentativa de aproximação entre os interlocutores, por meio de satirização dos personagens selecionados para identificação. Também pudemos observar, na análise quantitativa de uso ou não de *nicknames* que, enquanto grande parte dos alunos do 3º. ano se valeu de apelidos para identificação dos enunciados (12 do total de 17 produções na tela), apenas 3 do total de 14 produções dos alunos do 2º. ano apresentavam esse recurso (ver Arroyo, 2012).

Observamos, no conjunto do material, a distribuição espacial com emprego de título e encerramento marcado por aspectos característicos a cada suporte específico: no papel, título centralizado e separado do corpo do texto e, em outros textos, apresentação de ilustração, no encerramento, referente à história recontada, ou ainda a palavra “fim” grafada em tamanho de letra maior que o corpo do texto, traços da composição de enunciados escritos em contexto escolar; na tela, título localizado em espaço predeterminado para postagem e encerramento do enunciado com *nickname* e/ou comentário de eventuais leitores, facultado pela ferramenta do *blog*.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assumindo que o sujeito é constituído *na* e *pela* linguagem, e que todo processo de enunciação é indissociável das condições de produção que se dão nos discursos das esferas de atividades humanas, concebemos que os suportes em si mesmos não são constitutivos de sentidos, mas produzem efeitos de sentido diversos, dada a relação sócio-histórica estabelecida entre os sujeitos que deles fazem uso.

Os resultados alcançados em pesquisa mais ampla (ARROYO, 2012) apontam para o fato de que, embora cada suporte tenha características particulares, como, por exemplo, a configuração do espaço, os modos de acesso e os recursos disponíveis, as mudanças no texto no papel e na tela foram/são marcadas por escolhas feitas pelos escreventes numa relação dialógica com o *já-dito* acerca da enunciação no papel ou na tela, podendo ser explicadas por projeção de imagens que os escreventes fazem de seus interlocutores, marcadas, a nosso ver, por dizeres institucionalizados sobre escola, escrita, texto e, ainda, por dizeres sobre o uso das novas tecnologias de informação e comunicação que circulam na sociedade, nos diferentes grupos sociais dos quais os sujeitos participam direta ou indiretamente.

As modificações observadas nos textos podem ser explicadas, segundo a fundamentação teórica que assumimos, pelo eixo da dialogia (CORRÊA, 2004), segundo o qual, ao enunciar, o escrevente leva em consideração o *já-dito* a respeito

da escrita em diferentes suportes, o que, segundo procuramos mostrar nos aspectos que elegemos para análise, é indiciado por diferentes marcas linguísticas utilizadas pelos escreventes no papel e na tela.

Não excluindo o fato de que a produção escrita se deu em contexto escolar, pudemos observar que, ao produzir os textos, diferentes interlocutores são instaurados na enunciação, o que pode ser verificado, por exemplo, no uso ou não de *nickname*, em sinais de pontuação e na distribuição espacial dos textos que apontam para proximidade, ora com os padrões privilegiados pela instituição escolar, ora com interlocutores com os quais os escreventes mantêm relações não necessariamente restritas ao âmbito escolar.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. L. M.; PONTARA, M. N. (2006) *Gramática: texto: análise e construção de sentido*. 1. ed. São Paulo: Moderna. ISBN 85-16-05213-3.

ARROYO, R. W. *Letramento digital e o processo de escrita escolar: uma abordagem linguística da prática de escrita em blogs*. 2011. 112f. Dissertação (Mestrado) em Estudos Linguísticos. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. São José do Rio Preto, 2012.

BAKHTIN, M. M. (1963). Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 2. ed. Tradução feita a partir do francês: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p.277-358. ISBN 85-336-1807-7.

BUARQUE, C. (1944). *Chapeuzinho Amarelo*. Ilustrador: ZIRALDO. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004. 36 p. ISBN 978-85-03-00615-6.

BUZATO, M. E. K. (2006) *Letramentos digitais e formação de professores*. São Paulo: Portal Educarede. Disponível em: <[http://www.educarede.org.br/educa/img\\_conteu-do/marcelobuzato.pdf](http://www.educarede.org.br/educa/img_conteu-do/marcelobuzato.pdf)>. Acesso em: 2 jul. 2009.

CORRÊA, M. L. G. (2004) *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes. 309 p. ISBN 85-336-2009-8.

GINZBURG, C. (1939). Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: \_\_\_\_\_. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia de Letras, 1989. p.143-179. ISBN 85-7164-038-6.

HOUAISS, A. (2009) *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva. 1.ed. ISBN 978-85-7302-963-5.

KOMESU, F. C.; TENANI, L. E. (2009) Considerações sobre o conceito de “internetês” nos estudos da linguagem – *Revista Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 621-643, set./dez.

# *Belas Letras*

## A FACE INSÓLITA DA MORTE NO CONTO “BOA NOITE, MARIA” DE LYGIA FAGUNDES TELLES

### THE UNUSUAL FACE OF DEATH IN THE TALE “BOA NOITE, MARIA” BY LYGIA FAGUNDES TELLES

Antonia Marly Moura da Silva<sup>1</sup>

Monica Valéria Moraes Marinho<sup>2</sup>

Rosalay Ferreira da Costa Santos<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este trabalho é um fragmento da pesquisa intitulada “O duplo como manifestação do insólito na ficção de Lygia Fagundes Telles: um estudo das obras *A noite escura e mais eu* e *Invenção e memória*” (PIBIC/CNPq), desenvolvida na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O ponto focal neste recorte é o conto “Boa Noite, Maria”, integrante de *A noite escura e mais eu* (1995), destacando aspectos da morte como manifestação do insólito. Para tanto, tomamos por base os postulados freudianos sobre o estranho, os estudos de Todorov, Cortázar e Calvino sobre o fantástico, e o que Bravo e outros autores concebem sobre o duplo. Na leitura do conto o propósito é observar a configuração da trama e a construção da personagem principal, uma mulher de sessenta e cinco anos, rica e solitária, que convive por cerca de um ano com um desconhecido em quem ela reconhece atributos de um amigo, cuja função na narrativa é aplacar as noites de solidão da senhora e, por fim, praticar a eutanásia, livrando-a de uma velhice vegetativa. No conto, a perspectiva insólita da morte assume contornos da imaginação, do sonho e do delírio, ao ponto em que é praticamente impossível determinar a lógica das coisas, dentre as quais a real existência do amigo e mesmo da morte.

**Palavras-chave:** Lygia Fagundes Telles. Duplo. Insólito.

**ABSTRACT:** This paper is a fragment of the research entitled “The double as manifestation of the unusual in Lygia Fagundes Telles’s fiction: a study of the works *A noite escura e mais eu* and *Invenção e memória*” (PIBIC/CNPq) developed at the Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. The focal point of this work is the short story “Boa noite, Maria”, belonging to *A noite escura e mais eu* (1995), highlighting aspects of death as a manifestation of the unusual. To achieve that, we based our research on the Freudian propositions about the strange, Todorov’s, Cortázar’s and Calvino’s studies about the fantastic, and on what Bravo and other authors have conceived about the double. Through the reading of the tale the purpose is to observe the plot’s configuration and the construction of the main character, a rich, lonely sixty-year-old woman, who lives for about a year with a stranger in whom she recognizes attributes of a friend, whose role in narrative is to placate the lady’s lonely nights and, finally, to practice euthanasia, ridding her of a vegetative aging. In this short story, the unusual prospect of death takes contours of imagination, dream and delusion, so much that it

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras/Literatura Brasileira pela USP. Professora Adjunta IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

<sup>2</sup> Graduanda em Letras pela UERN.

<sup>3</sup> Especialista em Metodologia e Docência do Ensino Superior pela Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ). Graduanda em Letras - Espanhol pela UERN. Graduanda em Letras - Português pela UERN.

is practically impossible to determine the logic of things, among which are the real existence of such friend and even of death.

**Keywords:** Lygia Fagundes Telles. Double. Unusual.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo<sup>4</sup> é parte de uma pesquisa maior intitulada “O duplo como manifestação do insólito na ficção de Lygia Fagundes Telles: um estudo das obras “A noite escura e mais eu” e “Invenção e memória”” (PIBIC/CNPq) atividade em desenvolvimento na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Na pesquisa referida o interesse recai para o duplo como manifestação do insólito - tendência privilegiadora dos aspectos do absurdo, do surrealismo, do real e do supra-real, com foco na questão do estranhamento.

Na leitura do conto elegemos a vertente do fantástico, tal como concebe Castex ao referir-se aos traços do gênero na contemporaneidade, ou seja, o fantástico que se

caracteriza, ao contrário, por uma intrusão brutal do mistério dentro dos quadros da vida real, e esta geralmente ligado aos estados mórbidos da consciência, que nos fenômenos de pesadelo ou delírio, projeta diante dela própria as imagens de seus terrores e de suas angústias. (CASTEX *apud* MAGALHÃES JÚNIOR, 1972, p. 660).

Em vista dessa perspectiva, busca-se o confronto entre o imaginário e o insólito, o mito e a literatura fantástica, pois, percebemos na ficção lygiana, apropriações metafóricas do mito do duplo, bem como arquétipos e símbolos expressos na representação do cotidiano comum, bem como o hibridismo entre o real e o imaginário, a ilusão e a fantasia. Em outras palavras, na obra de Lygia Fagundes Telles o insólito se configura não como marca dos limites do real, mas, sobretudo, como evento constituinte de sua fronteira. Ligados aos fatos banais do cotidiano, o duplo e o insólito irrompem em sua maestria em acontecimentos surpreendentes como a convivência com mortos – como podemos ver no conto “A chave na porta” ou no contato com anjos decaídos, tal como ocorre em “A dança

---

<sup>4</sup> É uma versão revista e ampliada do trabalho apresentado no II Colóquio de Estudos Críticos da Literatura, realizado na UERN/Pau dos Ferros nos dias 21 e 22 de novembro de 2013, e encaminhado para publicação nos Anais do evento no formato *on line*.

com o anjo”. Nessas narrativas o efeito de estranhamento e outros eventos de natureza insólita relacionadas ao duplo e ao tema da morte estão estritamente ligados.

Em face de tal propósito, é oportuno destacar que tomamos como referência teórica para esse estudo os postulados freudianos sobre o estranho, os estudos de Todorov, Cortázar e Calvino sobre o fantástico, e o que Bravo e outros autores concebem sobre o duplo.

Trata-se de uma análise do conto “Boa noite, Maria” da coletânea *A noite escura e mais eu* (1995), cujo principal propósito consiste em destacar aspectos da morte como manifestação do insólito. Com esse intento, na leitura do texto, partimos de conceitos e concepções gerais sobre o insólito e o mito do duplo, com o fim específico de entender os contornos do real e do irreal na estrutura da narrativa.

## **2 O INSÓLITO E O DUPLO: CONCEITOS GERAIS**

Por insólito compreendemos tudo aquilo que supõe uma transgressão de nossa ideia do que seja real. Ideia essa que formamos seguindo os postulados da ciência e da filosofia, e, sobretudo, a partir das regularidades de nossa realidade cotidiana. Tal ponto de vista encontra amparo no que discorre Garcia sobre o tema, quando esse estudioso afirma que:

Os eventos insólitos seriam aqueles que não são frequentes de acontecer, são raros, pouco costumeiros, inabituais, inusuais, incomuns, anormais, contrariam o uso, os costumes, as regras e as tradições, enfim, surpreendem ou decepcionam o senso comum, às expectativas quotidianas correspondentes a dada cultura, a dado momento, a dada e específica experiência da realidade. (GARCIA, 2007, p. 19).

Assim quando ocorre uma fratura no que se convencionou tacitamente por realidade, de onde se codifica o possível e o impossível, o conhecido pode tornar-se desconhecido e incompreensível ou estranho, tal como concebe Freud em seu célebre texto “O estranho”.

Segundo Freud, em seu estudo intitulado *Das Unheimlich* (1919), o estranho é algo familiar e há muito tempo guardado na mente que se desdobra em algo

desconhecido porque se encontra recalcado, escondido no inconsciente e por isso quando vem à tona é inquietante, assustador, sinistro, esquisito e incômodo. Conforme esse autor há duas categorias de experiência estranha, o estranho proveniente de crenças superadas e o estranho oriundo de complexos infantis reprimidos. Pois, como afirma o próprio Freud:

o animismo, a magia e a bruxaria, a onipotência dos pensamentos, a atitude do homem para com a morte, a repetição involuntária e o complexo de castração compreendem praticamente todos os fatores que transformam algo assustador em algo estranho. (FREUD, 1996, p. 260).

O autor destaca sobre o efeito de estranhamento que, este ocorre “quando se extingue a distinção entre imaginação e realidade, como quando algo que até então considerávamos imaginário surge diante de nós na realidade, ou quando um símbolo assume as plenas funções da coisa que simboliza”. (1996, p. 261). Assim, quando esses resíduos do inconsciente vem à tona, suspeitosamente, em pressentimentos e suposições que parecem se confirmar na realidade material, antigas crenças ascendem e o emparelhamento do arcaico e do presente ocasiona o efeito estranho.

Outro conceito caro à compreensão do que seja o insólito é a perspectiva todoroviana de fantástico. Para Todorov o fantástico situa-se no limiar entre o estranho e o maravilhoso, é “a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural.” (2008, p. 31). Essa hesitação ocorre se ante a esse acontecimento o leitor não conseguir uma explicação racional, nem admitir novas leis para este mundo. Caso esse fato insólito possa ser compreendido pelas leis da razão, trata-se do gênero estranho, ou, caso seja explicado pela admissão de novas leis à natureza, trata-se do gênero maravilhoso. Para esse estudioso, os critérios para a manifestação do fantástico seriam os seguintes: considerando o mundo das personagens comum, como o nosso, o leitor deve hesitar entre uma explicação racional e uma sobrenatural; a hesitação pode ou não ser compartilhada pela personagem do texto; e o leitor deve recusar uma leitura tanto alegórica quanto poética. É importante observar que Todorov faz uma restrição ao tipo de leitor a que se refere, que não é um “leitor particular, real, mas uma função de leitor implícita no próprio texto (do mesmo modo que nele acha-se implícita a noção do narrador).” (2008, p. 37).

Para Silva e Leite, a noção de fantástico proposta por Cortázar avizinha-se aos postulados todorovianos sobre o tema. Segundo esses autores, o estudioso espanhol defende que “a literatura fantástica opera um corte na realidade cotidiana, uma vez que se opõe ao que ele denomina de “falso realismo”.”(2012, p. 691). Dessa forma, ele acaba por levantar questionamentos mesmo sobre a concepção que se tem do real, e ainda conforme expõem os autores referidos, em outros termos, Cortázar destrona a ciência e a razão como fontes absolutas do saber e propõe que o fantástico é originado na realidade e não fora dela.

Ao admitir que nem tudo pode ser explicado pela ciência e pela razão, ele [Cortázar] situa o fantástico numa ordem dominada não pela “normalidade”, mas, sobretudo, no que se refere a um tratamento mimético de acentuada valorização aos aspectos do imaginário, numa abertura que possibilita a construção de uma literatura avessa a um “realismo demasiado ingênuo”. Sendo assim, o fantástico não é elemento estranho à realidade, mas irrompe dela, descentralizando-a. (SILVA e LEITE, 2012, p. 691).

Calvino faz uma distinção entre duas vertentes do fantástico, o visionário – em que “a imaginação romântica cria em torno de si um espaço povoado de aparições visionárias” – e o cotidiano – em que “o sobrenatural permanece invisível, é mais “sentido” do que “visto”, participando de uma dimensão interior, como estado de ânimo ou conjectura” (2004, p. 13). O estudioso afirma haver, do final do século XIX até então, uma “interiorização do sobrenatural” (2004, p. 14). Isso porque as emblemáticas figurações de fenômenos ou seres sobrenaturais característicos do fantástico visionário no início do século XIX, no fantástico cotidiano, que compreende o limiar do século XX até nosso tempo, tendem a representar a interioridade humana com os seus conflitos psíquicos. Assim declaram Silva e Leite, à luz de Calvino:

Aposentados os fantasmas, lobisomens, vampiros etc., a literatura fantástica contemporânea busca lidar com os novos “medos” da sociedade atual e questiona a própria concepção de razão. É nesse contexto que temas existenciais ou de denúncia social - representando a condição humana degradada, imersa numa sociedade moderna opressora - passam a constituir matéria privilegiada no fantástico moderno, especialmente no contexto da literatura brasileira. (SILVA e LEITE, 2012, p. 692).

É, portanto, a partir de tais postulados que buscamos compreender o insólito, que entendemos tratar-se de uma categoria mais ampla cujo arcabouço abarca não só o estranho e o fantástico, mas também o maravilhoso, em que, de acordo com Todorov, o sobrenatural é aceito, admitindo novas leis para este mundo, pelas quais o extraordinário pode ser explicado.

No que se refere às especificidades do duplo convém buscar o que assinala Bravo sobre tal questão. Sob a ótica braviana, o termo duplo é tradução de *Doppelgänger*, vocábulo consagrado pelo romantismo alemão, originariamente utilizado por Jean-Paul Richter em 1796, e significa “segundo eu”, literalmente “aquele que caminha do lado” (BRAVO, 1998, p. 261). Bravo, para quem o duplo é um dos grandes mitos das obras ocidentais e “demonstra uma afinidade particular” com a ficção fantástica (1998, p. 261), nos mostra que Keppler, em um estudo dedicado exclusivamente aos duplos na literatura, define esse mito como algo de natureza dual, até mesmo antagônica, pois traz em seu cerne um jogo de contrários, sendo

ao mesmo tempo idêntico ao original e diferente – até mesmo oposto – dele. É sempre uma figura fascinante para aquele que ele duplica, em virtude do paradoxo que representa (ele é ao mesmo tempo interior e exterior, está aqui e lá, é oposto e complementar), e provoca no original reações emocionais extremas (atração/repulsa). (BRAVO, 1998, p. 263).

Exemplar da dicotomia oposto/complementar é a epopeia *Gilgamesh*, narrativa acádica-sumeriana considerada, segundo Neto, “provavelmente o documento mais antigo em que surge a questão do duplo” (NETO, 2011, p. 14). Nesse poema, Enkidu, um homem selvagem, é enviado pelos deuses para combater Gilgamesh, rei de Uruk. Os dois tornam-se amigos, e apesar de marcados por origens e qualificações distintas, um completa o outro.

É importante salientar desde já que, embora o termo duplo tenha sido disseminado a partir do movimento alemão e guarde uma afinidade significativa com a literatura fantástica, o mito da duplicidade é dotado de bem mais vasta extensão no tempo e no espaço. Remontando civilizações antigas, o duplo está presente em textos acádicos-sumerianos, hindus, egípcios, e gregos, e estes influenciam outras narrativas, inclusive as bíblicas em que alguns dos mitos desses povos anteriores a

Cristo são atualizados, como é o caso do duplo, que posteriormente é moldado e remoldado pela literatura e por outras artes de forma incessante. No estudo filosófico “O real e seu duplo: ensaio sobre a ilusão”, Rosset destaca uma maior abrangência do tema ao propor que o duplo já está presente “no espaço de toda ilusão”. Segundo esse autor, o duplo não está restrito aos fenômenos de desdobramento de personalidade e à literatura, sobretudo a romântica e moderna, embora aí se encontrem múltiplos ecos seus, mas já se encontra na “ilusão oracular ligada à tragédia grega e aos seus derivados (duplicação do acontecimento), ou na ilusão metafísica inerente às filosofias de inspiração idealista (duplicação do real em geral: o “outro mundo”).” (ROSSET, 2001, p. 24).

Mello (2000) nos mostra a ocorrência do mito do duplo em vários campos do saber: na filosofia, remonta mitos platônicos como a alegoria da caverna na obra *República*, relato em que o real imediato é o duplo de uma realidade ideal; e o homem androgino em *O Banquete*, no qual o dualismo estaria no interior do homem, que seria fruto da cisão de uma união primitiva; na religião, em destaque o antigo Egito, tem-se o Ka, o gênio protetor que acompanha o homem desde seu nascimento e dele se apossa depois da morte; e, por fim, na literatura que privilegiou imagens e metáforas na representação de gêmeos ou irmãos próximos, sócias, retratos, sombras e a imagem refletida no espelho, dentre as várias expressões célebres citadas por Mello. Como obras exemplares que trataram de fenômenos de duplicação, convém citar, à luz dessa autora: *Caim e Abel*, no Gênesis; *William Wilson*, de Edgar Allan Poe; *O retrato de Dorian Gray*, de Oscar Wilde; *A sombra*, de Hans Christian Andersen; e *As aventuras da noite de São Silvestre*, de Hoffman.

Lamas, seguindo a mesma linha que Bravo e Mello, afirma que “a concepção de duplo dos diferentes autores é de que se trata de uma experiência da subjetividade” (2004, p. 66), um conceito relacionado à imbricação de unidade e diversidade inerente ao humano, que independente das tipologias – fenômeno físico ou psíquico, multiplicação ou divisão, transformação, entre outros –, mostra-se “ligado primordialmente à dicotomia – corpo/alma – própria da condição humana”, perdurando sua referência com a problemática da “identidade humana e ao motivo da finitude” (2004, p. 66).

Sobre a relação da temática do duplo com o gênero fantástico, Mello, a partir das representações do duplo mencionadas em seu estudo, dentre as quais já citamos algumas, corrobora Bravo ao afirmar que “o tema da duplicidade do Eu mostra uma afinidade particular com o gênero literário – o fantástico” (MELLO, 2000, p. 117). Entretanto, Mello chama atenção ainda para o fato de que o duplo, em narrativas mais próximas de nosso tempo, vem significando uma cisão interna, afastando-se dos arredores da literatura fantástica em sentido restrito, intrínseca ao Romantismo, ao passo que vem tangenciando “a representar alegoricamente a cisão psíquica e a conseqüente busca da autocompreensão e da unidade interna.” (2000, p. 122). Ressalva à parte, o entrelaçamento do tema com o gênero em questão é inegável, visto que o imaginário do duplo, conforme expressa Mello, ocasiona “a liberação de medos e angústias reprimidos, dá vazão a sonhos de habitar espaços e tempos fantásticos, escapando à rotina sufocante do cotidiano.” Tem-se assim uma íntima relação entre o tema do duplo e a literatura fantástica, gênero em que esse mito ocupa espaço privilegiado por personificar grandes contradições humanas e identificar “o limiar entre o real e o supra-real, racional e irracional, vida e morte, trazendo a estranheza de todas nuanças entre estes e outros pólos.” (LAMAS, 2004, p. 16).

Em síntese, ao situar a problemática do duplo na literatura, Lamas remonta toda uma tradição, no cenário das letras nacionais e estrangeiras. Em sua perspectiva, o mito do duplo é tema perene, ocupando espaço privilegiado em obras canônicas e modernas. Na Literatura brasileira, sob a ótica de Lamas, o duplo surge como tema literário em Álvares de Azevedo, Machado de Assis e Guimarães Rosa, mas é, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX que essa temática figura em textos fantásticos nas obras de Murilo Rubião e Lygia Fagundes Telles.

Lygia Fagundes Telles, o ponto focal deste trabalho, é considerada um dos nomes mais significativos do grupo de escritores da moderna ficção do Brasil desde a década de 40. À luz do que Lamas tece sobre a autora de *A noite escura e mais eu* e sua escrita literária, podemos dizer que a prosa intimista e o discurso fantástico são as grandes marcas que consagraram a escritora paulistana entre os cânones nacionais, como Clarice Lispector, Nérida Piñon, Murilo Rubião e José J. Veiga, pois a ficção lygiana é de caráter subjetivista e introspectivo, além de partícipe de “uma

linha de realismo fantástico-incomum, com textos situados entre a realidade e a fantasia, entre o sonho e o real”. (LAMAS, 2004, p. 87).

Segundo Moreira (2008), a problemática do duplo, o sonho, a loucura, a solidão, e o medo são temas relevantes na obra lygiana e figuram como ponte para o fantástico. A esses temas, acrescentamos como central na ficção de Lygia também a morte, que é motivo recorrente em seus textos, e é um dos grandes questionamentos que assolam a mente humana.

Podemos observar o mito do duplo em Lygia Fagundes Telles através de imagens representativas do esfacelamento do eu como a sombra, o espelho, a máscara, ou ainda através dos antagonismos vida e morte, o bem e o mal, anjo e demônio, entre outros motivos narrados de forma a problematizar a dualidade real/irreal, numa acentuada valorização de aspectos do imaginário.

É pois observando os traços do insólito e do duplo, em especial na configuração da morte, que faremos uma leitura do conto “Boa noite, Maria” da coletânea *A noite escura e mais eu*, narrativa em que a morte assume contornos da imaginação, do sonho e do delírio, ao ponto em que é praticamente impossível determinar a lógica das coisas, dentre as quais a real existência do amigo e mesmo da morte da protagonista.

### **3 BOA NOITE (ADEUS?), MARIA**

O conto “Boa noite, Maria” de *A noite escura e mais eu* (1995) trata-se de uma história de amor e morte em que se narra o possível encontro e a também possível convivência, por cerca de um ano, da protagonista, Maria Leonor, uma mulher de 65 anos, rica e solitária, com Julius Fuller, que na ótica dela “Teria cinquenta anos, no máximo.” (TELLES, 2009, p. 41). Um “desconhecido” em quem Maria reconhece atributos de um amigo que procurava para aplacar suas noites de solidão e, por fim, praticar a eutanásia, livrando-a de uma velhice vegetativa. Falamos em possibilidades dos fatos narrados porque a ambiguidade constitui marca patente nessa trama em que não se sabe ao certo o que é realidade e o que é devaneio da personagem central no percurso de todo o enredo.

A questão da eutanásia é o tema central de “Boa noite, Maria”, mas no entorno de tal questão mais engenhosa é a técnica do mistério em que investe a autora do conto, num discurso mimético em que o surreal motiva os questionamentos do leitor em torno de pares opostos como vida e morte, amor e solidão, delírio e realidade; verdade e imaginação, dentre outros. Mas essa trama também suscita outras reflexões, como a solidão, a velhice, e ainda, o amor e o sexo na vida de uma mulher idosa. No que se refere às categorias de espaço, tempo e discurso: o conto é ambientado no espaço urbano da cidade do Rio de Janeiro; a única referência temporal cronológica são as menções à noite – o turno de todos os fatos narrados, desde o percurso das personagens do aeroporto até o apartamento no Leblon, quando o céu era “crepuscular” (TELLES, 2009, p. 44), à convivência de Maria com Julius, que só aparecia com a chegada da noite, até as lembranças da infância da senhora são de eventos noturnos; predominam o tempo psicológico e o discurso indireto livre, onde ora se encontra a voz do narrador em terceira pessoa, ora a voz da protagonista através do monólogo interior, com as divagações e devaneios de Maria.

O motivo do duplo permeia o conto desde o título – de significado aberto, metafórico e ambivalente; passando pelas personagens – multifacetadas; a temática da morte – revestida de outros sentidos; o desenrolar da história – ambíguo, pois não se sabe ao certo quando os fatos narrados são realidade ou delírio da protagonista; até o desfecho do enredo – cuja possibilidade de interpretação depende do efeito no leitor.

A começar pela saudação que dá nome a essa história, o “Boa noite” dado à protagonista, pode assumir vários contornos semânticos: o sentido literal – uma despedida, uma forma de cumprimento – ou mesmo um sentido figurado, metafórico como “Adeus, Maria”, “Descanse em paz, Maria”. Outra possibilidade: o indício de fim, pois a noite constitui uma forma de identificação de tempo, um turno que termina – o dia. Sugere também um caráter simbólico, o final de um ciclo. É oportuno destacar que a expressão “Boa noite” além de situar o tempo narrativo, remete ao turno privilegiado pelo insólito, pois assim afirma Cesarini: “A ambientação preferida pelo fantástico é a do mundo noturno” (CESARANI *apud* RIBEIRO, 2008, p. 95).

A personagem central é delineada sob o signo da dualidade, que a princípio já é expresso no antagonismo entre sua descendência e o nome que carrega, pois “tinha um nome real, Maria Leonor de Bragança, mas sua origem era burguesa.” (TELLES, 2009, p. 44). Outro paradoxo que marca essa personagem é que se trata de uma pobre mulher “muito rica”, pois, apesar da criadagem, dos vários amores que teve e de “tantos amigos, na maioria bajuladores”, sentia-se só e desejava apenas um amigo que por amor desinteressado lhe ajudasse “a suportar o peso da solidão” (TELLES, 2009, p. 45), “alguém que a ajudasse a viver. E a morrer quando chegasse a hora de morrer.” (TELLES, 2009, p. 50). Não obstante a idade avançada e a experiência de vários casamentos, a mulher não conhecia o próprio corpo. (TELLES, 2009, p. 54). A dualidade de Maria está inscrita especialmente na sua condição natural da velhice, de se encontrar no limiar entre a vida e a morte. O esfacelamento do eu dessa senhora lhe confere um traço peculiar às personagens da ficção lygiana, pois conforme Lamas “As personagens de Lygia estão em busca da unificação, mesmo às portas da morte. A escritora desvela em seus contos esta fragmentação do mundo e a percepção aguda de que seus personagens mostram desse fato” (LAMAS *apud* LEITE, 2013, p. 65).

Contudo é na personagem secundária, Julius Fuller, que a dualidade é patente, sobretudo como manifestação do insólito. A configuração do desconhecido, que aparece de forma repentina e misteriosa para a protagonista, sugere questionamentos a cerca de sua real existência, se ele seria real ou fruto dos delírios de Maria, ou ainda, se real, de que esfera ele seria, deste plano ou de outro. Observa-se o dualismo em Julius, quando, por exemplo, esse é mencionado como “o estrangeiro”, que “pode ser tanto um mensageiro de Deus quanto uma perigosa encarnação diabólica.” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2012, p. 404). Suas características físicas também são dúbias; a idade que aparenta ter – “cinquenta”, “ou nem isso”; a cor de seus olhos – “verdes ou azuis?”; sua nacionalidade – “inglês ou alemão?”; e a aparência das vestes desgastadas dele denotando que essas tinham sido “uma bela roupa mas há muito tempo” (TELLES, 2009, p. 41), figuram como um possível indício de que Julius pertenceria a um passado remoto, apesar de aparentar ser bem mais jovem que Maria, para quem ele parece “um anjo severo, capaz de empunhar uma espada” (TELLES, 2009, p. 42-43) e “atento como um

arqueiro” (TELES, 2009, p. 45); anjos são seres considerados de natureza dupla pois, conforme Chevalier e Gheerbrant, são “intermediários entre Deus e o mundo” (2012, p. 60). Porém, “Na penumbra que baixava, não parecia mais o anjo fulgurante nem o arqueiro obstinado mas tinha o perfil de um homem comum” (TELLES, 2009, p. 45); O próprio Julius diz ter “nacionalidade dupla.” (TELLES, 2009, p. 44). Uma metáfora bastante pertinente para sua sugerida natureza terrena/extraterrena. Seria o desconhecido, de notável força – “que carregava as malas com tal desenvoltura que era de supor que ambas estivessem vazias” (TELLES, 2009, p. 41) – e com aparência de anjo, do mundo dos vivos e/ou do mundo dos mortos? Sua pluralidade é significativa ainda quando ele diz ter tido várias profissões. Foi marinheiro, físico, professor, publicitário, trabalhou em galeria de arte, abriu agência de turismo, foi também fotógrafo, e reconhece: “Já fui tanta coisa”. (TELLES, 2009, p. 45). Apenas uma vida teria sido o suficiente para ser tudo isso? Por fim, Julius seria aquele que ajudaria Maria a viver, mas também a morrer. Ele surge para amenizar e abreviar os sofrimentos que ela tanto temia, o que condiz com o que afirma Keppler sobre o momento de aparição do duplo, pois o encontro se dá “num momento de vulnerabilidade do eu original”, Julius condiz também com “o bem-amado”, uma dentre as sete modalidades de duplo do inventário de Keppler. (BRAVO, 1998, p. 263).

O primeiro encontro de Maria e Julius ocorre em um aeroporto, um local de partida e chegada de viajantes. Em seguida boa parte da narrativa se desenrola em um trajeto de táxi em que há uma passagem por um túnel. Maria – que anteriormente em suas divagações já havia comparado o destino, do qual não se pode fugir, a um túnel – reclama: “Que comprido este túnel!”, e Julius retruca, “Conheço outros mais compridos ainda.” (TELLES, 2009, p. 50). Suscita desse trecho uma comparação entre a trajetória de vida de Maria e a já sugerida longa existência de Julius. Segundo Chevalier e Gheerbrant, o túnel é “via de passagem que encontramos em todos os ritos de iniciação [...] é símbolo de todas as travessias obscuras, inquietas, dolorosas que podem desembocar em outra vida.” (2012, p. 916). Na residência da protagonista, a cobertura de um triplex, o mar – mencionado várias vezes na narrativa – era uma presença marcante. O edifício alto tinha vista para o mar, onde se avistava “Longe, na linha reta do horizonte, um navio. De onde

vinha e para onde ia?” (TELLES, 2009, p. 52). Tem-se nesse fragmento uma referência clara a um grande questionamento que sempre ocupou a mente humana, quem sou eu e o que serei depois da morte? O mar, segundo Chevalier e Gheerbrant, é “Símbolo da dinâmica da vida. Tudo sai do mar e tudo retorna a ele: lugar dos nascimentos, das transformações e dos renascimentos. [...] O mar é ao mesmo tempo a imagem da vida e a imagem da morte. (2012, p. 592). Sinônimo da barca, o navio, assim como essa, “é o símbolo da viagem, de uma travessia realizada seja pelos vivos, seja pelos mortos.” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2012, p. 121).

[Julius] teria que morar na suíte do andar logo abaixo e subir a branca escada de caracol naquela hora difícil em que a noite baixava trazendo para dentro o hálito salgado do mar. Então ele chegaria pisando manso, era um homem grande mas pisava manso, Boa noite, Maria. O vinho tinto. A música. A conversa fluindo ou o silêncio. (TELLES, 2009, p. 49).

No fragmento acima dentre outros motivos caros para a composição do sentido desse enredo, como a noite, o mar, e o vinho – que em várias tradições é símbolo do conhecimento e da iniciação (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2012, p. 956) –, tem-se a escada, uma imagem recorrente do chamado mito estilo de Lygia, a respeito disso Silva declara:

Seus degraus, que sempre supõem movimento, seja ascendente ou descendente, têm o valor simbólico de gradação e da passagem de um nível existencial ou psicológico para outro. A passagem implica em ruptura, por isso, simbolicamente, a escada contribui para a criação da atmosfera propícia aos acontecimentos insólitos. (SILVA *apud* RIBEIRO, 2008, p. 97).

Dessa observação dedicada aos locais dos fatos da narrativa e a alguns motivos que os compõem, podemos perceber que a categoria espaço em “Boa noite, Maria” reserva um significativo simbolismo para composição do sentido insólito da morte, que nesse conto é a morte como viagem. Pois a trama começa em um aeroporto, boa parte dela se desenrola num longo trajeto de táxi, e mesmo em casa, tem-se a forte presença do mar – local de longas travessias.

A morte assume múltiplos significados em “Boa noite, Maria”. A começar pela postura de Leonor diante da problemática da morte, quando essa é vista como uma

escolha, pois a senhora assim como teve o poder de escolher como viver, também queria decidir quando e como morrer. Do ponto de vista de Maria, sua opção, a eutanásia – crime previsto em lei – “não é um crime se nasce de um pacto, de um acordo entre as partes.” (TELLES, 2009, p. 51). Para ela a eutanásia seria um ato de compaixão, a libertação dos sofrimentos trazidos pela degeneração causada pela velhice. Essa ideia de morte enquanto uma escolha é composta metaforicamente pelo simbolismo de um motivo que é mencionado várias vezes nesse enredo, as mãos, pois de acordo com Chevalier e Gheerbrant, “a mão exprime as ideias de atividade, ao mesmo tempo que as de poder e dominação.” (2012, p. 589). Um gesto recorrente nas tramas de Lygia, o de fechar algo na mão, também ocorre em “Boa noite, Maria”. Antes de pegar o táxi com Leonor, Julius fecha o cachimbo na mão. (TELLES, 2009, p. 42). Segundo Silva essas ações “simbolizam na maioria das vezes o poder de decisão, a possibilidade de alterar o curso do destino”. (SILVA *apud* RIBEIRO, 2008, p. 74). O destino de Maria ficaria a partir dali nas mãos do “desconhecido” que daquele instante estaria ao seu lado até a noite em que, pelas mãos dele, ela tomaria seu provável último vinho.

A perspectiva pela qual se reveste a morte nessa história é, sobretudo, a do insólito, e por esse viés, no conto em questão, a morte simboliza uma viagem, uma passagem entre mundos. Um motivo que aparece de forma recorrente na trama e corrobora a construção do sentido da morte como viagem, ou passagem, é a imagem da mala que figura de modo expressivo no conto, além de seus sinônimos, bagagem, valise, e bolsa. Somado a isso, na suposta última noite de Maria, ao trazer os resultados dos exames dela, Julius diz que está tudo normal e traz uma novidade: “Uma boa notícia, podemos então fazer nossa viagem.” (TELLES, 2009, p. 56). O homem mostra folhetos de uma agência de turismo e destaca: “Há um cruzeiro pelo Mediterrâneo com um programa tentador.” (TELLES, 2009, p. 55).

Cercada de enigmas, a morte, caso tenha ocorrido, surgiu silenciosa e rápida supostamente concretizada pelas mãos do hipotético amigo, cujas características lembravam um anjo severo, capaz de empunhar uma espada, e atento como um arqueiro, pronto para desferir a seta. Espada e seta que viriam a representar o talvez último vinho bebido por Leonor, oferecido pelas mãos de Julius. O homem grande que pisava manso, de gestos delicados, mas firmes, que silenciosamente, não como

um assassino, mas como um amigo que lhe ajudaria a viver e a morrer, quando chegasse a hora.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No conto “Boa noite, Maria” a perspectiva insólita assume traços da imaginação, do sonho e do delírio de forma que é praticamente impossível determinar a lógica das coisas, dentre as quais a real existência de um amigo e até mesmo da morte.

A problemática do duplo é uma prerrogativa nessa narrativa, cuja protagonista está em busca de libertação. É sobretudo o tema da morte que – multifacetada e envolvida em uma atmosfera de denso mistério – traz as marcas da dualidade na trama.

Em situações aparentemente banais e corriqueiras, Lygia faz a devassa do interior de sua personagem num tom de denúncia – revelando angústias cotidianas como a velhice, a carência, o abandono e a solidão. Tudo com uma esmerada tessitura envolvente que apela para o insólito numa acentuada valorização dos aspectos míticos e simbólicos do imaginário, de forma que o extraordinário surge dissolvido nos dramas existenciais da personagem e desafiam os limites da percepção do leitor.

#### **5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRAVO, N. F. Duplo. In: BRUNEL, P. *Dicionário de mitos literários*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998. p. 261-288.

CALVINO, I. *Contos fantásticos do século XIX: o fantástico visionário e o fantástico cotidiano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. (1906) *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 26. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de S. Freud*. V. XVII. Trad. dirigida por Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 237-269.

GARCÍA, F. O 'insólito' na narrativa ficcional: a questão e os conceitos na teoria dos gêneros literários. In: \_\_\_\_\_ (org.). *A banalização do insólito: questões de gênero literário – mecanismos de construção narrativa*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2007. p. 11-22.

LAMAS, B. S. *O duplo em Lygia Fagundes Telles: um estudo em literatura e psicologia*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LEITE, F. E. G. *O duplo como manifestação do insólito em contos de Lygia Fagundes Telles e Ignácio de Loyola Brandão*. (Dissertação de Mestrado). Pau dos Ferros: UERN, 2013. Disponível em: <[http://www.uern.br/controladepaginas/disserta%C3%A7%C3%B5es2013/arquivos/1698dissertacao\\_de\\_francisco\\_edson\\_goncalves\\_leite.pdf](http://www.uern.br/controladepaginas/disserta%C3%A7%C3%B5es2013/arquivos/1698dissertacao_de_francisco_edson_goncalves_leite.pdf)>. Acesso em: 21 de set. 2013.

MAGALHÃES JÚNIOR, R. O conto fantástico. In: *A arte do conto: sua história, seus gêneros, sua técnica, seus mestres*. Rio de Janeiro: Bloch, 1972.

MELLO, A. M. L. de. As faces do duplo na literatura. In: \_\_\_\_\_INDURSKY, Freda. *Discurso, memória, identidade*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000. p. 111-123.

MOREIRA, A. G. *O fantástico e o medo: uma leitura de mistérios, de Lygia Fagundes Telles*. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: UFRJ, 2008. Disponível em: <<http://www.letras.ufrj.br/posverna/mestrado/MoreiraAG.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2008.

NETO, N. G. No princípio... era o duplo. In: \_\_\_\_\_ALVAREZ, A. G. R., LOPONDO, L. *Leituras do duplo*. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011. p. 13-42.

RIBEIRO, J. S. *Mistérios de Lygia Fagundes Telles: uma leitura sob a óptica do fantástico*. (Dissertação de Mestrado). Campinas, SP: UNICAMP, 2008. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000439373>>. Acesso em: 15 jul. 2008.

ROSSET, C. (1985) *O real e seu duplo: ensaio sobre a ilusão*. 2. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

SILVA, A. M. M.; LEITE, F. E. G. *Figurações do insólito: o fantástico no conto "Teleco, o coelhinho" de Murilo Rubião*. In: \_\_\_\_\_Letras & Letras, Uberlândia, v. 28, n. 2, p. 689-703, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.letraseletras.ileel.ufu.br/viewissue.php?id=24>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

TELLES, L. F. *Invenção e memória*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

TODOROV, T. *Introdução a literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

## UMA VISITA À LITERATURA DE VIAGEM DE AUGUSTE DE SAINT-HILAIRE

### VISITING AUGUSTE DE SAINT-HILAIRE'S TRAVEL LITERATURE

Gláucia Renate Gonçalves<sup>1</sup>

Letícia Malloy<sup>2</sup>

GOULART, Eugênio Marcos Andrade. *Viagens do naturalista Saint-Hilaire por toda Província de Minas Gerais*. Voyages du naturaliste Saint-Hilaire dans la Province de Minas Gerais. Ouro Preto: Graphar, 2013.

A partir da chegada da família real ao Brasil, em 1808, franqueou-se a naturalistas europeus a possibilidade de visitarem a terra então alçada à condição de Reino Unido e de conhecerem aspectos físicos, biológicos, etnográficos e socioeconômicos locais. Os relatos produzidos por quem se aventurasse pelo continente americano iam não apenas ao encontro da curiosidade da elite política e econômica que orbitava em torno de Dom João VI como também atendia às expectativas nutridas pelos povos do Velho Continente em relação à chegada de informações sobre aquilo que se passava além-mar. Em ambos os casos, a sistematização de informações atendia, para além da geração de conhecimento científico, à avidez com a qual se desejava dominar novos espaços e possibilidades de geração de riqueza.

É nesse contexto que, em 1816, o francês Auguste de Saint-Hilaire (1779 - 1853) desembarca no Rio de Janeiro e permanece no Brasil até o ano de 1822. Membro da comitiva que acompanhava o Duque de Luxemburgo, que fora nomeado embaixador da França junto a Portugal, Saint-Hilaire se desloca ao Brasil possuindo, como principal objetivo, o levantamento de dados relativos à flora local. Ainda que os extensos trajetos percorridos por Saint-Hilaire tenham resultado na coleta e análise

---

<sup>1</sup> Pós-doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003) e Pós-doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (2008). Doutora pela University of North Carolina. Professora Associada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

<sup>2</sup> Doutoranda em Estudos Literários pela UFMG. Bolsista da Fapemig. Encontra-se em período de realização de Doutorado-Sanduiche junto à Université Rennes 2, na França, contando com o apoio financeiro da Capes.

de mais de sete mil espécies de plantas, cumpre assinalar que seus relatórios e diários ultrapassam o exame de questões concernentes à botânica. Com efeito, a literatura de viagem deixada pelo naturalista francês transita por domínios como a geografia, a antropologia, a linguística e a zoologia, e também oferece interessantes e por vezes curiosas ponderações sobre a estrutura administrativa então orquestrada pelos portugueses, os costumes sedimentados entre moradores de vilas e povoados, as relações de poder envolvendo representantes eclesiásticos, a irresponsável supressão de matas com vistas ao atendimento de interesses imediatistas, a subjugação e o extermínio de povos indígenas, a escravidão de povos africanos etc.

Quase duzentos anos após as expedições empreendidas por Auguste de Saint-Hilaire, os diários do viajante são visitados e cuidadosamente analisados por Eugênio Marcos Andrade Goulart, professor da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais, no livro *Viagens do Naturalista Saint-Hilaire por toda Província de Minas Gerais*. A edição publicada em 2013 é fartamente ilustrada e apresenta o texto em português ladeado por tradução para o francês, feita pela Cia. das Traduções. Ao longo de nove capítulos, Goulart desenvolve reflexões sobre os caminhos palmilhados por Saint-Hilaire nas províncias do Rio de Janeiro, Goiás e São Paulo, mas concentra sua análise nos longos e ousados percursos do naturalista por regiões mineiras. A partir das explicações ofertadas pelo professor, os leitores têm acesso aos deslocamentos de Saint-Hilaire entre Rio de Janeiro e Vila Rica, pelos vales dos rios Doce, Jequitinhonha e São Francisco, pela região do Distrito Diamantino, pelos arredores e cumes da serra do Espinhaço, pelo sul e oeste mineiro em direção ao sertão da Farinha Podre – que corresponde ao Triângulo Mineiro e ao sul de Goiás – e pelas cercanias da serra da Mantiqueira.

Ao analisar as modulações no discurso do naturalista francês, realçando impressões, valores e preconceitos que o europeu levava consigo e manifestava à medida que se deparava com o novo, Goulart estabelece importantes cotejos entre as perspectivas e os trajetos de Saint-Hilaire e os de outros viajantes, como Johann Baptista von Spix, Carl Friedrich Phillip von Martius, John Mawe, Wilhelm Ludwig von Eschwege, Georg Henrich von Langsdorff, Johann Moritz Rugendas e Johan Emanuel Pohl. Além de promover constantes diálogos entre as percepções dos

viajantes citados, Goulart se esmera em empreender exercícios nos quais aproxima temporalidades distintas, pois ao longo de todo o texto o autor estabelece comparações entre os registros deixados pela pena de Saint-Hilaire e a atual situação dos lugares por onde passou o viajante do século XIX. À medida que promove essas convergências entre passado e presente, Goulart demonstra ter percorrido considerável parte dos caminhos feitos por Saint-Hilaire, habilitando-se a oferecer ao leitor, com propriedade, um interessante panorama das transformações por que passaram diversas localidades compreendidas no Sudeste e no Centro-Oeste do Brasil.

O estudo desenvolvido por Goulart também mostra que este, enquanto leitor dos diários de Saint-Hilaire, buscou traços que caracterizassem personalidades e apontassem uma participação discursiva indireta de, ao menos, alguns dos membros das comitivas que acompanharam o naturalista europeu. Como resultado, o professor não encontra mais que poucas observações sobre personagens históricas como o francês Yves Prégent, ajudante de Saint-Hilaire que cai doente e morre em São João del Rei, e o jovem Firmiano, identificado como botocudo. Como essas subjetividades quedam permanentemente silentes, predomina na escrita de Auguste de Saint-Hilaire uma relação binária na qual o naturalista é o sujeito exclusivo da enunciação e o que está a sua volta – até mesmo quem o acompanha serra do Mar adentro – não ultrapassa a condição de objeto de análise.

Goulart ressalta, porém, que se a escrita de Saint-Hilaire é orientada por uma curiosidade científica que motiva o estabelecimento de relações polarizadas entre o observador e o meio observado – procedimento corrente no século XIX –, a pouco e pouco a palavra do naturalista revela certa aproximação afetiva entre este e os povos e terras que o acolheram. Provavelmente por isso, e não apenas pelos aportes que ofereceu à ciência, escritores citados por Goulart sublinham a passagem de Saint-Hilaire pelo Brasil: na crônica “O ‘nosso’ Saint-Hilaire”, constante de compilação publicada em 2006 pela Editora Cosac Naify sob o título *Crônicas da província do Brasil*, Manuel Bandeira afirma que “nenhum estrangeiro deixou entre nós lembrança mais simpática” (GOULART, 2013, p. 173). Em “Meu amigo Saint-Hilaire”, artigo publicado no jornal *O Estado de Minas* em 1979, acrescenta Carlos Drummond de Andrade que muito do que o naturalista “(...) conta do modo de viver

brasileiro ainda permanece atual nas áreas do interior. Não é porém a atualidade que eu procuro nele, é a observação lúcida, o interesse pelas coisas tanto da natureza como do homem, a inclusão do lado humano na preocupação científica” (GOULART, 2013, p. 174).

À medida que se debruça sobre a literatura de viagem de Auguste de Saint-Hilaire, Eugênio Goulart demonstra, na esteira das considerações feitas por Drummond, que os escritos daquele naturalista europeu não possuem valor historiográfico isolado ou meramente ilustrativo, já que oferecem fartos subsídios capazes de reverberar de maneira vigorosa nas reflexões relativas a questões culturais e socioeconômicas contemporâneas. Assim, ao dialogar com Saint-Hilaire, Goulart evidencia a natureza suplementar dos temas dispostos nos referidos diários e acaba por sugerir que a história e os caminhos que atravessam a antiga província mineira são um incessante por fazer.

# *TANTAS LETRAS*

## O INTRUSO, DE H.P. LOVECRAFT: UMA ANÁLISE DO GÓTICO

### THE OUTSIDER, BY H. P. LOVECRAFT: AN ANALISYS OF THE GOTHIC

Emílio Soares Ribeiro<sup>1</sup>

Jorge Witt de Mendonça Júnior<sup>2</sup>

**RESUMO:** O gótico permeia obras literárias até os dias de hoje e tem sido definido de acordo com a ênfase na exploração da estética do medo e a relação entre realidade e fantasia. Foi com Howard Phillips Lovecraft (1890 – 1937) que o gênero se desenvolveu de forma mais bem delimitada e ganhou contornos mais definidos, pois, além de ter produzido uma grande quantidade de contos góticos, criando seu próprio subgênero, o chamado Horror Cósmico, o autor teorizou sobre a literatura de horror, publicando suas idéias no ensaio Horror Sobrenatural em Literatura, em 1927. Entre os contos góticos escritos por Lovecraft está O Intruso (1926), obra em primeira pessoa que narra uma passagem da vida de um indivíduo solitário e de sua tentativa de fuga do castelo no qual vivia prisioneiro. O presente trabalho se propôs a realizar uma análise da constituição gótica da referida obra do autor americano. Com base em discussões teóricas sobre a literatura gótica a partir de autores como Goddu (2000), Hogle (2002), Lovecraft (2005) e Savoy (2002), a pesquisa destacou, no conto em análise, a utilização do conceito de *Uncanny* e a condição trágica de isolamento do protagonista e seu caráter duplo, entre outros aspectos.

**Palavras-chave:** Gótico. O intruso. Lovecraft.

**ABSTRACT:** The Gothic permeates literary works to this day and has been defined according to the emphasis on the exploration of the aesthetics of fear and the relationship between reality and fantasy. It was with Howard Phillips Lovecraft (1890 - 1937) that the genre developed in a more well-defined way and gained more defined contours, because, besides having produced a large amount of Gothic tales, creating his own subgenre, called Cosmic Horror, the author theorized about horror literature, publishing his ideas in the essay Supernatural horror in literature in 1927. Among the Gothic tales written by Lovecraft is The Outsider (1926), a first-person work that narrates a passage in the life of a lonely individual and his attempt to escape the castle in which he lived as a prisoner. The present research aims at making an analysis of the gothic constitution of the referred tale. Based on theoretical discussions of Gothic literature according to authors like Goddu (2000), Hogle (2002), Lovecraft (2005) and Savoy (2002), the research highlighted, in the analyzed story, the use of the concept of *Uncanny* and the protagonist's tragic condition of isolation and his dual character, among others.

**Keywords:** Gothic. The outsider. Lovecraft.

<sup>1</sup> Doutorando em Estudos Linguísticos pela Unesp, câmpus de São José do Rio Preto. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor Assistente da UERN.

<sup>2</sup> Graduando em Letras - Inglês pela UERN.

## 1 INTRODUÇÃO

Howard Phillips Lovecraft (1890 – 1937) foi um representativo autor americano de literatura gótica. Produziu obras de horror, fantasia e ficção científica, em sua grande maioria na forma de contos. Sendo responsável pela elaboração de todo um conjunto mitológico que ficou conhecido como *Cthulhu Mythos* (Ciclo de Cthulhu), Lovecraft é frequentemente lembrado por seu conjunto de criaturas cósmicas pertencentes a diferentes dimensões.

Buscando ultrapassar o mundo empírico e material e investindo nos aspectos místicos da experiência humana, em geral envolvendo o noturno ou o desconhecido, o gótico de Lovecraft se debruça sobre as anormalidades de forma que não sejam, de forma alguma, explicadas por meios naturais ou mecânicos, o que dispersaria a atmosfera da obra.

Dentre as obras produzidas pelo autor, destacam-se os contos *The Call of Cthulhu* (O chamado de Cthulhu, 1926), *At the mountains of madness* (Nas montanhas da loucura, 1931), e *The Outsider* (O intruso, 1926). Publicado no livro *Weird Tales* (1926), *The Outsider* consiste em uma história em primeira pessoa que narra um trecho da vida de um indivíduo solitário cuja existência é completamente miserável e sua tentativa de sair do castelo em que vive aprisionado. O personagem desconhece sua própria identidade e todo conhecimento que dispõe provém dos livros que lê. Quando enfim consegue escapar do castelo, escalando as torres e paredes, ele encontra-se em um terreno plano em vez de uma alta superfície. Caminha até deparar-se com o que parece ser um outro castelo, repleto de pessoas em alguma atividade que lembra uma orgia. Ele consegue entrar no castelo, porém todas as pessoas ali presentes correm em face da incrível monstruosidade que parece ser aquela criatura. O desfecho do conto relata como, através de um trágico encontro com um espelho, o personagem tem conhecimento da sua própria condição de monstro, de intruso.

A presente pesquisa almejou analisar a constituição gótica do conto O intruso, de H. P. Lovecraft. Para tal, fez-se necessário um estudo acerca da narrativa gótica e um apanhado histórico de suas características, além de uma descrição mais específica sobre o gótico americano, a partir de autores como Goddu (2000), Hogle

(2002), Lovecraft (2005), Savoy (2002). Posteriormente, foi realizada a leitura do conto *O intruso* (1926), a partir da qual foi feito um levantamento acerca dos aspectos presentes em tal obra que são constituintes da chamada literatura gótica e a análise desses aspectos dentro da conjuntura da obra.

## 2 ASPECTOS DO GÓTICO EM LITERATURA

Enquanto gênero literário, o gótico possui uma composição divergente e complexa, uma vez que vários autores já desenvolveram diversas teorias a seu respeito. Para uma melhor compreensão, parte-se de uma realidade literária paralela ao gótico, mas que possui uma relação direta com o mesmo, a literatura fantástica. O ponto central do interesse pela literatura fantástica está não apenas em sua caracterização, mas também na sua localização dentro da narrativa. Podemos encontrar o fantástico quando a seguinte situação acontece dentro de uma história:

Em um mundo, que é de fato nosso mundo, aquele que nós conhecemos, um mundo sem demônios, sílfides, ou vampiros, ocorre um evento que não pode ser explicado pelas leis desse mesmo mundo familiar. A pessoa que presencia o evento deve optar por uma de duas possíveis soluções: ou essa pessoa é vítima de uma ilusão dos sentidos, de um produto da imaginação - e as leis do nosso mundo permanecem sendo o que são; ou o evento tem, de fato, acontecido, é uma parte integral da realidade – mas então esta realidade é controlada por leis que nós desconhecemos. (TODOROV, 2000, p. 14, tradução nossa)<sup>3</sup>

Partindo desta situação, o efeito fantástico vai construir-se em uma margem bastante estreita e que depende da construção do texto pelo escritor. Enquanto houver hesitação, seja ela vivenciada pelo personagem ou percebida pelo leitor, haverá espaço para o fantástico. Como nos lembra Lovecraft (2008, p. 17), “A história fantástica genuína tem algo mais que um assassinato secreto, ossos ensanguentados, ou algum vulto coberto com um lençol arrastando correntes [...]”.

---

<sup>3</sup> In a world which is indeed our world, the one we know, a world without devils, sylphides, or vampires, there occurs an event which cannot be explained by the laws of this same familiar world. The person who experiences the event must opt for one of two possible solutions: either he is the victim of an illusion of the senses, of a product of the imagination – and laws of the world then remain what they are; or else the event has indeed taken place, it is an integral part of reality – but then this reality is controlled by laws unknown to us.

“Uma certa atmosfera inexplicável e empolgante de pavor de forças externas desconhecidas precisa estar presente”. Traçando um paralelo com o gótico, a literatura fantástica é uma estética mais abrangente na qual o gótico está inserido. Refletir o Gótico enquanto literatura é considerar características inerentes ao gênero.

Desde o primeiro registro literário considerado gótico, sua descrição tem evoluído e encontrado diferentes faces. O termo “gótico”, historicamente falando, aponta para tudo aquilo que era de origem medieval, pós-romana, bem como fazia referência às tribos nórdicas europeias e desenhava-se a partir da origem do povo inglês e sua cultura. Muitas são as suposições para as circunstâncias nas quais esse estilo literário poderia ter surgido.

É comum encontrarmos um ponto que descreve o ambiente de criação dessa literatura como em um constante conflito exercido pela parte intelectual que se dedicava aos conceitos clássicos, iluministas, e criticava o gótico enquanto algo caótico e irracional. Paralelamente surgiam autores que, por sua vez, contestavam a razão e o equilíbrio. No meio dessa disputa de ideias, é possível citar três influências para a ascensão do gótico: (a) um repentino interesse pela cultura anterior ao iluminismo como crítica ao mesmo e à própria razão; (b) o surgimento da poesia dos *graveyard poets* que já apontavam características próprias do gótico (a morte, o medo, a noite etc); (c) e a teoria do sublime, desenvolvida a partir do teórico Edmund Burke e responsável pela construção da relação entre literatura e terror. Nesse contexto, “o gótico surge para perturbar a superfície calma do realismo e encenar os medos e temores que rondavam a nascente sociedade burguesa” (VASCONCELOS, 2002, p. 122).

A constituição do gótico na América ainda encontra-se mapeada de maneira um tanto confusa. Como poderíamos pressupor, os textos produzidos na América logicamente sofreram influência da literatura gótica inglesa e sua imensa fonte baseada em lendas e tradições. Porém, com essa releitura do gênero, um novo modelo foi tomando forma. Como nos lembra Savoy (2002, p. 167), “Inevitavelmente, os escritores da nova república eram profundamente influenciados pelas situações narrativas, conflitos, definições e padrões que fizeram o Gótico

Britânico tão popular em ambos os lados do atlântico.<sup>4</sup> Os americanos foram construindo essa nova literatura que automaticamente foi adquirindo uma nova constituição, diferente dos seus ancestrais britânico.

Se por um lado a nova literatura era influenciada pela contra parte britânica, por outro ela auto renovava-se, atualizando os padrões e construindo novos modelos. Por exemplo, um autor americano que se propusesse a construir uma história nos padrões góticos, influenciado por aspectos próprios do gótico britânico (um castelo ou uma abadia, por exemplo), teria que atualizar esses elementos para algo mais condizente com seu tempo e espaço. A influência britânica se deu pelo compartilhamento de um idioma, mas sofreu transformações para adaptar-se ao seu novo ambiente. Podemos afirmar que “uma vez importados para a América, os elementos-chave do gótico foram traduzidos para termos americanos”<sup>5</sup> (GODDU (2000, p. 266). Autores como Charles Brockden Brown, um dos primeiros americanos a fazer uso do gótico, já demonstravam essa vontade de uma emancipação dos valores britânicos. Elementos como um castelo, uma passagem secreta, precisavam ser traduzidos em aspectos puramente americanos: a hostilidade indígena ou os medos vindos com a ocupação do Oeste, por exemplo. O próprio autor lembra, no prefácio do seu livro *Edgar Huntly* (1799), que temas a serem investigados e abordados devem “diferir essencialmente daqueles que existem na Europa”<sup>6</sup>.

Logo, podemos entender como se dá esse processo de diferenciação, pois “Castelos góticos e quimeras’ podem ser materiais frequentemente empregados nesse gênero, porém os incidentes da hostilidade indígena e os perigos do deserto no Oeste são muito mais adequados”<sup>7</sup> (BROWN apud GODDU, 2000, p. 266). Existiram ainda autores que importaram elementos para histórias ambientadas na América, como Issac Mitchel, por exemplo, que trouxe os castelos ingleses para narrativas nos Estados Unidos.

---

<sup>4</sup> Inevitably, the writers of the new republic were deeply influenced by the narrative situations, conflicts, settings, and motifs that made British Gothic so popular on both sides of the Atlantic

<sup>5</sup> Once imported to America, the gothic’s key elements were translated into American terms.

<sup>6</sup> should differ essentially from those which exist in Europe.

<sup>7</sup> ‘Gothic castles and chimeras’ might be the materials usually employed in this genre, but the ‘incidents of Indian hostility, and the perils of the western wilderness, are far more suitable’.

A constituição do gótico americano inspira a crítica a uma constante tentativa de mapeamento, de classificação. São muitos os aspectos que tornam essa classificação um tanto incerta. Ainda que de certa forma o gótico americano tenha por um tempo carregado esse peso da influência britânica, podemos afirmar que essa vertente literária soube construir suas bases e transformar-se em um dos mais representativos modelos de narrativa americana pós colonial, basta citarmos autores consagrados como Edgar Allan Poe ou o próprio H. P. Lovecraft. Bebendo na fonte da literatura europeia, os autores americanos “adaptaram os principais princípios do Romantismo Inglês para suas próprias circunstâncias culturais com um sucesso surpreendente”<sup>8</sup> (SAVOY, 2002, p. 176).

Qualquer tentativa de classificar o gótico americano por aquilo que ele constitui poderá permanecer incerta, uma vez que essa literatura é muito mais marcada pelas suas rupturas e contradições do que por um conjunto de aspectos individuais de cada narrativa. A própria ideia de gótico já aponta certa divergência com aquilo que nos acostumamos a associar com a América. Uma nação justamente lembrada por sua auto afirmação enquanto livre e independente, ideais iluministas, construiu no seu próprio território, e com uma força maior que muitas outras tendências literárias, um gênero tão escuro e macabro. Tal contradição, lembrada por Fiedler (apud GODDU, 2000, p. 265) ilustra essa dificuldade de constituição.

A auto mitologização da América enquanto uma nação de esperança e harmonia contradiz diretamente os mais básicos princípios do gótico. O gótico americano é ‘a literatura da escuridão e do grotesco em uma terra de luz e afirmação’.<sup>9</sup>

E, embora possamos afirmar que o escuro, e sua relação inerente com o incerto, sejam elementos constituintes da literatura gótica, é difícil e desnecessária definir uma essência do gótico, como nos lembra Goddu (2000, p. 266):

Apesar de sua estereotipada e convencional natureza, apesar de seus elementos e efeitos facilmente listados - casas assombradas,

<sup>8</sup> “[...] adapted the major tenets of English Romanticism to their own cultural circumstances with astonishing success”. (SAVOY, 2002, p. 176).

<sup>9</sup> “America’s self-mythologization as a nation of hope and harmony directly contradicts the gothic’s most basic impulses. The American gothic is ‘a literature of darkness and the grotesque in a land of light and affirmation’” (GODDU, 2000, p. 265).

vilões malvados, fantasmas, paisagens sombrias, loucura, terror, suspense, horror - os parâmetros do gótico e sua 'essência' permanece obscura.<sup>10</sup>

Portanto, uma tentativa de encerrar o gótico em uma classificação configuraria o contrário daquilo que suas narrativas apresentam e do efeito que desempenham. O gótico permanece incerto e essa incerteza não afeta de maneira alguma sua força em qualquer aspecto.

### **3 OS ASPECTOS DO GÓTICO NO CONTO O INTRUSO**

O conto "O intruso", H. P. Lovecraft relata um trecho na vida de um misterioso personagem. Sabemos pouquíssimo acerca de sua personalidade no início do conto. Nasceu em um castelo muito antigo e isso é provavelmente toda informação de que dispõe o personagem das suas origens. Sua identidade permanece velada até mesmo para o próprio sujeito, que não conhece sequer sua própria imagem.

Todo o conto é estruturado em forma de relato em primeira pessoa, o que confere maior credibilidade à narrativa. A primeira impressão percebida no conto é a ambientação e, claro, sua relação direta com a condição de excluído do personagem. Trata-se basicamente de um castelo gótico e suas características clássicas, ou seja, arquitetura antiga, torres e passagens subterrâneas. Conhecemos a estrutura do castelo através da descrição do sujeito e imediatamente traçamos uma linha do personagem que segue paralela ao castelo. Aquilo a que ele se refere como sendo "muitíssimo velho e medonho, repleto de passagens sombrias e com tetos altos, onde tudo que os olhos conseguiam alcançar era teias de aranha e sombras" (LOVECRAFT, 2005, p. 123) pode ser caracterizado como a aparência do castelo e, ao mesmo tempo, um reflexo do próprio sujeito. Configurando-se como um personagem do conto, o castelo age diretamente no indivíduo a ponto de direcionar e regular sua personalidade.

Uma análise do grupo semântico presente na descrição do castelo, observamos claramente termos que apontam para o sombrio, escuro, macabro. Na

---

<sup>10</sup> "Despite its formulaic and conventional nature, despite its easily listed elements and effects – haunted houses, evil villains, ghosts, gloomy landscapes, madness, terror, suspense, horror – the gothic's parameters and 'essence' remain unclear" (GODDU, 2000, p. 266).

passagem “As pedras dos corredores em ruínas pareciam estar sempre úmidas demais e um cheiro execrável espalhava-se por tudo como se exalasse dos cadáveres empilhados das gerações passadas” (LOVECRAFT, 2005, p. 125), a morte está presente como algo sugerido, como uma imagem do castelo comum ao personagem e imediatamente associada à escuridão.

Implicitamente, o protagonista constrói um diálogo entre a ambientação do conto e sua própria condição, reforçando-a enquanto a justifica através do castelo, por exemplo, quando afirma logo no início do conto que “Infeliz daquele que recorda as horas solitárias em salas vastas e sombrias” (LOVECRAFT, 2005, p. 124). Ele conhece sua condição de monstro, de isolado, e transfere a razão dessa condição para o castelo, que a acolhe enquanto representação da sua solidão incondicional. Esse diálogo estrutura-se em sua relação com o escuro, construída durante o conto, onde a busca pela luz (ou fuga da escuridão) simboliza a esperança do personagem, como na passagem “Estava sempre escuro e eu costumava acender velas e olhar fixamente para elas em busca de consolo” (LOVECRAFT, 2005, p. 125).

A reflexão, e, portanto, negação da sua condição de intruso guia sua busca interior por identidade e pertencimento. A contemplação da vela, uma espécie de oposto da escuridão, representa seu desejo de sair do castelo, uma vez que toda claridade de que o personagem dispõe restringe-se a um referencial efêmero. Logo a luz da vela acabará e ele estará novamente no escuro.

A sua condição de prisioneiro, nesse contexto, diretamente relacionada à escuridão do castelo, expande-se para além do mesmo. “O sol não brilhava no lado de fora com aquelas árvores terríveis elevando-se para além da mais alta torre acessível” (LOVECRAFT, 2005, p. 124). Sendo uma presença constante na obra, o escuro atua retardando o desenvolvimento do personagem. Expande-se também sua solidão além de sua vontade de encontrar a luz, impedindo-o de sair, ainda que seu sofrimento estimule-o a isso.

Em certo ponto da narrativa, uma tentativa frustrada do personagem de escapar do castelo demonstra o quão preso ele está ao seu isolamento, em um nível superior ao consciente, uma prisão metafísica onde as paredes são a sua própria condição de existência:

Certa vez tentei escapar da floresta, mas, à medida que fui afastando-me do castelo, a escuridão foi-se adensando e o ar enchendo-se de horrores e voltei numa correria vertiginosa temendo perder-me num labirinto de trevas silenciosas (LOVECRAFT, 2005, p. 125).

Assim, o ambiente possui uma relação direta com o personagem: um pode ser caracterizado como reflexo do outro. Se o castelo o impede fisicamente de escapar devido a sua arquitetura, sua própria personalidade assim também o impede devido à sua falta de identidade. É impossível sair para o mundo sem uma identificação, uma que comece no próprio sujeito, o que falta ao personagem, uma vez que até mesmo sua aparência é apenas imaginada.

No decorrer do conto, percebemos que o indivíduo caminha para uma transformação. No início, podemos facilmente notar sua condição de isolado, um “infeliz [...] que recorda as horas solitárias em salas vastas e sombrias” (LOVECRAFT, 2005, p. 123). Porém, posteriormente notamos que tanto para o leitor como para o personagem, uma revelação se aproxima. Como um vaticínio macabro anunciado desde o começo, sua condição de isolado não mudará, mas sua realidade em relação ao castelo sim, e de maneira trágica.

Em certo ponto da narrativa, após um árduo caminho marcado por dificuldades, o personagem consegue enfim escapar do castelo. Por várias vezes, essa sequência sugere indexicalmente uma ascensão. É interessante mostrar como Lovecraft caracteriza a subida do personagem até a superfície, até o outro ambiente. Depois de muita dificuldade, ele é recompensado por um vislumbre instantâneo da tã e somente imaginada Lua<sup>11</sup>, quando relata:

[...] fui tomado pelo mais puro êxtase que já conhecera, pois, brilhando mansamente através de uma grade de ferro trabalhado e um curto lance de degraus de pedra descendente, lá estava a Lua, cheia e radiante, que eu jamais vira, exceto em sonhos e em nebulosas visões (LOVECRAFT, 2005, p. 128).

---

<sup>11</sup> O autor escreve a palavra Lua com letra maiúscula na intenção de potencializar seu efeito para o personagem e, assim, fazê-la também um personagem da história com uma imensa influência no protagonista.

Mais uma vez, voltamos à condição metafísica na qual se encontra o personagem, condição de não pertencimento, de prisão. Em vez de vislumbrar as árvores em um ponto de vista superior quando enfim conclui sua ascensão (simbolizada pelo vislumbre da lua), ele encontra-se em um terreno plano. Há uma quebra de expectativa sentida por ele e que indica ao leitor que qualquer expectativa desse personagem pode sim ser vã e passageira, pois ele está fadado a não estar no lugar desejado.

Podemos dizer que o conto *O Intruso* segue o ritmo do personagem de modo que somos diretamente afetados pelos efeitos sofridos por ele, o que constitui um aspecto muito presente na literatura gótica. O efeito vivido pelo personagem é, de maneira intensa, compartilhado pelo leitor através da atmosfera criada pelo autor. Isso é próprio do gótico, se considerarmos que a “atmosfera é a coisa mais importante, pois o critério final de autenticidade não é a harmonização de um enredo, mas a criação de uma determinada sensação” (LOVECRAFT, 2008, p.17). Entre a vida do personagem e sua procura por identidade, constrói-se uma ponte na qual encontramos o seu passado, cuja maior parte encontra-se velada para o mesmo.

Nesse caso, vale lembrar que “na abordagem gótica para o passado, a mente do escritor e do leitor fazem contato com os limites do seu poder” <sup>12</sup> (SAVOY, 2002, p. 169). Lovecraft, portanto, provoca essa lenta, porém eficiente, absorção do efeito compartilhado pelo leitor, a mesma sensação sentida pelo personagem em relação ao seu passado. Nesse ritmo, o personagem dispõe de eixos que sustentam sua condição. Um deles, constantemente pontuado na narrativa, é o eixo da memória. Não sabemos do seu passado, porém ele deixa escapar indicações de certa reminiscência presente em alguns pontos.

A certa altura da narrativa, o personagem consegue enfim escapar do castelo. Ele presencia algo que se apresenta em forma de frustração: um grande terreno plano em vez da copa superior das árvores que rodeavam o castelo. Desse ponto, desorientado, ele segue um rumo aleatório. Esse rumo, porém, possui uma pontuação, quando o personagem afirma que foi “[...] tomando consciência de uma

---

<sup>12</sup> In the Gothic approach to the past, the mind of both writer and reader make contact with the limits of their Power. (SAVOY, 2002, p. 169).

recordação latente e alarmante” que, de alguma maneira, reduziu seus passos (LOVECRAFT, 2005, p. 129). Algo misterioso e, de certa forma, muito forte, acompanha o personagem nesse caminho aparentemente aleatório, como uma espécie de força que o faz retornar a algo preso e vinculado a ele apenas por elementos de caráter mnemônicos e, portanto, incertos. Isso se explicaria se considerássemos que ele não dispõe de uma memória estruturada, saudável. Todavia, nesse aspecto do conto, devemos ressaltar que Lovecraft faz referência ao *uncanny*, termo muito útil à literatura gótica, descrito por Freud no seu artigo *The Uncanny* (apud SAVOY, 2002). Essa força que guia o personagem em um campo desconhecido, porém vinculado com seu passado, o *uncanny*, “é aquela categoria aterradora que conduz de volta para algo há muito conhecido por nós, uma vez muito familiar”<sup>13</sup> (FREUD apud SAVOY, 2002, p. 170). Trata-se de um lapso de memória que pode ter surgido nessa criatura. Poderíamos caracterizar a memória como um elemento que ajuda a esconder a identidade do personagem. O sentido da sua existência pode estar no próprio indivíduo. Essa questão da memória retorna em outro ponto do texto que discutiremos mais adiante.

Propondo uma descrição estrutural do conto, é possível dividi-lo em dois aspectos principais: (a) aquilo que acontece dentro do primeiro castelo, em que o personagem nasceu e se desenvolveu, (b) e aquilo que acontece no segundo castelo, encontrado por ele após deixar o primeiro.

Após toda aquela ascensão alegórica para a superfície vivida pelo personagem no primeiro aspecto, podemos encontrar o desfecho no segundo aspecto. Ele encontra uma construção, um castelo, no qual um barulho de orgias o atrai. Mais uma vez, Lovecraft constrói um senso implícito de algo que não está lá, mas dispõe de efeito no personagem. Vislumbrando esse grupo de pessoas presentes no castelo, ele deixa escapar mais uma referência à memória: “algumas feições me sugeriram recordações muito remotas, outras me eram por completo estranhas” (LOVECRAFT, 2005, p. 130). Nesse trecho, podemos perceber pelo menos dois elementos relevantes. Um deles é a presença de uma vaga memória, que pode indicar tanto uma relação com aquelas específicas pessoas quanto uma

---

<sup>13</sup> [...] is that class of the terrifying which leads back to something long known to us, once very familiar. (SAVOY, 2002, p. 170)

memória mais abrangente que indicaria um convívio com a forma humana de uma maneira geral. O outro elemento é a curiosidade do personagem com forma humana e sua manifestação exagerada (tratava-se de uma orgia).

Aproximando-se do final da narrativa, podemos tentar antecipar para onde se encaminha a trajetória do personagem. Ao adentrar no segundo castelo pela janela, o personagem percebe que todas as pessoas presentes na orgia fugiram em função de uma presença monstruosa naquele recinto. Ao ler o trecho, o leitor tem a consciência de que se trata do próprio personagem. Ele mesmo provocou um tumulto e uma inconcebível manifestação de terror. Um elemento novo é introduzido neste ponto do texto. O narrador vai introduzir o elemento do Duplo na narrativa.

Lovecraft construiu nesse ponto do texto uma ilustração para o Duplo. Podemos caracterizar o conto como uma trajetória do personagem em direção a sua identidade. A própria perda da identidade é o primeiro indicador da presença do Duplo. O indivíduo monstruoso encontrará naquela sala a imagem que criou tanto pavor nas pessoas ali presentes. O leitor sabe, até mais do que o próprio personagem, ingênuo, o que acontece em sua vida, e é capaz de antecipar seu desfecho e, assim, entendê-lo de maneira ainda mais precisa. Dessa maneira, Lovecraft potencializa o efeito vivido pelo leitor, que se expõe à mesma sensação de horror do personagem. O leitor, porém, dispõe de uma noção que falta ao personagem, uma vez que para o leitor, a sua identidade foi exibida e totalmente apresentada enquanto uma unidade. Para o próprio personagem, a situação é mais cruel. Ele conhece a si próprio de maneira a conhecer outro: seu Duplo. E um elemento-chave para essa ilustração é o Espelho.

Enquanto vislumbra a monstruosidade, o personagem vai provocando a cisão necessária para sua completa ascensão ao todo, a sua unidade. O leitor, nesse ponto, assume a qualidade de observador da agonia do personagem ao contemplar o mais obscuro dos monstros: “enxerguei com plena e apavorante nitidez, a inconcebível, indescritível e indizível monstruosidade que, com seu mero surgimento, havia transformado um grupo alegre numa horda de fugitivos delirantes” (LOVECRAFT, 2005, p. 131).

O fato de o leitor estar um passo à frente deixa claro que se trata de um espelho. A monstruosidade vista pelo personagem, ao adentrar no segundo castelo,

foi observada através de um espelho. Durante a descrição daquilo que vê, o personagem vai entrar em estado de transe e é tomado por sentimentos ambíguos. Embora demonstre uma repulsa natural à condição monstruosa de si próprio, o personagem sente uma espécie de atração pela imagem vislumbrada:

Aquilo quase me paralisou, mas não foi o bastante para eu não esboçar uma débil tentativa de fuga, um salto para trás que não conseguiu quebrar o encanto com que o monstro inominável e silencioso me prendia (LOVECRAFT, 2005, p. 132).

Trata-se de uma alegoria composta de uma duplicidade simbolizada pelo espelho. Segundo Savoy (2002, p. 169), “Imagens góticas na América, desse modo, sugerem a atração e repulsão de uma história monstruosa, o desejo de “conhecer” o traumático Real do ser americano”<sup>14</sup>. Uma espécie de enfrentamento trágico do que, a partir de agora, configura a sua realidade. Por se tratar da sua própria e até então desconhecida realidade, ele enfrenta uma repulsa natural e um desejo inconsciente de conhecimento, comum no gótico americano.

A partir do momento da narrativa em que o personagem conhece sua imagem como forma exterior a si mesmo, ele passa por uma transformação. Poderíamos ainda dizer que há uma perda da humanidade presente no início do conto. O espelho, elemento ilustrativo para o Duplo, assume seu papel principal quando permite ao personagem um ensaio da sua própria condição. Um vislumbre e uma amálgama de sensações propiciadas pelo seu reflexo. Trata-se de um confronto entre a imagem que o personagem tinha de si mesmo (imaginada), incoerente em relação à realidade, e a imagem real, relacionando imediatamente, de maneira objetiva, o monstro a tudo aquilo que remonta à vida do personagem. Um processo inverso ao da purificação, ou seja, uma perda da humanidade.

Dessa forma, o protagonista constitui-se enquanto sujeito quando presencia a mais horrível das imagens. Porém, é apenas através desta que ele pode, ainda que de maneira trágica, contemplar a imagem mais real. Não se trata apenas de um reflexo assustador, mas de uma leitura da sua própria alma. Ainda sobre o espelho, de acordo com Chevalier:

---

<sup>14</sup> Gothic images in America thereby suggest the attraction and repulsion of a monstrous history, the desire to “know” the traumatic Real of American being (SAVOY, 2002, p. 169).

O espelho não tem como única função refletir uma imagem; tornado-se a alma um espelho perfeito, ela participa da imagem e, através dessa participação, passa por uma transformação. Existe, portanto, uma configuração entre o sujeito contemplado e o espelho que o contempla. (CHEVALIER, 2001, p. 396).

Somente dessa maneira, contemplando-se no espelho, o personagem se transforma. Tudo aquilo que se configura entre as suas duas formas expande-se de modo a fazê-lo compreender que sua unidade é aquela monstruosa do espelho, um reflexo da sua alma. Dessa forma, tudo vem à tona, suas memórias outrora apenas sugeridas, o castelo e, principalmente, a sua imagem, como podemos perceber no trecho:

Eu percebi naquele instante tudo que havia acontecido; minhas recordações foram além do assustador castelo e das árvores, e reconhecí o edifício modificado onde eu estava agora; reconhecí, mais terrível de tudo, a ímpia abominação que eu tinha à minha frente enquanto afastava meus dedos imundos dos seus. (LOVECRAFT, 2005, p. 133)

A referência à palavra “seus”, ao se referir aos dedos de outrem, na descrição que ele tem da imagem do espelho, remete exatamente à existência de outro indivíduo, de um Duplo. Sua imagem, tendo sido inconscientemente negada por um longo tempo e ao mesmo tempo servindo de incentivo a sua ascensão, o coloca em uma renovada posição. Devido a sua transformação, a concretização e, sobretudo a afirmação de sua identidade, o personagem ressurgue agora enquanto uma unidade. Podemos entender essa constituição de unidade tanto como um corte, devido a repulsa ainda presente, quanto como uma aceitação da própria condição, um alívio do peso que ele até então carregava.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No presente trabalho, podemos confrontar conceitos próprios da literatura gótica com a obra de um autor bastante representativo nesse campo, o americano H. P. Lovecraft. Após uma revisão de teóricos do gótico, foi possível encontrar aspectos inerentes a esta literatura no conto *O intruso*.

Ressaltamos a maneira como Lovecraft construiu a relação entre o leitor e o texto através do compartilhamento das sensações vividas pelo personagem; a utilização implícita do conceito de *Uncanny*; a forma como descreveu a ambientação do conto, o castelo; o próprio personagem e sua condição trágica de isolamento; e ainda a abordagem do autor para com o passado. Tudo isso configura literatura gótica e seus desdobramentos de horror em uma história sobre solidão e busca por identidade.

Com a pesquisa, certamente não pretendemos esgotar, nem ao menos de maneira relativa, os domínios do gênero gótico, uma vez que, como o próprio estudo mostrou, sua concepção e caracterização é múltipla e variada.

Para uma continuação desta pesquisa, pretendemos expandir nossa análise ao campo do cinema, propondo um estudo da tradução cinematográfica do conto em análise. Tratar-se-á de uma análise semiótica da tradução dos aspectos góticos aqui apresentados e que constituem o conto *O Intruso* para adaptações filmicas, o que exigirá estudos sobre adaptação e acerca da semiótica americana.

## 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHEVALIER, J. Et al. *Dicionário de Símbolos*. Trad. Vera da Costa e Silva. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

GODDU, T. A. Introduction To American Gothic. In: Ken Gelder (Ed.). *The Horror Reader*. London: Routledge, 2000. p. 265 – 270

HOGLE, J. E. Introduction: the Gothic in western culture. In: JERROLD E. HOGLE. (Org.). *The Cambridge Companion To Gothic Fiction*. New York: Cambridge University Press, 2002. p. 1 – 20.

LOVECRAFT, H. P. O intruso. In: H. P. LOVECRAFT. *Dagon*. São Paulo: Iluminuras, 2005. 123 – 134.

\_\_\_\_\_. *O horror sobrenatural em literatura*. Trad. Celso M. Paciornik. São Paulo, Iluminuras, 2008. 125 p. ISBN 978-85-7321-265-5

SAVOY, E. The rise of American Gothic. In: JERROLD E. HOGLE. (Org.). *The Cambridge Companion To Gothic Fiction*. New York: Cambridge University Press, 2002. p. 167 – 188.

TODOROV, T. Definition Of The Fantastic. In: Ken Gelder (Ed.). *The Horror Reader*. London: Routledge, 2000. p. 14 – 19

## MULTIMODALIDADE E INGLÊS: UMA ANÁLISE DAS PROPAGANDAS DE FRANQUIAS PARA O ENSINO DE INGLÊS

### MULTIMODALITY AND ENGLISH LANGUAGE: AN ANALYSIS OF FRANCHISING ADVERTISEMENTS FOR ENGLISH TEACHING

José Roberto Alves Barbosa<sup>1</sup>

Jhuliane Evelyn da Silva<sup>2</sup>

**RESUMO:** A difusão do inglês como língua internacional (PENNYCOOK, 1994; CRYSTAL, 1997) favoreceu o interesse por esse idioma, se tornando, nas últimas décadas, um “sonho de consumo”. Diante dessa realidade, as franquias de idiomas têm investido fortemente no texto propagandístico a fim de atrair clientes para os seus cursos. Além dos apelos de natureza linguística, as imagens visam “seduzir” os leitores, recorrendo a artifícios visuais, com vistas a mostrar a necessidade do domínio desse idioma. Deste modo, o presente trabalho objetiva analisar as imagens das propagandas de duas das principais franquias de ensino de inglês dos anos de 2010, 2011 e 2012. Para esta investigação, recorreremos às contribuições de Kress e van Leeuwen (2006) por meio de sua Gramática do Design Visual. Com este trabalho, nos propomos a mostrar como esse “produto” é construído através da propaganda, uma vez que almejamos, a partir dessa análise, contribuir para a formação crítica de professores e/ou alunos de inglês. Nesse sentido, elegemos as categorias: (a) Representacionais – estruturas narrativas e conceituais, (b) Interativas – contato, distância social, ângulo e modalidade e (c) Composicionais – valor de informação, saliência e moldura. A análise das propagandas mostra uma tendência na escolha de representações narrativas, que realçam as ações dos atores, já que, para o discurso consumista, o inglês é uma língua que empodera aqueles que a detém. Os observadores são chamados a interagir com a imagem, de modo a interpelar a aquisição do produto. Pessoas famosas, que obtiveram êxito, são tematizadas com saliência, no intuito de despertar interesse.

**Palavras-chave:** Análise. Propaganda. Inglês.

**ABSTRACT:** The spread of English as an international language (PENNYCOOK, 1994; CRYSTAL, 1997) favored the interest in this language, becoming, in recent decades, a "consumption dream". Given this reality, the language franchises have invested heavily in the advertisement text in order to attract customers to their courses. Besides the linguistic appeals, the images aim to "seduce" the reader, using visual tricks to show the need for mastery of that language. Thus, this study aims at analyzing the images of advertisements in two major franchises of English teaching during the years 2010, 2011 and 2012. For this investigation, we turn to the contributions of Kress and van Leeuwen (2006) through their

---

<sup>1</sup> Pós-doutor pela Universidade Federal do Ceará. Professor Adjunto IV na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

<sup>2</sup> Mestranda em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande.

Grammar of Visual Design. With this work, we propose to show how this "product" is built through advertising, since we desire, from this analysis, contribute to the critical formation of English teachers and / or students. Accordingly, we elected the following categories: (a) Representational - conceptual and narrative structures, (b) Interactive - contact, social distance, perspective and modality and (c) compositional - information value, salience and framing. The analysis shows a trend of advertisements in choosing narrative representations that highlight the actions of the actors, since for the consumerist discourse, English is a language that empowers those who hold it. The observers are asked to interact with the image so as to claim the purchase of the product. Famous people who have succeeded are themed with salience, in order to arouse interest.

**Keywords:** Analysis. Advertisement. English.

## 1 INTRODUÇÃO

A busca incessante por informação, junto à necessidade de comunicação internacional conferiu ao inglês status de língua internacional (PENNYCOOK, 1994; CRYSTAL, 1997). Como assumisse a categoria de produto de consumo, sendo até mesmo comercializada e consumida por clientes, essa língua se tornou objeto de desejo (RAJAGOPALAN, 2003; LACOSTE; RAJAGOPALAN, 2005), fazendo com que um número crescente de franquias surgisse e se voltasse à venda do método mais atrativo para seus clientes, seja ele ensinado de forma mais fácil e divertida, ou aquele que é definitivo e impossível de ser esquecido. Para tanto, elas ofertam cursos com professores habilitados, materiais didáticos, além de toda sorte de recursos tecnológicos que possibilitem o contato dos aprendizes com o idioma.

Porém, para que todo esse investimento chegue ao conhecimento de seus clientes, faz-se necessária a divulgação desses cursos por meio da mídia, seja ela impressa (outdoors, prospectos, folders, revistas) ou eletrônica (TV, Internet). Nesse sentido, as franquias investem fortemente na produção de propagandas por meio dos diversos gêneros já citados, e estes fazem uso tanto de aspectos linguísticos quanto visuais, a fim de apelar ao consumo do seu produto. Essas práticas, porém, manipulam os estudantes do idioma, uma vez que induzem ao consenso (GRAMSCI, 1988; 1995) e favorecem a sustentação do poder (THOMPSON, 1995) através do discurso publicitário (MAGALHÃES, 2005). Frente a essa situação, propomos, através desta pesquisa, fazer uma análise da propaganda das franquias de idiomas no que tange ao ensino-aprendizagem do inglês, veiculadas na mídia nos anos 2010, 2011 e 2012. Com vistas à análise das imagens, utilizaremos o

modelo da Gramática Visual de Kress e Van Leeuwen (2006), inspirada na Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1994). De acordo com essa teoria, o meio semiótico visual pode funcionar como um sistema autônomo de comunicação e de significados ao permitir a análise de imagens e categorização de seus padrões visuais sintáticos.

## **2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A ANÁLISE DE IMAGENS**

Objetivando descrever as principais estruturas composicionais que já se encontram enraizadas na cultura ocidental, bem como analisar como as mesmas são usadas para produzir significado pelos produtores/manipuladores das imagens, Kress e van Leeuwen (2006) elaboraram um sistema de estruturação visual contido na Gramática do Design Visual (GDV) que gira em torno das três metafunções linguísticas sugeridas pelas premissas teóricas propostas por Halliday (2004), pois acreditam que “assim como as estruturas linguísticas, as estruturas visuais apontam para interpretações de experiências particulares e formas de interação social” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 02)<sup>3</sup>. Desta forma, os significados expressos na língua por meio da escolha entre classes de palavras e estruturas gramaticais podem vir a serem expressos na imagem por meio da diferenciação de cores, tonalidade, foco; e tais diferenças afetarão e modificarão o sentido proposto por tal.

Afirmando que “a linguagem visual não é [...] transparente e universalmente compreendida; ela é culturalmente específica” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 4), os autores propõem a importância da aprendizagem de uma nova gramática que oferta ferramentas para a descrição e análise da imagem, esta sendo tomada como unidade de significação, com regras e linguagem próprias.

Sendo uma teoria da representação, a GDV enxerga o componente visual dos textos como uma mensagem independente do texto verbal, por mais que de alguma forma conectada, provida de organização e estrutura próprias. Seu foco acontece no processo de produção do signo, onde a forma e o significado são independentes entre si até o momento em que certo produtor os une a fim de formar um novo signo. Assim, ele é visto como motivado, e não como arbitrário, pois se deve levar em

---

<sup>3</sup> Todas as traduções, ao longo do texto, foram feitas pelos autores.

consideração o contexto em que foi produzido, quem foi o produtor, o que o levou a representar daquela forma e não de outra, em que condições se encontrava quando o materializou, etc. Some-se isso ao fato que as estruturas visuais não servem somente para retratar a realidade como ela é, mas também e principalmente são ideológicas e trazem consigo significados de grande importância.

Como citado anteriormente, a GDV se baseia nos pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (2004) ao considerar as funções e o contexto no qual as imagens são produzidas. No entanto, enquanto a LSF se organiza em torno das Metafunções Ideacional, Interpessoal e Textual, a GDV as assume como Representacional, Interativa e Composicional, respectivamente, uma vez que essa gramática se adequa ao que será analisado, neste caso, as imagens, pois não se pode esquecer que cada meio semiótico possui suas próprias regras e estrutura, apesar de uma estar ancorada na outra e ambas possuírem um foco nas metafunções da linguagem (verbal e não-verbal).

A metafunção Representacional, utilizando a terminologia empregada por Kress e van Leeuwen, é responsável pelas estruturas que constroem visualmente a “natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem” (UNSWORTH, 2004, p. 72 apud NOVELLINO, 2007, p. 53). A metafunção Interacional nos permite representar uma relação social particular entre o produtor da imagem, seu receptor e o próprio objeto representado. Por fim, a metafunção Composicional nos dá a habilidade de criar representações coerentes, ao distribuir seu valor entre os elementos da imagem de forma contextualizada. Quanto aos participantes, eles podem ser classificados, segundo a GDV, como representados ou interativos. Estes são os participantes que produzem ou consomem as mensagens, os que se fazem presentes no ato da comunicação, ao passo que aqueles são o conteúdo da comunicação, sobre o que é tratado na composição visual.

Enquanto Halliday (2004) propõe em sua linguística a existência de seis tipos diferentes de processos os quais englobariam todas as atividades humanas concretas e abstratas, Kress e van Leeuwen (2006) postulam a existência de Representações Narrativas, subdivididos em processos de Ação não-transacional, transacional unidirecional e bidirecional, Reacional não-transacional e transacional,

Mental, Verbal e de Conversão e Representações Conceituais, subdivididas em Classificatórios, Analíticos e Simbólicos.

As Representações Narrativas apresentam ações que estão se desenvolvendo, ou seja, ações em movimento, e são assinaladas pela presença de um vetor que pode ser formado por meio de linhas imaginárias, oblíquas, ou diagonais transmitindo a ideia de movimento. Na imagem, eles se apresentam de forma saliente em contraste com o resto da composição. Os participantes dessas representações têm a possibilidade de estabelecer relações entre si e se engajar em ações e eventos por meio dos vetores que emanam de seu corpo, ou na ausência desses, são formados pelo próprio corpo do participante representado.

Os processos de ação descrevem o que está ocorrendo no mundo material. Na imagem, estes processos são representados pela presença de vetores, que indicam a direção do movimento dos participantes. Deste modo, quando a imagem apresenta somente um Ator (participante do qual o vetor emana), este processo será chamado de não-transacional, pois sabemos quem realizou a ação, porém não nos é mostrado quem a recebeu/sofreu. Quando, porém, há a presença do Ator e da Meta, participante o qual ou para o qual o vetor está direcionado e que receberá a ação, encontramos um processo transacional. Como já citado, este tipo de processo poderá ser unidirecional ou bidirecional. O primeiro quando um Ator realiza uma ação direcionada a algo/alguém, sua Meta, e o último quando há a presença de dois interactantes, que serão Atores e Metas sequencialmente ou simultaneamente. Isso se dá uma vez que ao mesmo tempo em que um participante está exercendo a função de Ator e o outro participante, a de Meta, este poderá vir a ser o Ator e aquele a Meta, ou este processo poderá acontecer de forma simultânea.

Outro processo que pode ser desempenhado por meio de vetores é o Processo Reacional. Este é caracterizado “quando o vetor é formado por uma linha ocular, pela direção de olhar de um ou mais dos participantes representados.” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 67) Ao invés de Ator e Meta, esses participantes serão chamados de Reatores, se referindo ao participante, que deverá ser humano ou possuir características humanas, “uma criatura com olhos visíveis que possua pupilas distintas, capaz de [demonstrar] expressões faciais” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 67), o qual realiza a ação de olhar; e de Fenômeno,

participante que recebe a ação de ser olhado. Este pode ser representado por um ser animado (pessoa, animal) ou inanimado (como uma estrutura transacional, uma cena, por exemplo). Pode-se ainda classificar este processo como transacional, quando a imagem apresenta ambos Reator e Fenômeno, e em não-transacional, quando inexistente Fenômeno, abrindo para o observador a possibilidade de deduzir/imaginar para quem ou para o quê o Reator está olhando.

O Processo Verbal vem mostrar um tipo diferente de vetor, aquele que pode ser observado em histórias em quadrinhos que materializam a fala das personagens. Neste caso, os balões de conversação conectam o falante ao conteúdo que deseja expressar. Este participante será chamado de Dizente e será caracterizado como tal se o balão partir dele, enquanto que o conteúdo expresso pelo mesmo será chamado de Enunciado. O Processo Mental, por sua vez, é materializado por meio dos balões de pensamento que emanam da cabeça das personagens. Estes exprimem o conteúdo de um processo mental, como um pensamento, um sentimento, uma percepção, por exemplo, além de conectar o Experienciador ao seu conteúdo, o Fenômeno.

Além de representações narrativas que são caracterizados pela presença de um vetor, envolvendo uma ação que se desenrola visualmente, executada/recebida por participantes em dadas circunstâncias, há aquelas que não apresentam vetor nem executam ações, haja vista seu objetivo ser procurar na imagem a essência da informação em termos de classe, estrutura e significado. Essas são as Representações Conceituais que classificam, analisam ou definem/significam pessoas, lugares e coisas, podendo ser caracterizadas como Processos Classificacionais, Analíticos e Simbólicos, respectivamente.

Os Processos Classificacionais serão assim chamados se os participantes se relacionarem de forma taxonômica onde “ao menos um conjunto de participantes atuarão como *Subordinados* em respeito a pelo menos outro participante, o *Superordinado*.” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 79). Os Processos Analíticos focam dois participantes: o Portador (participante representado) e seus Atributos Possessivos (cada uma das partes que o compõe). Este tipo de processo relaciona, assim, “participantes em termos de uma estrutura de parte e todo” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 79). Imagens analíticas diferem das outras por não

apresentarem vetor indicando ações e por não se apresentarem de forma simétrica. Quando na imagem aparecem os Atributos, porém não é mostrado seu Portador, esse processo analítico se caracterizará como Desestruturado, pois apesar de se fazer conhecer as partes que compõem o todo, não se sabe como elas o compõem. Já os Processos Analíticos Temporais apresentam os Atributos Possessivos “ordenados linearmente numa linha temporal e interpretadas como um conjunto de estágios sucessivos de um processo que se desenvolve temporalmente” (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006, p. 104). Por fim, os Processos Analíticos exaustivos descrevem o Portador sendo composto por um número de Atributos ao mostrar todas as partes que lhe constituem como um todo.

Para finalizar, os Processos Simbólicos dizem respeito ao que o participante é ou representa e podem se apresentar sob duas formas: a primeira como tendo ressaltado algum atributo de seu Portador e a segunda quando o Portador se apresenta como elemento principal na imagem. Esses processos são chamados de Simbólico Atributivo e Simbólico Sugestivo, respectivamente, e podem ser identificados a partir de elementos como cor, iluminação e tamanho visto que apresentam um ambiente manipulado.

Fazendo-se distinta da Metafunção Representacional, a Metafunção Interacional lida com os participantes representados e sua relação com os interativos, ou seja, seu observador do mundo real. Os participantes interativos são pessoas do mundo real as quais produzem ou consomem a imagem, ditando como deva ser representada e interpretada, que mensagem ela deva passar, como ela o fará, etc. Assim, ela estabelece uma relação tanto entre os elementos que compõem a imagem quanto entre quem a produz e quem a observa, exigindo deste último uma atitude. Essas interações se dão por meio do olhar, da distância social, do ângulo e modalidade.

As composições visuais podem mostrar participantes representados que olham para outro participante na própria imagem, não criando vínculo algum com o observador; ou que direcionam seu olhar para o observador como uma forma de interagir com ele. Este olhar pode ser classificado como de demanda ou oferta. No primeiro caso, o participante representado olha nos olhos do observador projetando vetores formados da linha do olhar estabelecendo interação com aquele além de

exigir (ou ‘demandar’) do mesmo uma reação, seja essa de aceitação ou negação, de identificação ou desconhecimento. No último, a imagem se dirige ao público de forma indireta, mais sutil, na qual o observador não é o objeto, mas o sujeito do olhar, uma vez que a imagem não demanda nada de seu observador, mas sim o convida a uma análise ao ‘ofertar’ os “participantes representados ao observador como itens de informação, objetos de contemplação, impessoalidade, como se fossem espécimes em uma vitrine.” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 119).

Outra categoria relevante é a Distância Social. Quando os participantes são retratados em *close-up* ou plano fechado, cada detalhe de seu rosto e de sua expressão facial é captado, auxiliando, assim, a identificação de traços da sua personalidade e clama a familiaridade. Esse plano abrange o enquadramento, que vai da cabeça até os ombros do participante representado. Diferentemente de quando o participante é apresentado em *long-shot* ou plano aberto, que contribui para representar os participantes de uma dada composição visual de forma distanciada, mostrando todo o corpo. Há ainda um plano intermediário, que é o *medium shot* ou plano médio que representa o participante até a cintura ou o joelho, indicando que a sua relação com o leitor é do tipo social.

Em relação ao ponto de vista ou perspectiva, Kress e Van Leeuwen (2006) consideram os ângulos frontais, oblíquos e verticais. A utilização do ângulo frontal está associada à atitude de um envolvimento entre o leitor/observador e o participante. O ângulo oblíquo conduz a um sentido de desligamento ao apresentar o participante em perfil, deixando subentendido que a representação não pertence ao nosso mundo. O ângulo vertical e suas variantes (alto, baixo ou de nível ocular) apontam para as diversas relações de poder representadas entre o participante e o leitor/observador.

A modalidade ou valor de realidade é representado por meio da modalidade naturalista ou sensorial. A modalidade naturalista se concretiza através da congruência que existe entre o objeto de uma imagem e aquilo que se percebe pelo olho naturalmente. Assim, quanto maior for a correspondência entre a imagem e o real, maior será a modalidade da imagem. Kress e van Leeuwen (2006) ressaltam que as imagens naturalistas geralmente possuem: 1) alta saturação de cores, no lugar de preto e branco; 2) cores diversificadas, ao invés de cores monocromáticas;

e 3) cores moduladas. Eles atentam também para a contextualização da imagem, seu pano de fundo. A modalidade sensorial evoca sentimentos mais subjetivos no leitor/observador, ocorrendo uma diminuição da modalidade naturalista.

Apesar de já haver estabelecido múltiplas categorizações para a imagem, ainda carece olhar para a mesma como um todo, o modo como as metafunções interativa e representacional estão organizadas e se relacionam dentro do espaço da mesma composição e como estão integradas para produzir sentido.

Os autores afirmam que a posição que os elementos ocupam na composição visual lhes atribui valores específicos, mais especificamente, Valores de informação, uma vez que sua disposição afetará os outros elementos que estão a interagir no mesmo espaço. Esta categoria lida com a disposição dos elementos na imagem, se estão ao lado direito ou esquerdo da página, superior ou inferior, central ou periférico, e como essas posições, apesar de integrarem todas as partes, sinalizam significados (ideológicos) diferentes. Assim, os pesquisadores afirmam que, de acordo com a sociedade ocidental e seus valores, a informação apresentada no lado esquerdo sugere uma informação dada, já conhecida e familiarizada por parte dos participantes, enquanto que a informação apresentada no lado direito caracteriza uma informação nova, desconhecida pelos participantes e que, portanto, se deve prestar atenção. A esses elementos dá-se o nome de Dado e Novo. Outra posição a ser discutida é a informação localizada na parte superior e na parte inferior da página. A seção superior visualiza a promessa, o imaginário, o Ideal; enquanto que a inferior traz o Real, o que verdadeiramente é, a informação em si. Esta oposição é fortemente marcada nas imagens, visto que seus produtores se utilizam da primeira para apresentar seu 'produto' (informação) como sendo uma necessidade, uma coisa essencial para o consumidor da mensagem (tanto que são ilustradas de forma mais saliente), e da última para apresentar informações mais específicas sobre o mesmo. Os elementos ainda podem aparecer dispostos no Centro e na Margem da composição visual. Quando aparecem no centro, maior ênfase lhes é atribuída, haja vista estarem no núcleo e todos os outros elementos lhe aparecerem subservientes. Quando aparecem nas margens, implica-se que possuem função auxiliar, ou seja, são dependentes da informação central.

A Saliência é definida como

o grau para o qual um elemento chama atenção para si mesmo, devido a seu tamanho, seu lugar no primeiro plano ou sua sobreposição a outros elementos, sua cor, seus valores tonais, sua agudeza ou definição, e outras características. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 210).

Referindo-se, portanto, à importância hierárquica que os elementos adquirem na imagem que levam a sobreposição de um elemento sobre os demais.

Finalmente, e não menos importante, o Enquadramento, ou moldura, diz respeito à presença ou ausência de uma linha divisória que marcará a divisão ou a ligação dos participantes da composição, indicando que os elementos se relacionam de alguma forma ou se distanciam, assim, “quanto mais os elementos da composição espacial estiverem conectados, mais eles serão apresentados como caminhando juntos, como uma unidade única de informação” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 204), e quanto mais eles aparecerem desconectados, seja por diferenças de cor ou mesmo pela presença da moldura, mais enfatizada será sua identidade e diferença.

### **3 O DISCURSO PUBLICITÁRIO: ALGUMAS PALAVRAS**

A publicidade, entendida aqui como uma mensagem veiculada nos mais diversos meios de comunicação, que objetiva a venda de um produto/serviço sob a forma de uma marca comercial para um público consumidor, fazendo uso de recursos tanto visuais quanto linguísticos, “é um poderoso discurso da pós-modernidade” (HARVEY, 2000, p. 63-64), uma vez que atua como grande manipuladora dos indivíduos, ao influenciá-los a consumir o que é transmitido na mídia. Por meio do seu discurso, a propaganda induz os indivíduos à dominação por parte de uma classe dominante, ou pelos produtores da mensagem.

Embora seja propagada sob a forma de diálogo entre anunciante e consumidor, a propaganda estabelece uma relação assimétrica com o seu público, haja vista somente este último ser atingido pelo anúncio, ausentando o anunciante de qualquer participação neste diálogo (TAVARES, [2013?]). Fazendo uso da língua e de seus aspectos semióticos, a publicidade busca a todo o momento seduzir os

indivíduos e torná-los, consciente ou inconscientemente, meros consumidores de produtos que, muitas vezes, não lhes são necessários, configurando-se como instrumento de controle social. Isso porque ao obter determinado produto/serviço, o consumidor sente-se realizado, parte integrante de um grupo (consumista), aceito socialmente.

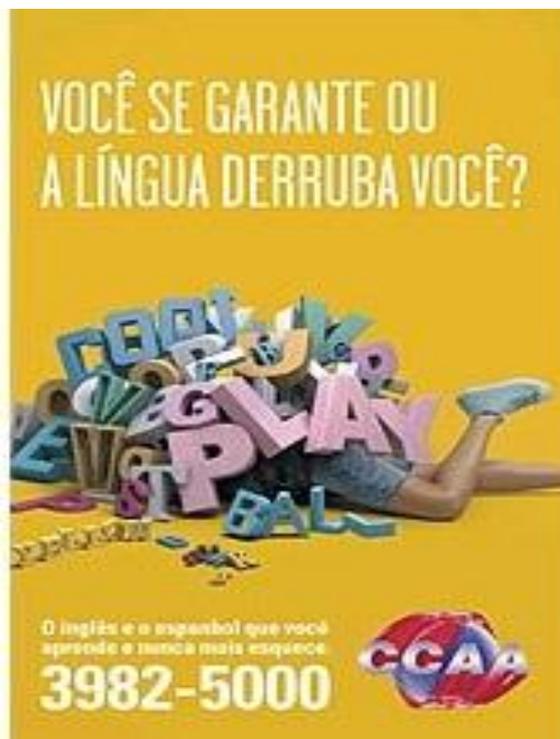
A publicidade constrói práticas sociais a partir de um discurso hegemônico (GRAMSCI, 1988; 1995) de naturalização do consumo, tornando o que é veiculado na mídia, necessidade básica da população. Nessa perspectiva, ela dita que o consumo insere socialmente o sujeito, da mesma forma que deixa à margem quem não possua o que lhe confere status. Logo, podemos afirmar que a publicidade é um instrumento a serviço da ideologia do consumo, e é esse o motivo que nos levou a realizar essa pesquisa, tomando-a como objeto de análise.

#### **4 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Essa é uma pesquisa qualitativa interpretativista, dentro do paradigma da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1996). Para analisar as imagens da propaganda das franquias de ensino do inglês, recorreremos ao aparato teórico-metodológico apresentado por Kress e van Leeuwen (2006). Coletaremos folders, prospectos e outdoors de propaganda de duas das principais franquias para o ensino de inglês disponibilizados nos anos de 2010, 2011 e 2012. Em seguida, analisaremos a imagem propriamente dita, identificando o papel dos componentes visuais e críticos, descrevendo e interpretando os textos. As categorias que serão abordadas na análise visual, em conformidade com Kress e van Leeuwen (2006), com base em Halliday (1994), serão: componentes representacional, interacional e composicional.

#### 4. 1 ANÁLISE VISUAL DAS PROPAGANDAS

Imagem 1: Propaganda CCAA 2010



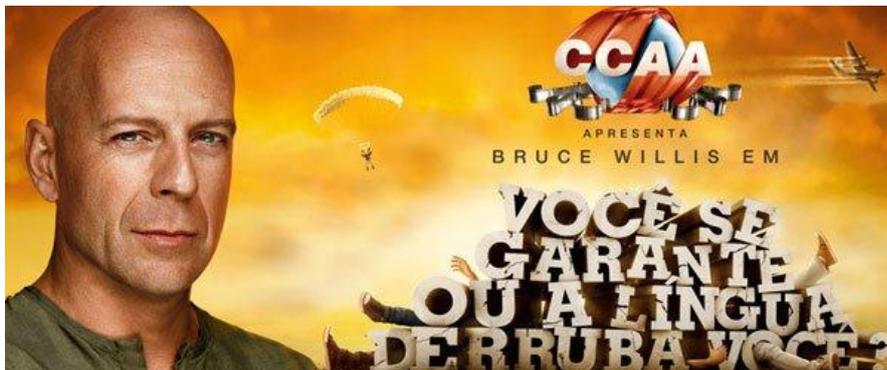
Na imagem 1 podemos observar uma pessoa sendo derrubada por várias palavras grafadas na língua inglesa, em consonância com a proposta do slogan da campanha 2010 “Você se garante ou a língua derruba você?”. Na parte inferior ainda temos a proposta da escola “O inglês e o espanhol que você aprende e nunca mais esquece”, o número de telefone para contato e o logotipo da franquia.

Em termos da Metafunção Representacional, essa imagem se enquadra no processo simbólico atributivo, uma vez que dela não emanam vetores, ou não há ações sendo realizadas. Também inexistem classes ou estruturas. O que encontramos está baseado no significado da imagem, representado tanto imagética quanto linguisticamente. A imagem traz, portanto, letras que representam os atributos simbólicos, ou o que compõe a imagem. Assim, caracterizamo-los por estarem em posição saliente em relação aos outros elementos da imagem, além de eles serem associados a valores simbólicos mesmo. Analisando a Metafunção Interativa, no quesito contato, essa imagem é de demanda, pois não há o contato

visual do participante representado com o interativo; ao contrário, não há sequer a representação da face do participante, haja vista ter sido derrubado pela “língua” (representada aqui pelas palavras). Tendo acesso somente ao corpo do participante e do que há ao seu redor, a distância social é caracterizada pelo plano aberto, reforçando que precisamos ir àquela escola a fim de conhecermos, aprendermos e nos “garantirmos” no idioma. O ângulo pelo qual essa propaganda foi retratada foi o vertical, indicando que quem domina a língua detém o poder em relação a quem não a conhece. Porém, a modalidade se faz naturalista baixa, pois a representação visual não apresenta contextualização, demonstrando que não há alta correspondência com a realidade, tendo, ao contrário, somente um fundo de cor amarela, com as letras e anúncio da escola em cor branca, disposição essa que somente dá ênfase aos atributos simbólicos e a proposta da escola.

Quanto à Metafunção Composicional, os elementos da composição estão dispostos sob a forma de um tríptico vertical, incorporados pelo ideal (de dominar/ se garantir no idioma ou não), o mediador (a imagem, respondendo que quem não a domina é derrubado, deixado para trás), e o real (o inglês e o espanhol que você aprende e nunca mais esquece, que só deverá ter esse efeito se aprendido nesta franquia). Não há enquadramento, demonstrando que os elementos visuais e linguísticos retratados não se fazem mais importantes que outros. Eles se complementam e se traduzem simultaneamente. A saliência, no entanto, é percebida nas letras gigantes que formam palavras em língua inglesa (ball, cool, play), e que derrubaram o participante representado, que aliás, juntamente ao logotipo da escola, são os únicos participantes coloridos, que clamam atenção para si.

Imagem 2: Propaganda CCAA 2011



A imagem 2 veiculada nas redes sociais, TV, outdoors, etc. não só no Brasil, mas também no exterior, apresenta Bruce Willis, conhecido ator hollywoodiano, numa campanha que é também a extensão do seu comercial televisivo. Nesta, o ator está em uma situação de risco em um avião, juntamente a dois adolescentes que não sabem falar inglês, quando este os pede/mostra o para-quedas (*parachute*) para serem salvos. Os adolescentes, no entanto, não o compreendem e chutam esse equipamento para fora do avião, não escapando do desastre. Dessa forma, na imagem podemos identificar o ator ao lado esquerdo do outdoor, o avião, um homem pulando de pára-quedas do mesmo, o logotipo da escola de idiomas CCAA, com o aspecto do logotipo de uma empresa de produção de filmes (CCAA apresenta) e os corpos dos adolescentes esmagados pelo slogan da campanha: *Você se garante ou a língua derruba você?*, ou seja, uma extensão da campanha televisiva que foi transmitida durante todo o ano de 2011 e que se propunha a desafiar o aluno a ir à escola se matricular para falar tão bem quanto esse astro. Caso contrário, o idioma “derrubaria” você.

Analisando a imagem acima descrita, vemos um processo narrativo reacional, visto que há um processo de ação que está a se desenrolar aqui: o de olhar. O participante ao qual ele está direcionando seu olhar somos nós, os observadores da imagem. Assim, este processo se configura como transacional. Como o participante representado olha para o interativo exigindo dele uma resposta de aceitação, de conhecimento, essa representação pode ser classificada como de demanda. Ela ainda foi retratada em plano fechado, mostrando somente do início dos ombros a cabeça do ator, a partir do ângulo frontal. Interpretamos, dessa forma, que há uma relação de proximidade entre os participantes. O representado se deixa conhecer e estar presente no círculo social do interativo. A imagem, no entanto, apresenta modalidade naturalista baixa, pois apesar de haver sido retratado como em uma fotografia, não há contextualização, a cor de fundo é monocromática, pálida, não existindo correspondência alguma com a realidade.

Quanto ao valor de informação, essa imagem dispõe seus elementos na posição esquerda/direita, ou para Kress e van Leeuwen, dado e novo. Em outras palavras, o ator Bruce Willis é o dado, é quem todos conhecem por seu sucesso

internacional, e, na propaganda, por seu domínio do idioma (uma vez que é alemão, naturalizado nos dois países-Alemanha e Estados Unidos), sua posição social e fama. O fato desconhecido, novo é a franquia CCAA, que convida seu público a se matricular, caso contrário a língua o derrubará. Não há enquadramento da imagem e o que se mostra saliente é o participante representado Bruce Willis, o que enfatiza a imagem de falante nativo da língua, artista de sucesso, atribuindo poder a si mesmo.

Imagem 3: Propaganda CCAA 2012



Na campanha do ano seguinte, 2012, a franquia optou por continuar com estrelas de Hollywood, apostando na atriz Megan Fox e no mundialmente conhecido boxeador Mike Tyson, ambos estadunidenses, habitando em uma ilha, onde havia duas opções: quem soubesse falar Inglês, iria conviver no lado da ilha verde, bonita, viva, habitada por milhares de Megans apresentada em poucos trajes, como símbolo de beleza. Porém, quem não a soubesse, iria habitar na parte seca, destruída da ilha, habitada por milhares de Mikes, maldosos e perigosos.

Essa imagem, como a campanha anterior, mostra os participantes representados envolvidos em um processo narrativo reacional transacional,

demandando do público atenção para si e para o produto que estão exibindo, sendo representado apenas pelo slogan da campanha cultivado durante os últimos três anos: Você se garante ou a língua derruba você? Isso porque esta imagem veiculada em outdoors também é uma extensão da campanha publicitária que estava sendo veiculada na TV, e subentende-se qual é a franquia sendo apresentada.

Ao analisar a imagem, vemos que foi exibida em um plano médio, mostrando os participantes da cintura para cima, significando que eles estabelecem uma relação social com seu participante interativo, não de muita proximidade ou de distanciamento. O ângulo pelo qual a imagem foi retratada foi o vertical baixo, que reflete que os participantes representados têm poder sobre os interativos. Em outras palavras, a língua inglesa os empodera, e nós, não falantes da língua inglesa, estamos à margem, em posição de desvantagem. Outra vez, a modalidade se faz naturalista baixa. Já de acordo com a Metafunção Composicional, o valor de informação é representado pelo plano ideal/real. Os artistas estão no plano ideal, ou seja, são o desejo de todo estudante de língua inglesa falar fluentemente, dominar o idioma, ser bem-sucedido. Cumpre dizer que a campanha só utilizou artistas dos Estados Unidos, ou o padrão de prestígio, mais popular, mais poderoso. Inexiste enquadramento nos elementos dispostos na imagem e a saliência recai sobre os dois artistas e sobre a conjunção OU, indicando a escolha do participante interativo em desejar o melhor ou o pior para ele, de acordo com a campanha.

Imagem 4: Propaganda FISK 2010



Na campanha do ano de 2010, a franquia Fisk, ao contrário de sua rival CCAA, apostou em artistas brasileiros, mais especificamente em Grazzi Massafera, que naquele ano conquistava o grande público daquele país com sua simpatia e simplicidade. Era como a franquia desejava inovar. O slogan “Melhor ensino do Brasil” tematiza o adjetivo que a caracteriza, segundo seus produtores, a qualidade de ser a melhor. Além do slogan e da atriz, a imagem ainda traz o telefone da unidade de ensino e o logotipo da instituição.

O processo o qual essa imagem representa é o narrativo reacional transacional. Ao analisarmos a imagem tendo em vista a Metafunção Interativa, o contato estabelecido entre os participantes interativo e representado é de demanda, pois a participante olha nos olhos do seu observador como a convidá-lo a conhecer o seu produto. Apesar deste apelo, a imagem é representada em plano aberto em perspectiva horizontal, como se o mundo dela não fizesse parte do nosso, ou como se não pudéssemos estabelecer contato com a mesma. A modalidade se faz baixa, por não haver correspondência alguma do pano de fundo com a realidade.

Em termos de composição, o elemento que está recebendo enfoque é o adjetivo “melhor”, em detrimento até da artista. Não há enquadramento da imagem em relação ao enunciado linguístico, e o valor de informação desta composição é centro/margens, apresentando a palavra “melhor” no centro como para caracterizar e focar a qualidade da franquia, e todos os outros elementos apenas para compô-lo.

Imagem 5: Propaganda Fisk 2011



Na imagem 5, podemos ver que a proposta de artistas mudou para a trajetória de vida do aluno Fisk. Da mesma forma, o processo escolhido para ilustrar essa mudança foi o Processo Conceitual Analítico Temporal, que mostra numa linha de tempo o que aconteceu ao longo da vida deste estudante, chamado Pedro, desde seus 13 até seus 30 anos, que incluem todas as modalidades de cursos oferecidos pela franquia: os idiomas inglês e espanhol, português para brasileiros e informática.

A imagem é de oferta, uma vez que não há o contato visual do participante representado com o interativo. Seus elementos foram dispostos no plano aberto, sob o ângulo horizontal. Temos, dessa forma, acesso não só a seu corpo como também a todo o ambiente ao seu redor. O ângulo horizontal oblíquo revela que nós não fazemos parte do mundo dele. Somos meros expectadores da trajetória de sucesso da sua vida. A modalidade desta é naturalista baixa.

De acordo com a perspectiva composicional, o que está recebendo enfoque é o slogan/a proposta da escola: Ensino de qualidade é pra vida toda, ou seja, a imagem aqui traduz e reforça o que está sendo dito linguisticamente, haja vista ser retratado todo o histórico de vida de Pedro no concernente à seus estudos e à realização de um sonho como resultado disso (viajar para os Estados Unidos - Estátua da Liberdade). Outro elemento que se mostra imponente e vivo nesta composição é o logotipo da franquia, presente na propaganda para indicar aos participantes interativos que o ensino de qualidade e o conseqüente sucesso se obtém através desta franquia, e não de outra.

Não há enquadramento da imagem em relação ao resto da composição, porém a logo da franquia tem seu espaço delimitado por uma linha de cor laranja, recebendo destaque por isso. No entanto, ela não tem seu sentido distanciado do resto da composição. O valor de informação, por fim, é representado por uma disposição tríptica: Ideal/Mediador/ Real, onde o elemento Ideal é caracterizado pelo slogan da campanha, indicando que o ideal é estudar com qualidade durante todo o curso de uma vida e obter sucesso. A representação da trajetória do garoto é o mediador, e o real é a Fisk, isto é, esta franquia realmente existe para proporcionar a realização deste sonho, deste ideal.

Imagem 6 - Propaganda FISK 2012



Voltando a proposta de trazer artistas nacionais, a franquia Fisk trouxe Tati Bernardi e Bruno Gagliasso para estrelar sua nova campanha, veiculada

nos diversos gêneros durante o ano de 2012. Tendo em mente que este é também uma extensão da campanha televisiva, na qual mostrava o casal de namorados em um aeroporto falando em inglês e em espanhol a fim de conquistarem uma outra pessoa, ou provocar ciúmes em seu parceiro (se dar bem naquela situação), eles anunciam que “Quem domina o conhecimento se dá bem”, slogan da campanha. Na imagem do outdoor, além dos artistas, aparece também o slogan, a logo e os cursos ofertados para os participantes interativos.

Esta imagem, assim, se configura como um processo Narrativo Reacional Transacional, mostrando em saliência os dois artistas brasileiros que “dominam” os idiomas propostos pela franquia, e que, por isso, se dão bem na vida. A imagem não apresenta moldura, e está sendo perspectivada da esquerda para a direita. Ou seja, os artistas já são conhecidos do público, são a informação dada, enquanto que a informação nova é que “quem domina o conhecimento se dá bem”. E esse conhecimento que garantirá os bons frutos da vida se encontram na franquia Fisk, como enfatizada pela roupa dos mesmos.

Analisando a relação entre a imagem e o seu observador, observamos que a mesma é de demanda, havendo o contato visual entre aqueles. O plano aberto e o ângulo horizontal foram escolhidos para representar a familiaridade que tanto os participantes quanto a escola de idiomas estabelece para com o seu público consumidor. A modalidade, enfim, é baixa, uma vez que o pano de fundo da imagem é azul claro com a imagem do globo terrestre, o que não corresponde com a realidade, salvo os artistas.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise das propagandas mostra uma tendência na escolha de representações Narrativas Reacionais Transacionais, que realçam as ações dos atores, tendo em vista que as franquias optaram por persuadir por meio do olhar dos participantes representados seu público-alvo. Mais: esse processo é

o mais utilizado já que, para o discurso consumista, o inglês é uma língua que empodera aqueles que a detém.

Os observadores são chamados a interagir com a imagem, haja vista os participantes serem retratados com certo distanciamento social, de modo a interpelar o conhecimento da franquia, e posteriormente, a aquisição do produto. A modalidade é baixa, e pessoas famosas são tematizadas com saliência, no intuito de despertar interesse.

Desta forma, a análise das imagens a partir da Gramática do Design Visual se faz imprescindível como uma proposta de letramento crítico para a população em geral, não só para professores e alunos de línguas.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CRYSTAL, D. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 228 p. ISBN: 978-11-0761-1801.

GRAMSCI, A. *A Gramsci Reader: selected writings 1916-1935*. FORGACS, D. (org.) London: Lawrence and Wishart, 1988. ISBN: 978-08-1472-701-0.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. 341 p. ISBN: 852000363x.

HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. 2<sup>nd</sup> ed. London: Arnold, 1994. 468 p. ISBN: 0340574917.

\_\_\_\_\_. *An introduction to functional grammar*. 3<sup>rd</sup> ed. London: Hodder Arnold, 2004. 690 p. ISBN: 978-0-340-76167-0.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Trad. Adail U. Sobral e Maria Stela Gonçalves. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000. 349 p. ISBN: 978-85-1500-679-3.

KRESS, G.; VAN LEEWEN, T. (1996) *Reading images: the grammar of visual design*. 2 ed. London: Routledge, 2006. 298 p. ISBN: 978-0-415-31915-7.

LACOSTE, Y., RAJAGOPALAN, K. (org.) *A geopolítica do inglês*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2005. 160 p. ISBN: 978-85-88456-38-9.

MAGALHÃES, I. Análise do discurso publicitário. *Revista da ABRALIN*. v. 4 n. 1 e 2, p. 231-260, 2005.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de Linguística Aplicada*. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 1996. 192 p. ISBN: 978-85-8572-516-7.

NOVELLINO, M. O. *Fotografias em livro didático de inglês como língua estrangeira: Análise de suas funções e significados*. 2007. 203 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2007.

PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman, 1994. 376 p. ISBN: 978-05-8223-472-7.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica*. São Paulo: Parábola, 2003. 144 p. ISBN: 85-88456-13-3.

TAVARES, F. *O discurso publicitário: Uma análise crítica*. Disponível em [http://www.fredtavares.com.br/discurso\\_publicitario.htm](http://www.fredtavares.com.br/discurso_publicitario.htm). Acesso em: 15 mar. 2013, 16: 36: 20.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. (trad. Carmen Grisci) Petrópolis: Vozes, 1995. 427 p. ISBN: 85-3261-484-1.