



**FUNDAÇÃO COMUNITÁRIA TRICORDIANA DE EDUCAÇÃO**  
*Decretos Estaduais n.º 9.843/66 e n.º 16.719/74 e Parecer CEE/MG n.º 99/93*  
**UNIVERSIDADE VALE DO RIO VERDE DE TRÊS CORAÇÕES**  
*Decreto Estadual n.º 40.229, de 29/12/1998*  
**Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão**

**A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE NO  
PROCESSO DE AUTORIA**

**Três Corações  
2007**

**CLEISE APARECIDA DE SOUZA**

**A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE NO  
PROCESSO DE AUTORIA**

Dissertação apresentada à Universidade Vale do Rio Verde – UNINCOR como parte das exigências do Programa de Pós Graduação em Letras, área de concentração Linguagem Cultura e Discurso, para obtenção do título de Mestre.

**Orientador**

Prof. Dr. Paulo Roberto Almeida

**Três Corações  
2007**

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO  
 Secretaria de Pós-Graduação  
 secretpos@unincor.br - (35) 3239-1280



## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos oito dias do mês de março do ano de dois mil e sete, sob a presidência do **Professor Doutor Paulo Roberto Almeida**, e com a participação dos membros **Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Beatriz Maria Eckert-Hoff** e **Professora Doutora Maria Ângela de Araújo Rezende**, que se reuniram para a banca da defesa da dissertação de **Cleise Aparecida de Souza**, aluna do Curso de Mestrado em Letras – Linguagem, Cultura e Discurso. O título de sua dissertação é “*A constituição da subjetividade no processo de autoria*”. O resultado foi pela Aprovação. Eu, secretário, lavro a presente ata que, depois de lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos demais membros da banca examinadora.

Três Corações, 08 de março de 2007.

Prof. Dr. Paulo Roberto Almeida  
 Presidente

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Beatriz Maria Eckert-Hoff  
 Membro da Banca

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Ângela de Araújo Rezende  
 Membro da Banca

Prof. Ms. Clóvis Luís Mazzaro  
 Secretário Geral  
 004/2007

À minha querida filha, Maíse.

**DEDICO**

A todas as pessoas que estiveram envolvidas, direta e indiretamente, neste trabalho,  
especialmente Vinícius Santos, ex-aluno Cefeteano.

À minha família.

**OFEREÇO**

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por dar-me força nesta conquista.

Aos seres de LUZ que me orientam e intuem.

Aos meus pais e à minha filha, pelo apoio e incentivo para vencer mais esta etapa acadêmica.

À Professora Flávia Rita Coutinho Sarmiento, minha primeira leitora crítica.

À amiga Maria do Carmo Rocha Matos (Cacau), pelo convívio prazeroso e pelas palavras carinhosas de incentivo e cumplicidade.

Ao Paulo Roberto Antunes, pela parceria, intervenção e ajuda na correção deste trabalho.

À Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR) e a todos os colegas professores.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para o meu êxito profissional.

“Ele não sabia que era impossível. Foi lá e fez.”

*Autor desconhecido*

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b>	<b>09</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>10</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b>	<b>15</b>
<b>2 METODOLOGIA</b>	<b>22</b>
<b>3 ANALISES DOS DADOS</b>	<b>28</b>
<b>3.1 O processo da autoria em sala de aula</b>	<b>28</b>
<b>3.2 Condições de produção do texto</b>	<b>30</b>
<b>3.3 Mecanismos de organização textual</b>	<b>31</b>
<b>3.3.1 Bronckart e as expressões modalizadoras</b>	<b>32</b>
<b>3.3.2 Análise da narrativa no interacionismo sócio-discursivo</b>	<b>36</b>
<b>3.4. Abordagem dialógica: linguagem como processo interativo</b>	<b>39</b>
<b>3.5 Intertextualidade</b>	<b>44</b>
<b>3.6 O humor e suas implicações na subjetividade discursiva</b>	<b>46</b>
<b>3.7 As figuras e outros recursos lingüísticos</b>	<b>48</b>
<b>3.7.1 Metáforas e analogias: A abordagem cognitiva de Lakoff e Johnson</b>	<b>49</b>
<b>3.7.2 Dimensão ótica da metáfora na concepção de Aristóteles e Ricoeur</b>	<b>53</b>
<b>3.7.3 O efeito da metáfora sobre o interlocutor/leitor</b>	<b>54</b>
<b>3.8 A Metalinguagem como lugar da Interpretação ancorada na subjetividade</b>	<b>58</b>
<b>3.9 Ironia: um diálogo entre Elm's Empire e O Ateneu</b>	<b>61</b>
<b>CONCLUSÕES</b>	<b>67</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	
<b>ANEXOS</b>	



## RESUMO

SOUZA. Cleise Aparecida **A constituição da subjetividade no processo de autoria.** 2007.00p. (Dissertação – Mestrado em Letras). Universidade Vale do Rio Verde-UNINCOR-Três Corações-MG.

Neste trabalho, pretendo analisar a noção de autoria no domínio de gêneros discursivos. Para isso elegi um texto narrativo produzido por um aluno secundarista, evidenciando um trabalho em que o sujeito é o protagonista do discurso. Embora sofra coerções sócio-históricas, há sempre espaços de ação que permitem ao sujeito dizer de um modo e não de outro, e, nesses espaços, sobressaem-se traços de sua singularidade que se configuram como o estilo individual. Sendo assim, o estilo, enquanto indício de autoria, decorre, sobretudo, de um investimento do sujeito na constituição de um projeto discursivo.

Palavras-chave: autoria, gênero discursivo, estilo, subjetividade.

### **ABSTRACT**

SOUZA. Cleise Aparecida. The constitution of subjectivity in the process authorial.2007.00p. (Dissertation – Master in Liberal Arts). University Vale do Rio Verde – UNINCOR- Três Corações - MG

On this research I aim at analyzing the existence of the 'author' and the authorial process within the discussion genre. For that I chose a narrative written by a high-schooler which is a text where we can find a discursive subject. The social-historic environment influences the subject, though he/she always chooses to say something in a way and not in another - that is exactly what is called individual style. Thus, the style itself is a clue for the finding of the 'author' because it is the work developed by the subject who is setting a discursive project.

Key-words: authorial process, discursive genre, style, subjectivity.

## INTRODUÇÃO

As preocupações que nortearam esta pesquisa tiveram a sua origem em 1980, diante da leitura de “O texto na sala de aula” (1997), uma coletânea organizada por João Wanderley Geraldi, com artigos escritos por professores de português cujos interlocutores imaginados são também professores de língua portuguesa. Os textos abordam conteúdos sobre produção textual e leitura em sala de aula, oferecendo ao leitor possibilidades diversas em seu cotidiano pedagógico.

Minha identificação com as linhas de trabalho dos articulistas fez-me buscar alternativas para a minha prática pedagógica com a leitura e produção de textos. Após longos anos de experiência profissional, realizei um trabalho que considero inovador, na área de produção de textos, denominado “Projeto de Autoria”, doravante PA.

Trata-se de uma proposta de produção de textos que, a meu ver, possibilitou ao aluno identificar-se como autor produzindo textos direcionados a interlocutores diversificados, como colegas de classe, familiares, pais, amigos e professores.

Executei o PA no primeiro semestre letivo de 2004, ao ministrar aulas de Redação para alunos das primeiras e segundas séries do Ensino Médio do CEFET-MG (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais). As lições 2, 3 e 4 do livro didático adotado: “Lições de texto: leitura e redação” escritas por Platão e Fiorin (2000), apontavam as vozes presentes nos textos, exemplificadas com fragmentos de alguns textos de Machado de Assis, Graciliano Ramos e Mário de Andrade. Os alunos deveriam ler tais fragmentos, e em seguida, deveriam responder às questões propostas com o objetivo de identificarem e classificarem os gêneros textuais inseridos nos capítulos estudados.

Pelo fato de os alunos ainda não estarem familiarizados com romances realistas e modernistas, por cursarem a primeiras e segundas séries do Ensino Médio, interrompi a seqüência didática proposta pelos autores e optei pela criação de textos narrativos com o objetivo de possibilitar aos estudantes identificarem as diferenças entre romance, conto e

crônica, bem como verificarem a utilização dos recursos estilísticos e lingüísticos empregados por eles em seus textos. <sup>1</sup> Naquele momento, o objetivo geral da proposta de produção de textos consistia em verificar as competências lingüísticas e textuais desenvolvidas pelos alunos do Ensino Médio. Ressalto ainda que o PA seja, na verdade, a aplicação da Pedagogia de Projetos postulada por Hernandez Fernandes (1998) <sup>2</sup>, que tem como objetivo tornar a aprendizagem mais significativa e prazerosa para o aluno. Alicerçada ainda na Pedagogia Diferenciada de Perrenoud (2000), desenvolvi esse trabalho no período de seis meses, aproximadamente.

O Produto Final do Projeto de Autoria consistiu na elaboração individual dos 120 livros de conto, crônica e romance na sala de aula. Após a entrega do trabalho, passei à etapa da leitura dos textos produzidos pelos alunos, que consistia numa biblioteca ambulante em que os alunos liam as obras dos colegas e avaliavam-nas por meio de comentários expositivos em uma ficha designada para tal tarefa. Dentre as obras produzidas, a leitura mais recomendada pelos alunos foi a do texto de VS, aluno do curso de Eletromecânica. Possivelmente, a recomendação quase unânime deveu-se ao tema e aos episódios retratados pelo sujeito pesquisado. São situações cotidianas, acontecidas na sala de aula, em que VS, humoristicamente, dialoga com o interlocutor, apontando as falhas do sistema educacional brasileiro, ironizando os professores e apelidando os colegas de turma. A opção em selecionar o livro de VS para o meu corpus de pesquisa obedeceu, no primeiro momento, ao impulso de analisar os fatores de produção textual inseridos no processo de autoria, estilo e abordagem dialógica; depois a análise de questões que já me instigavam como a formação da escrita - o que acabou me direcionando para outras questões não menos complexas, como os conceitos de autor e autoria, estilo, subjetividade e os recursos lingüísticos empregados no texto.

---

<sup>1</sup> As etapas do PA serão explicitadas, posteriormente, no capítulo referente à análise dos dados.

<sup>2</sup> O Projeto de Autoria está inserido na Pedagogia de Projetos que é uma proposta do educador espanhol Fernando Hernández, alicerçada nas idéias de John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo norte-americano. Hernández propõe reorganizar o currículo por projetos, em vez da tradicional forma de ensinar em que o professor abandona o papel de transmissor de conteúdos e transforma-se num pesquisador. O estudante, por sua vez, deixa de ser receptor passivo e transforma-se no sujeito do processo. O primeiro passo do projeto é determinar um assunto. A escolha pode ser feita pelo professor ou pode partir do aluno.

O estudo de *Elm's empire*<sup>3</sup> possibilitou-me refletir sobre o tratamento dado às aulas de produção de textos no Ensino Médio, constituindo-se em meu corpus de pesquisa. Assim, a constatação de que o ensino da língua materna, hoje, exige uma abordagem direcionada para a produção discursiva levou-me a investigar a produção de textos desse estudante da segunda série do Ensino Médio.

As pesquisas universitárias brasileiras, em resposta às críticas cada vez mais contundentes em relação à precariedade do desempenho textual dos alunos que chegam aos cursos de nível superior, procuram abordar a questão em seus múltiplos aspectos: a defasagem de ensino, a baixa absorção dos alunos do insumo apresentado etc. Paralelamente, em suportes como a internet, em página intitulada “Pérolas do ENEM”, circulam comentários sobre “erros” dos estudantes secundaristas.

Tendo em vista esses aspectos, optei por uma investigação de cunho qualitativo que pudesse contribuir para o aprofundamento da reflexão relativa à produção escrita, não para identificar na produção discursiva dos estudantes problemas já tão mapeados, mas para compreender os processos interacionais e subjetivos à atividade, com o objetivo de construir alternativas para o professor conseguir uma atuação mais eficaz nas aulas de língua portuguesa.

Segundo Pêcheux (1997), fundador da análise do discurso, a passagem enunciador/autor requer alguns controles e tipos de mecanismos necessários à sua efetivação, pois é por meio da escrita que o sujeito deixa a situação de enunciador e transforma-se em autor.

Para assumir-se como autor é necessário posicionar-se diante das instituições, assumindo o papel social constituído a partir da relação do sujeito com a linguagem e o mundo, materializado no discurso por meio do texto, em que “a figura do autor, definido na análise do discurso como uma posição enunciativo-discursiva do sujeito, é caracterizada pela responsabilidade do dizer”. (CARREIRA, 2001).

Segundo Bakhtin (1992), o autor determina-se por sua capacidade de diálogo. Se ele dialoga com o leitor é capaz de estabelecer sua auto-afirmação. Desta forma, procurarei estabelecer quando e de que formas VS dialoga com seu leitor.

---

<sup>3</sup>“Elm's empire” é o nome da obra escrita pelo aluno VS que significa Império de Elm, sendo que, Elm é uma abreviação usada pelo aluno para referir-se ao curso de Eletromecânica e aos seus colegas de sala de aula.

Excertos do texto de VS serão expostos e explicitados de forma a fornecerem material primeiro para a análise.

Acredito que deslocar o sentido de autoria, a partir dos pressupostos de Barthes, Pêcheux, Foucault, Bakhtin, Possenti e Geraldi; e, Bronckart com as expressões modalizadoras por meio do corpus selecionado, será uma contribuição significativa para as práticas pedagógicas em produção de textos no Ensino Médio, bem como suporte teórico-metodológico para novos questionamentos acadêmicos na área da linguagem.

A polêmica em torno da existência ou não da autoria instigou-me a realizar este trabalho. Pretendo discutir os modos de escrita do sujeito pesquisado delineando a constituição da subjetividade em um processo de autoria. Sendo assim, através da análise do texto do aluno VS pretendo investigar seu estilo, apontando recursos estilísticos, formais e figuras de linguagem utilizadas de forma seletiva no processo de autoria.

## 1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

“Se a língua fosse um sistema estruturado efetivamente, isto é, não indeterminado, da qual interlocutores se apropriassem, esse tipo de resultado não seria possível. Por outro lado, não é de qualquer maneira que um locutor pode expressar ou dar a entender sua intenção. Os interlocutores não são nem escravos nem senhores da língua. São trabalhadores.”  
Sírio Possenti

Sujeito e linguagem devem ser vistos sempre como processos e não como produtos.

Nesses processos lingüísticos levam-se em conta questões como língua, sujeito, discurso e subjetividade.

Proponho, para este momento, um recorte de minha análise, no qual parto da lingüística como um campo de investigação que se firmou como ciência autônoma no início do século XX com a publicação da obra *Curso de Lingüística Geral* (1916) do suíço Ferdinand de Saussure.

Com base nas formulações de Saussure, desenvolveu-se uma escola de pensamento, o chamado *estruturalismo*, que se estendeu para fora da lingüística e conquistou adeptos na antropologia, na psicanálise, na psicologia e na filosofia. Desses primórdios até os dias de hoje, a lingüística sofreu inúmeras reformulações epistemológicas, ramificou-se em diversas escolas teóricas e metodológicas, até se tornar a ciência humana com a maior vocação para a interdisciplinaridade - o que se verifica nos próprios nomes das novas áreas de investigação, surgidas dentro do campo maior da lingüística: sociolingüística, psicolingüística, pragmática lingüística, lingüística cognitiva, antropologia lingüística, sociologia da linguagem, lingüística computacional etc. A lingüística, na linha saussuriana, constitui-se como um domínio circunscrito somente a partir da dicotomização língua/fala e da concepção de signo sobre as quais se singulariza o objeto de investigação. Uma conseqüência disso é a exclusão do interior do objeto de uma série de problemas que mesmo relacionados com ele nada dizem do ponto de vista do qual fala Saussure. O ponto de extrapolação da lingüística estrutural é o sujeito. Dele nada se diz por que ele não é um ponto de interrogação para a teoria. É o primado da máxima que afirma que “a lingüística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma” (Saussure, 1975, p.271).

Minha análise é sobre esse ponto de extrapolação e é, especificamente, sobre o sujeito ser-de-linguagem que discorrerei.

Para isso, buscarei nas teorias citadas, na Introdução, elementos para tratar do sujeito e da sua constituição, bem como a presença do “outro” no discurso. Isso quer dizer que estudar o sujeito transcende a lingüística “*stricto sensu*”.

Na Antigüidade, os textos narrativos literários como tragédias, comédias e epopéias circulavam e eram valorizados sem se colocar em questão o processo de autoria, ou seja, o anonimato não constituía nenhum problema. Porém, os textos científicos, como os tratados de medicina, por exemplo, deveriam ser validados pelo nome de um autor, e posteriormente, nos séculos XVII e XVIII esses textos científicos possuíam validade por estarem vinculados a um conjunto sistemático de “verdades” demonstráveis.

Com a instituição do sistema de propriedade, no final do século XVIII e no transcorrer do século XIX, que possuía regras estritas sobre direitos do autor e relações editoriais, é que a autoria, passou a ser um bem, vinculado àquele sistema.

A palavra “Autor”, portanto, circulou primeiramente em sentido generalizado ao designar alguém que produz uma obra de qualquer natureza. Com o passar do tempo, precisamente na transição do século XVI para o XVII, o termo escritor que pertencia aos copistas e escribas, transformou-se em criador de obras literárias, ou seja, autor. Porém, o traço da autoria e da originalidade, que é típico da palavra autor, diferencia-a do termo escritor.

A palavra “Autor” é empregada de modo mais genérico e prosaico, enquanto a palavra “escritor” é designada para nomear os criadores de arte literária. A palavra escritor, portanto, possui maior prestígio que o termo autor, pois nem todo autor pode ser chamado de escritor. Em síntese, o autor para ocupar a posição de escritor, deve reunir, em sua escrita, originalidade e domínio especial na arte de escrever.

Identificando o pressuposto básico de que a palavra autoria é derivada de autor, pertinente faz-se recorrer aos questionamentos sobre a existência ou não da autoria em seu sentido estrito e literal, tendo por alicerce o pensamento de Barthes, Foucault, Pêcheux, Bakhtin, Possenti e Galdi para amparar essa investigação.

Revisitando Roland Barthes, em seu polêmico estudo intitulado *A Morte do Autor*, inserido na obra *O Rumor da Língua* (1968), verificamos a postulação da não existência do autor, ao pressupor que o autor é sempre o imitador de um gesto ou de uma palavra anterior a ele, mas nunca originais. Apresentando a idéia do autor como sujeito social e historicamente constituído, Barthes o vê como um produto do ato de escrever, ou seja, é o ato de escrever que faz o autor e não o contrário.



Foucault (1969) divulga a mesma morte, como pioneiramente fizera Mallarmé, poeta francês, nos questionamentos do autor como proprietário da obra. Para Mallarmé é a linguagem que fala e não o autor. Seguindo esse conceito, Mallarmé idealizou seu *Le livre*, sem início nem fim, em permanente construção, único e múltiplo, impessoal e simbolizando a soma de todos os livros, dispensando a assinatura do autor, sempre a favor de uma condição verbal da literatura.

Ainda Foucault (1992), em seu texto *O que é um autor?*, afirma que, historicamente, os textos passaram a ter autores a partir do momento em que os discursos se tornaram transgressores com origens passíveis de punições. Alega ainda que a “função-autor” permanece nos discursos literários sendo dispensada nos discursos científicos, por conferir maior credibilidade, não só possuindo a capacidade de atribuir um texto a um sujeito com poder criador, mas por se constituir como uma característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior da sociedade, delimitando como o discurso deverá ser recebido numa certa cultura, ou seja, o que determina um indivíduo a ser autor é o fato de que através do seu nome haja um recorte e a caracterização dos textos que são atribuídos a ele. (FOUCAULT, 1992, p.46)

Assim, ao questionar O que é um autor? Foucault faz uma releitura do ponto de vista sob o qual Roland Barthes anuncia a morte do autor. Sua pergunta, no entanto, denuncia como a proclamação da morte do autor está presa à crença em sua existência, isto é, para dizer que ele está morto é necessário acreditar que ele existe.

A solução encontrada por Foucault para responder à pergunta-título é a proposta de distinguir o nome próprio do nome do autor. E, a partir desse dado, afirmar que os procedimentos de verificação são muito diferentes em um caso e em outro, distinguindo dois funcionamentos no uso do nome próprio:

Afirmar que Pierre Dupont não existe não é a mesma coisa que dizer que Homero ou Hermes Trimegisto não existe; num caso, afirma-se que ninguém tem o nome Pierre Dupont; noutro caso que vários indivíduos foram confundidos sob um mesmo nome ou que o autor verdadeiro não tem nenhum dos traços tradicionalmente atribuídos às personagens de Homero ou de Hermes. Também não é a mesma coisa afirmar que Pierre Dupont não é o verdadeiro nome de X, mas sim de Jacques Durand, tal como dizer que Stendhal se chamava Henri Beyle. (FOUCAULT, 1992, p.44)

A distinção entre nome próprio e nome de autor leva Foucault a concluir que, historicamente, há os discursos providos de autoria e aqueles que são desprovidos dessa função, por ocuparem a função institucionalizada, assumindo o papel social constituído a partir da relação do sujeito com a linguagem e o mundo por meio do texto.

Na tentativa de redefinir o conceito de autoria, Possenti (2002) observa que o fato de Foucault não se referir à questão da autoria em outros domínios que não sejam de uma obra ou de uma discursividade, leva certos autores a pensarem na impossibilidade de fazê-lo. Ao discutir a questão de autoria em textos escolares, Possenti (2001) propõe que se repense essa noção em termos diferentes daqueles apresentados por Foucault, introduzindo nessa nova noção de autoria a noção de singularidade aliada à questão do estilo. Na percepção de Possenti (op.cit.), o autor se constitui quando assume duas atitudes: a de “dar voz a outros enunciadores” e a de “manter distância em relação ao próprio texto”. Tais atitudes evidenciam a intervenção do sujeito no seu próprio discurso, intervenção que deve ser compreendida tanto no sentido histórico, pois não se trata de atitudes individuais, quanto no sentido de singularidade, de originalidade, visto que sujeitos, ocupando uma mesma posição, não intervêm da mesma forma nos discursos que produzem. Trata-se, portanto, de um gesto singular de inscrição de cada sujeito em seu discurso, configurando-se num modo particular de como dizer. Assim sendo, a autoria de um texto é conferida pela tomada de posição, pela exposição de um ponto de vista daquele que enuncia em relação ao seu discurso.

Segundo a noção de gênero discursivo elaborada por Bakhtin (1992), o domínio das atividades sociais constitui inúmeros gêneros que lhes correspondem. A escolha de um gênero está submetida a um projeto de dizer. É possível pensar autoria como o domínio da atividade discursiva no interior de certo gênero, em que o sujeito faz escolhas que refletem as características desse gênero como um todo e ao mesmo tempo singulariza a sua atividade discursiva.

Uma compreensão de autoria como um gesto de individuação do sujeito num certo lugar discursivo, requer que se leve em conta a indissociabilidade entre o que é escrito e uma memória discursiva na qual o que é escrito se ancora. De modo que uma das exigências básicas para que o texto seja um texto é, necessariamente, a sua relação com outros discursos, passados e futuros.

O gênero discursivo orienta o que dizer e como dizer, é em relação ao gênero discursivo mesmo que o sujeito toma uma posição quando escreve. Inserido num propósito discursivo, o sujeito produz o seu discurso tendo em vista o outro a quem o dizer se encaminha. Pensando assim, a noção de autoria requer, ao mesmo tempo, o engajamento do sujeito em seu dizer e a possibilidade de provocar no outro uma atitude responsiva (Bakhtin, op.cit) em relação ao que é dito. A expectativa em relação à compreensão do outro orienta o sujeito que enuncia a adotar certas formas de articulação de seu dizer, que se concretizam como marcas do trabalho criativo do sujeito. Considero que as escolhas que possibilitam configurações de um estilo do sujeito são indícios de autoria.

Desse modo, “o autor”, ao escolher certa configuração para o seu texto, ‘desescolhe’ outras e, em certa medida, compromete-se com as estratégias escolhidas e com o seu discurso como um todo. (GERALDI, 1991).

O sujeito necessita da linguagem e a linguagem, por sua vez, necessita do sujeito. Essa relação está em constante movimento e constituição. A linguagem é o processo subjetivo na interação humana permeada pelo trabalho que constitui a marca do estilo (cf. Possenti, 2001), e requer uma análise minuciosa do discurso, ao desvendar a intencionalidade do autor. Essa noção de estilo adotada por Possenti é validada por Granger:

Toda prática, (...) comporta um estilo e o estilo é inseparável de uma prática. Significa dizer que os sentidos que uma língua natural apresenta são efeitos de um trabalho, de uma prática. E o trabalho não é o mesmo em todas as situações de enunciação, motivo pelo qual só se podem conhecer as práticas subjetivas, que vão além daquilo que a estrutura pode controlar, pois o estilo está sempre presente nas interações verbais e não apenas quando se desvia do uso considerado como regularidade. (GRANGER, 1974, P.20)

A noção de estilo adotada nesse trabalho ampara-se, basicamente, nos estudos desenvolvidos por Possenti (2001) que, adotando uma noção proposta por Granger (1974), sugere que o estilo está sempre presente nas interações verbais e não apenas quando se desvia do uso considerado como regularidade. A partir desse raciocínio, o estilo é visto como um dos traços de subjetividade na linguagem.

O emprego de formas lingüísticas decorre muito mais de um querer dizer, como nos diz Bakhtin (1992), ou seja, é porque o sujeito que enuncia tem um projeto a ser encaminhado,

discursivamente, que opera formas variadas de linguagem, adequando-as ao que pretende obter no processo de interlocução com o outro.

O projeto discursivo inclui a posição do sujeito que enuncia, a qual orienta todo um jogo imaginário, tal como proposto por Pêcheux (1997): imagens que o locutor faz de si, do seu interlocutor, do objeto do discurso ou da língua. Nesse sentido, Possenti (1981) postula que, se por um lado, o jogo de imagem determina a opção do locutor por determinadas formas, por outro, esse jogo de imagem é constituído pelo estilo empregado. Em outras palavras, o estilo empregado produz certa imagem, tanto daquele que fala/escreve em relação a si mesmo, quanto do interlocutor em relação a quem fala/escreve. Em contrapartida, a escolha de certo estilo é orientada pelas imagens constituídas em relação ao enunciador, tanto por ele mesmo quanto pelo destinatário. Tanto num caso como no outro, o estilo produz efeitos de sentido indissociavelmente ligados ao como dizer.

Trata-se de pensar a questão do estilo como exigência do discurso que, por determinações históricas, orienta o sujeito que enuncia a jogar com antecipações em relação às expectativas do outro, produzindo uma diferença que emerge como traços de singularidade. Dadas as condições de produção, o sujeito manipula o material lingüístico adequado em meio à heterogeneidade de recursos expressivos disponíveis. Em dados contextos, o sujeito realiza escolhas de formas da língua, buscando efeitos de sentido, que são produzidos a partir de escolhas, aqui entendidas como constitutivas do estilo.

O estilo resulta de um modo particular de estruturação do discurso, ou seja, o sujeito, embora submetido a coerções sócio-históricas e enunciativas, desempenha um trabalho ativo e incessante de completude do sujeito em si e da linguagem, configurando-se numa eterna busca, num eterno constituir-se. Geraldi (1996) postula que nesse trabalho dual, vê-se emergir possibilidades de ação na linguagem e pela linguagem, fazendo significar o que não estava previsto no já-dito, por meio do dialogismo.

O dialogismo atravessa a língua, outros discursos e o próprio sujeito inserido na alteridade da interlocução. O percurso feito por Bakhtin (1992) é, basicamente, este: a ação humana está, diretamente, ligada à utilização da língua. Como essa ação emana de determinadas esferas da atividade humana, a utilização da língua, conseqüentemente, reflete as condições e finalidades de cada uma. Esse reflexo é perceptível no conteúdo temático, no estilo e na construção

composicional do enunciado. A fusão desses três elementos no enunciado em uma dada esfera determina tipos relativamente estáveis de enunciados, ou seja, os gêneros discursivos materializados nos textos através da subjetividade.

A questão da subjetividade bakhtiniana afirma que há, por parte do sujeito, um *querer dizer* do sujeito que tem ampla influência na formação do enunciado:

Em qualquer enunciado captamos, compreendemos, sentimos o intuito discursivo ou querer dizer do locutor que determina o todo do enunciado: sua amplitude, suas fronteiras. [...] O intuito, o elemento subjetivo do enunciado entra em combinação com o objeto do sentido – objetivo – para formar uma unidade indissolúvel, que elimina, vincula à situação concreta (única) da comunicação verbal, marcada pelas circunstâncias individuais, pelos parceiros individualizados e suas intervenções anteriores: seus enunciados”.(BATHYIN, 2000, p.300)

A intenção do autor é objetivada no discurso sob determinada forma constituindo a marca da individualidade no processo de autoria, constituindo a visão dialógica inserida na alteridade.

## 2 METODOLOGIA

“Um percurso investigativo implica a elaboração de “construtos”, progressivamente elaborados que constituam um salto qualitativo em relação ao senso comum.”.

Maria Teresa Estrela

A escolha e a análise do estilo impresso por VS à sua escrita tornaram-se fundamental para esta pesquisa, uma vez que, através dela eu poderia estabelecer indício da autoria. Esses indícios foram coletados e serão apresentados paulatinamente ao longo dos capítulos com excertos explicativos relativos a cada ponto que se quer comprovar.

Os recursos lingüísticos que pude observar no texto pesquisado para o desenvolvimento desta exposição foram analisados por meio do paradigma indiciário<sup>4</sup>, por pistas lingüísticas que apontavam em direção ao estilo, que é outro aspecto da linguagem. Essa opção do autor por determinados recursos caracteriza seu texto, imprimindo a marca de sua autoria.

Por ter selecionado para a minha investigação um corpus de dados singulares para realizar estudos e análises sobre um sujeito, optei pelo método qualitativo que me permitiu observar, entrevistar, registrar, interpretar e validar os dados. Numa compreensão ampla, obtive detalhes dos significados e características situacionais do sujeito pesquisado. Segundo Teixeira (2000):

A pesquisa qualitativa aponta a dinâmica do real. Trata da coisa em si. A representação é a essência. Busca o concreto. Mostra as contradições. Quer conhecer as leis do movimento. Investiga e depois expõe. Reproduz a realidade partindo da atividade prática objetiva do homem. Visa à transformação e a mudança da realidade. Visa a totalidade dos fatos e a metafísica da vida cotidiana. (TEIXEIRA, 2000, p.60)

A expressão qualitative research reaparece na Escola de Chicago na década de 1960. Suas raízes estão na sociologia de Weber, no projeto de ciências humanas de Dilthey e na fenomenologia de Husserl. A pesquisa qualitativa se constitui metodologia dominante na abordagem do objeto na antropologia social e cultural anglo-saxã e na etnologia francesa. É

---

<sup>4</sup> Maiores detalhes sobre o paradigma indiciário serão fornecidos no capítulo concernente à Metodologia.

caracterizada por diversos predicativos tais como holística, indutiva, naturalista, ecológica, humanista e está alicerçada empiricamente na análise minuciosa da complexidade, próxima das lógicas reais e sensíveis ao contexto em que se estudam eventos dos fenômenos de exclusão e de marginalização.

O contato pessoal, a flexibilidade da construção do problema, o planejamento metodológico aberto e predisposto a evoluir em função dos resultados são fatores determinantes para a minha escolha metodológica, assim como o fato de que embora a abordagem qualitativa não exclua a quantitativa, eu identifico-me com as ciências humanas em que as palavras são analisadas diretamente por outras palavras sem a mediação de uma operação numérica.

Na investigação qualitativa (IQ), há um espaço dialógico de descoberta e de validação de procedimentos e não uma lógica de prova em que a fase da coleta dos dados não é totalmente separada da fase do tratamento e análise dos dados, objetivando a descrição, a teorização e não a obtenção de resultados. Nesse tipo de pesquisa, o social é percebido como um mundo de significados passível de investigação e a linguagem dos sujeitos e suas práticas as matérias primas dessa abordagem.

Para a análise, adoto, nesse trabalho, um modelo epistemológico abduutivo de investigação, um paradigma indiciário, caracterizado por centrar suas investigações no detalhe e nas manifestações de singularidade, ou seja, por meio do exame do detalhe, do resíduo, do episódico, do singular, busca-se “formular hipóteses explicativas interessantes para aspectos da realidade que não são captados diretamente, mas, sobretudo, são recuperáveis através de sintomas, indícios”, conforme projeto desenvolvido por Abaurre, Mayrink-Sabinson e Fiad (A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita), com base no ensaio de Carlo Ginzburg (1990) *Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário*, in “*Mitos, Emblemas, Sinais*”.

O paradigma indiciário se traduz pela capacidade de, a partir de dados aparentemente irrelevantes, descrever uma realidade complexa que não seria cientificamente experimentável. Pode-se acrescentar que esses dados são sempre dispostos pelo observador como um caçador, por exemplo, ao traduzir numa seqüência narrativa, a formulação mais simples como "alguém passou por aqui". Ginzburg (1990) acredita que a própria idéia de narração (contar uma história, descrever situações e comportamentos), distinta de outras formas de expressão, como o sortilégio, o esconjuro ou a invocação, tenha nascido numa sociedade de caçadores.

O caçador teria sido o primeiro a "narrar uma história" porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos. [...] "Decifrar" ou "ler" as pistas dos animais são metáforas. Sentimo-nos tentados a tomá-las ao pé da letra, como a condensação verbal de um processo histórico que levou, num espaço de tempo talvez longuíssimo, à invenção da escrita. (op. cit. 152)

Ainda recorrendo às metáforas, o autor mencionado compara os fios que compõem uma pesquisa desenvolvida sob o paradigma indiciário aos fios de um tapete. Colocados os conceitos básicos e definido o campo onde se realiza a investigação, enfim, reunidos os indícios ou pistas do objeto de estudo, a visão do observador verá tomar forma uma "trama densa e homogênea" que será tecida no tear do quadro de referência teórico. A coerência do padrão desenhado pela visão do observador é verificável "percorrendo-se o tapete com os olhos em várias direções" (id, 170).

Dessa forma, o paradigma indiciário poderia revelar a subjetividade presente na visão do observador que investiga a realidade humana, tornando-se um dos "caminhos" através do qual o mistério da unidade subjacente à diversidade existente no mundo, objeto de todo conhecimento, pode adquirir um sentido.

Ginzburg (op.cit.) procura demonstrar como diferentes áreas da ciência autorizam análises qualitativas baseadas na observação de detalhes. A idéia de investigar o particular, o diferente aproxima a semiologia médica à crítica de arte, à psicanálise e à investigação policial, embora se saiba que esse paradigma faça parte da própria história social do homem que, pela necessidade de sobrevivência, precisou interpretar e adaptar-se aos mais "insignificantes" sinais da natureza.

Ao contrário das ciências galileanas, que advogam a formulação de conclusões a partir da comprovação estatística dos fatos, a aplicação científica do modelo indiciário em disciplinas qualitativas, como as anteriormente mencionadas, recai sobre a análise de situações, casos, documentos individuais. Para o paradigma indiciário não importa a quantidade de dados obtidos, mas a sua relevância para o problema investigado, confirmando uma das características fundamentais das investigações qualitativas.

A elaboração sobre o paradigma indiciário ou semiótico desdobra-se por meio de argumentos que apontam a importância dos pormenores considerados negligenciáveis no estudo dos fenômenos. Esses argumentos são apoiados nas formas de conhecimento do perito de arte, do



detetive e do psicanalista, em referência respectivamente a Giovanni Morelli, Conan Doyle/Sherlock Holmes e Sigmund Freud. Nos três tipos de conhecimento há posturas equivalentes de análise, orientadas para signos (na arte), indícios (na investigação do detetive) e sintomas (na psicanálise).

Em relação ao modelo da ciência moderna, Ginzburg (op.cit.) critica o desprezo pelo individual, já que esse modelo toma a investigação de eventos singulares como empecilho para um conhecimento científico rigoroso. A crítica estende-se também a outros pressupostos dessa forma de racionalidade, na busca de leis universais: a crença na transparência da realidade; a separação entre sujeito e objeto; o modo exclusivo de conhecimento sistemático e com regras formais, orientado apenas para as regularidades da natureza. Ginzburg contrapõe a essas visões a riqueza da conjecturalidade do conhecimento humano e a valorização do singular, conceito tal que, aplicado ao científico atende às demandas de rigor da ciência, mas de maneira “flexível”.

A valorização do singular, já referida, é outro aspecto central do paradigma, tendo em vista que as formas de saber assumidas implicam uma atitude orientada para casos individuais, que devem ser reconstruídos, compreendidos por meio de sinais, signos, pistas, indícios ou sintomas. Mas decifrar ou ler pistas é estabelecer elos coerentes entre eventos e, por isso, o componente narrativo faz parte das interpretações indiciárias. Apesar de privilegiar o singular, não se abandona a idéia de totalidade, pois esse modelo epistemológico busca a interconexão de fenômenos, e não o indício no seu significado como conhecimento isolado. A realidade é complexa e opaca, mas "existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la" (op.cit, p. 177), que permitem buscar interconexões e efetuar tentativas de compreensão da totalidade.

Sendo assim, para que tais indícios fossem buscados de maneira plena, uma das estratégias utilizadas no meu corpus para mapear de forma mais padronizada os dados que queria estudar, foi um questionário constituído em um elemento importante para a interpretação da história de leitura e produção de textos do sujeito pesquisado.

O questionário (Anexo I) basicamente constou de três seções distintas: raízes acadêmicas, leitura hoje e leitura ontem. Detalharei mais esse assunto ao abordar as condições de produção do texto, especificamente, no tópico intitulado “O humor e suas implicações na subjetividade discursiva”.

Durante os trabalhos junto a VS, na primeira seção do questionário respondido, (Anexo I) deparei que o sujeito pesquisado realizou os seus estudos referentes à Educação Infantil na rede pública municipal de Belo Horizonte - MG, vinculando-se posteriormente à escola particular onde cursou de 1<sup>a</sup>. a 5<sup>a</sup>. séries do Ensino Fundamental. Regressa à escola pública municipal cursando de 6<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries, sendo aprovado no ano seguinte no processo seletivo do Centro de Educação Federal Tecnológica de Minas Gerais (CEFET), para cursar o Ensino Médio, período em que foi meu aluno, produzindo o texto, objeto desta pesquisa.

Na segunda seção do questionário, intitulada “Leitura Hoje”, constatei que o sujeito pesquisado considera-se um bom leitor, lê por prazer e possui uma leitura diversificada, destacando as obras religiosas como a Bíblia Sagrada, passando pelos romances, contos e crônicas.

Na última parte do questionário, VS constata que a fase da sua vida em que mais leu foi no Ensino Médio, embora a leitura feita nesse período restrinja-se aos livros técnicos e didáticos.

Um outro dado muito importante para análises posteriores é que VS afirma que, durante a educação fundamental, principalmente nas séries iniciais, os professores o motivaram a ler constituindo, assim, a leitura, uma prática diária.

Em entrevista oral posterior ao questionário, solicitei ao estudante permissão para analisar e tornar público o seu trabalho, o que me foi concedido prazerosamente. Nessa oportunidade, elaborei outro questionário (Anexo II), possibilitando-me conhecer a história de leitura do sujeito, corroborando assim com a hipótese de que a leitura é o passaporte para a produção de textos. Reforço que a opção pela entrevista deveu-se muito à sua reconhecida eficácia no que se refere à aproximação mais efetiva com o sujeito, principalmente quando o pesquisador se propõe uma abordagem qualitativa de seu objeto, para a qual são de extrema relevância recordações, emoções, silêncios, lacunas, no exercício da oralidade pelo sujeito em diálogo.

As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. Algumas, embora relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais (...) mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.133)

A entrevista pautou-se em perguntas abertas no intuito de resgatar, no diálogo flexível, nuances não percebidas na análise das práticas observadas, destacando, sobretudo, a história de vida do sujeito pesquisado no tocante à leitura e produção de textos na escola e no seu ambiente familiar.

Com o objetivo de finalizar esta parte da pesquisa, retomo a idéia de que o planejamento metodológico na investigação qualitativa não é completamente determinado e fechado antes do início da pesquisa em si mesma, mas evolui em função dos resultados, da saturação, e do nível da minha aceitação interna.

## 3 ANÁLISES DOS DADOS

“A questão da validade na investigação em educação não é, porventura, uma questão “sem sentido, mas uma questão a que será preciso dar outro sentido.”

(José Tavares)

### 3.1 O processo de autoria em sala de aula

Partindo da visão de que as aulas de Redação ou Produção de Textos poderiam ser mais interativas e atraentes, propus aos alunos das turmas de Turismo (TUR 1A), Química (QUI 1A e QUI 2A), Eletromecânica (ELME 2A), Eletrotécnica (ELT 1A) e Equipamentos para Área de Saúde (EAS 2A), do CEFET-MG (Centro de Educação Tecnológica de Minas Gerais), um Projeto de Autoria que visasse a uma estratégia de escrita diferente: ao invés da produção de textos “isolados” em cada aula, foi solicitado que cada aluno elaborasse uma produção textual mais ampla, contemplando um gênero específico em sua produção podendo optar por romance, crônica ou conto.

O Projeto, no primeiro momento, teve resistência por parte dos alunos, que alegaram não se sentirem competentes para escrever um livro. Porém, com o desenrolar da atividade de escrita, o foco de visão discente foi-se alterando, e os estudantes perceberam que a habilidade da escrita poderia ser desenvolvida e aprimorada.

Segundo os PCNs (1997), o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral.<sup>5</sup>

Com base nesse princípio, criei situações em que o processo da escrita interagiu com a natureza social e a sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, mostrando a ele, por

---

<sup>5</sup> Participaram do Projeto de Autoria 120 alunos dos turnos matutino e vespertino das 1<sup>a</sup>. e 2<sup>a</sup>. séries do Ensino Médio do CEFET-MG, integrantes das seguintes turmas: Turismo (TUR 1A), Química (QUI 1A e QUI 2A), Eletromecânica (ELM 2A), Eletrotécnica (ELT 1A) e Equipamentos para Área de Saúde (EAS 2A). A duração das atividades aconteceu num período de aproximadamente quatro meses em sistema de oficina de escrita.

O Produto final foi a elaboração de 120 livros, sendo 45 romances, 39 contos, 03 novelas, 15 mistos (contos e crônicas) e 05 diários. O corpus desta pesquisa é o livro intitulado Elm's Empire cujo autor é o estudante VS, dezessete anos de idade.

meio do Projeto de Autoria, que a produção textual é um ato lingüístico permeado pela sensibilidade e pelo poder criativo respaldado pelas normas gramaticais que sustentam a língua. E, além da escrita, enfatizei, durante todo o desenvolvimento do Projeto, a importância da leitura como pressuposto para os fatores de textualidade.

A estratégia didática utilizada no Projeto de Autoria trouxe resultados que despertaram novas possibilidades de instigar o aluno à leitura e à produção textual, ao mesmo tempo em que se democratizou o espaço educacional destinado à redação. Verificou-se que deixar por conta do produtor textual a liberdade do gênero a ser redigido é um incentivo forte para a imaginação e o empenho na tarefa de redigir. Outro fator decisivo para o sucesso do Projeto foi a possibilidade de os alunos processarem as correções textuais entre eles mesmos e de corrigirem seus próprios textos sob a supervisão do professor. Essa interatividade didático-coletiva promovida em sala de aula possibilitou, ainda, uma significativa minimização do medo/constrangimento do aluno em relação à sua exposição às críticas e correções sobre seus trabalhos textuais. Finalmente, observou-se, também, que a publicação das obras selecionadas pelos alunos envolvidos no Projeto garantiu a continuidade do trabalho para os anos consecutivos, tendo em vista o fortalecimento do entusiasmo dos corpos docente e discente em relação à nova modalidade de produção de texto exercitada em âmbito escolar.

A produção escrita selecionada, que forma o corpus da minha pesquisa, pertence a um único sujeito (doravante VS) <sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup>VS, aluno do CEFET-MG, permitiu que o seu livro fosse o *corpus* dessa pesquisa.

### 3.2 Condições de produção do texto

O livro *Elm's Empire* de autoria de VS foi um dos selecionados para ser publicado pelo CEFET\_MG. O Projeto de Autoria realizou-se em duas fases distintas, sendo a primeira relativa à sensibilização dos estudantes do ensino médio do curso técnico para a questão específica da produção de um livro, mostrando-lhes que eram capazes de verbalizar, através da escrita, as histórias criadas por eles próprios. Indubitavelmente, era um desafio a ser vencido, tendo em vista que a proposta pedagógica sugerida por mim não lhes era familiar. Tratava-se de uma oficina de escrita, em que o importante era a produção do texto com criatividade e originalidade. Após a sensibilização, sugeri aos estudantes que fizessem um planejamento, tendo como norma a produção de textos isolados no gênero conto ou crônica ou capítulos de um texto maior, o romance, em cada aula geminada.

As atividades aconteceram num período de aproximadamente quatro meses, tendo duas aulas semanais. Nas duas primeiras aulas, os alunos compartilharam projetos de escrita, identificaram o conteúdo com o qual tinham mais afinidade, e o gênero textual a ser trabalhado e fizeram o planejamento. Nas quatorze aulas subseqüentes realizaram a produção dos textos.

No corpus analisado, percebe-se que o autor/locutor nem sempre escrevia em sala de aula, deixando transparecer esse fato por meio das marcas lingüísticas como o advérbio de lugar lá, referindo-se ao colégio quando escrevia em casa e o advérbio cá, referindo-se à sala de aula, conforme registro abaixo:

[1] “Lá você come, dorme nas aulas”. (cap. 1)

[2] “Haja dinheiro e paciência para estudar lá”. (cap.1)

[3] “Quinze de novembro de 2004, 15h45min. Cá estou eu tentando escrever algo que preste”. (cap. 8)

VS, aos dezessete anos, redigiu o livro que compõe o corpus de estudo e análise desta pesquisa, entre os 119 volumes produzidos no mesmo evento, intitulado projeto de autoria, tendo por leitores os alunos do ensino médio do CEFET\_MG, bem como a professora solicitante do trabalho.

Conforme o exposto no capítulo 2 referente ao mapeamento teórico-metodológico, o autor/locutor sempre conviveu com livros, tendo motivação para ler e, conseqüentemente, a sua aquisição da escrita se deu de forma automática, natural e gradativa, conforme entrevista oral posterior à realização do projeto.

Percebi durante a minha análise, possíveis influências recebidas pelo sujeito pesquisado no aspecto formal de Graciliano Ramos e dialógico em Machado de Assis.

O primeiro, na composição estrutural do romance, assemelhando-se a *Vidas Secas* escritos em 13 capítulos, podem ser lidos separados uns dos outros, como se fossem pequenos contos, destacáveis do corpo da narrativa maior, onde estão enfeixados. No entanto, ligam-se uns aos outros pela temática nordestina de uma família em dificuldades e suas desgraças cotidianas. Porém a linguagem entre Graciliano Ramos e VS é distinta, pois em *Vidas Secas* predomina a linguagem "seca e enxuta" e em *Elm's Empire*, distribuídos em 16 capítulos<sup>7</sup>, a linguagem mineira, coloquial e humorística está em evidência, perpassando pelo tema central que é a vida dos alunos no colégio.

O segundo escritor que possivelmente tenha influenciado a escrita de VS é Machado de Assis em seus diálogos permanentes com o leitor.

[1] “Se você pensa que ficará maravilhado com este livro, pode esquecer, porque não sou especialista em nenhum tipo de escrita específico e também porque ele, com certeza, não será um besta ciliar em tempo algum”. (Prólogo)

[2] “Exagerei. Você, que conhece de alguma maneira o cotidiano do Cefet, pode pensar isso. Tudo bem. Mas é que me revoltei com algumas coisas de lá. Bom, mas isso é tema para um outro capítulo que não este”. (cap.2)

[3] “Você deve estar se perguntando: até aqui o que isso tem de mentira ou lero-lero”? (cap.3)

[4] “Hoje é o meu e, você, meu amigo leitor, foi escolhido entre um seletos grupo como ombro amigo para desafio de lágrimas”. (cap.4)

### 3.3 Mecanismos de organização textual

Na visão de Bronckart, um texto é constituído por três camadas superpostas constituindo a infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos que serão abordados no próximo tópico.

O plano geral refere-se à organização do conteúdo temático, ressaltando logo de início o título sugestivo do trabalho *Elm's empire*, significando a abreviação da expressão Eletromecânica,

---

<sup>7</sup> Embora VS caracterize a sua obra como um romance dividido em 16 capítulos, eu os caracterizei como contos ou crônicas. Portanto, ao me referir aos capítulos de *Elm's Empire*, denomina-los-ei de texto, pois não cabe nessa pesquisa a discussão sobre gêneros textuais.

ou seja, turma de alunos do curso de eletromecânica seguida do estrangeirismo *empire*, remetendo à idéia de império. Em tom pejorativo, o sujeito coloca em evidência certa rivalidade entre as turmas dos cursos técnicos do CEFET, destacando a sua turma como a mais forte, utilizando para tanto a analogia de um império, conforme texto 9 do corpus investigado que é homônimo do título. Veja a constatação do que foi dito acima em:

*“Agora que você já está integrado ao mundo cefetiano, conseguirá entender a complexa estrutura de uma das sete maravilhas federais: O império Elmiense”.*

Em relação ao corpus investigado, temos a dedicatória, o índice e dezesseis textos independentes com a mesma temática, que é o mundo dos “*elmienses*”<sup>8</sup>, identificados por capítulos segundo VS..

### **3.3.1 Bronckart e as expressões modalizadoras**

O autor em estudo (VS) é o agente-produtor do texto e assume a posição de crítico e de observador diante das situações do cotidiano da sua escola.

As avaliações formuladas recebem o nome de modalização, subdividindo-se em modalizações lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas.

Baltar (2003), aproveitando-se de postulados de Bronckart, define as modulações como:

- As modalizações lógicas: que avaliam o conteúdo temático através de conhecimentos organizados no mundo objetivo sob o ponto de vista de suas condições de verdade, como *fatos atestados, possíveis, eventuais, necessários, etc.ex.: É evidente que, é necessário que, provavelmente, etc.*
- As modalizações deônticas: que avaliam o conteúdo temático através da expressão de *valores, opiniões, e regras do convívio social*. Ex.: *Jamais debes esquecer disso; é lamentável que penses assim;*
- As modalizações apreciativas: que avaliam o conteúdo temático através de expressões oriundas do mundo subjetivo, da voz originária dos julgamentos, que podem ser, de acordo com a entidade avaliadora: *infelizes ou felizes, benéficos ou maléficos, absurdos, estranhos, etc.* Ex. *Pasmem vocês; infelizmente agiu sem pensar;*

---

<sup>8</sup> Apropriei-me do neologismo criado pelo autor ao fazer referências sobre os alunos do CEFET do curso técnico em eletromecânica.



- As modalidades pragmáticas: que indicam a responsabilidade das instâncias enunciativas em relação às *ações*, *intenções*, *razões*, etc, na proposição de um conteúdo temático. Ex.: *Quis gritar, mas não pôde; pretendia sair mais cedo; se soubesse o que estava para acontecer...* (grifos do autor). (Baltar, 2003, p. 88)

De acordo com estas definições, passarei a argumentar com relação às modalizações observáveis na obra de VS, sempre retomando os conceitos ora mencionados.

Para o desenvolvimento da análise, transcreverei o texto 15 do nosso *corpus* intitulado “O Inseto”, que constituirá o texto- exemplo para observação das modalizações:

- “(1) Que todos sabem que ELM parece um zoológico durante as aulas, não é novidade”.
- (2) Que nossa sala possui abutres, hienas, medusas, cavalos e muito mais também não é novidade.
- (3) O que ninguém esperava é que o zoológico de ELM pudesse ser abalado por uma simples e insignificante Jongo anus pretus vermelhinhus.
- (4) Os meses se passaram e cada vez mais ELM era eletrocutada por enormes tensões causadas pelas mais insólitas correntes alternadas de um circuito RLC série.
- (5) Como um ser tão ínfimo, que mal consegue conjugar o verbo estar e realizar operações com potência de dez, conseguia derrubar os grandes marginelms?
- (6) A resposta é óbvia. Nunca entendemos nada da aula, mesmo porque até pouco tempo antes do míssil final nós não tínhamos aula e sim uma máquina de copias que tirava o xerox dos exercícios e matérias no quadro negro obrigando-nos a dormir ou realizar guerras de papel (sendo as bolinhas os concordes apressados).
- (7) O primeiro animal da sala vítima de Junu foi Lacia que, revoltado ao ouvir, de acordo com seus conhecimentos, a pior explicação de favor que uma pessoa poderia dar, resolveu fazer uma greve solitária repondo suas horas de sono na aula.
- (8) Medusa aproveitava a aula para colocar a pauta do Tíbia em dia e jogar amistosas partidas com o Hiena, que depois de copiar tudo, representava os interesses de Diego no campo do xadrez. Tudo é na base dos GPs\*.
- (9) Os marginelms aproveitavam a aula para testar as novas técnicas desenvolvidas para o extermínio de professores e marcar o pagodão no Sitio do Valles. Body Mass, juntamente com Rulição, Monlevade e B. Viadinho, marcava as suas periódicas visitas ao Happy News neste meio tempo. Junu anus contra atacava com listas faraônicas de exercícios, além de prender a turma até o meio dia, o que particularmente mais me irrita.
- (10) Bom, sendo assim, após trancos e barrancos, o grande dia da PROVA havia chegado.
- (11) Confesso que muitos estavam confiantes, inclusive eu, em relação à prova. Faltavam poucos pontos para quase toda a sala passar na disciplina, na matéria e o sentimento de liberdade próxima era comum a todos. Junu entrou esbravejando qualquer coisa com Abutre e entregou logo a bomba para que a ansiedade fosse substituída pelo desespero. E deu certo!
- (12) Nunca vi tantas expressões depressivas ao mesmo tempo em toda a história de Elm. Nem quando o Inútil estragou acidentalmente o revezamento Elm se viu em tão grande crise. Só pra começo de conversa, eu não sabia fazer mais da metade da prova e não havia ninguém para socorrer.
- (13) O “Aspirante a nariga” na minha frente pegou uma prova diferente – isso mesmo, o ser insignificante citado no início do texto conseguiu de forma milagrosa fazer dois tipos de provas – e Elmiguelm, O Bruto, sentou-se a quilômetros de distância.

(14) Foi quando eu me dei conta de que era somente eu e Deus que comecei a fazer a prova.

(15) O final foi o mesmo para quase todos, pelo menos até antes de sair o resultado, o naufrágio total.

(16) O ódio por este bendito inseto tornou-se unânime e de acordo com a tradição elmiense, em breve teremos cartazes afixados nos mais diversos lugares com os seguintes dizeres:

Diga não à caça das “Junu anus pretus vermelhinhus”. Preserve a natureza. Preserve a vida”.

As modalizações lógicas consistem em julgamentos sobre valor de verdade das proposições enunciadas, em que são apresentadas como certas, possíveis, prováveis ou improváveis. Assim, dos 16 textos demarcados na obra, destaco os textos 1 e 2 para evidenciar esse tipo de modalização: a certeza do julgamento do autor/locutor em relação aos colegas de classe.

“Todos **sabem** que ELM **parece** um zoológico durante as aulas, não **é** novidade. Que nossa sala **possui** abutres, hienas, medusas, cavalos e muito mais também não **é** novidade”<sup>9</sup>.

No texto quatro predominam também as modalizações lógicas, mostrando como processo de causa e consequência a tensão gerada nos alunos com o passar os meses e eles não entendendo o conteúdo ministrado pelo professor. Recorrendo ao uso da metáfora, o autor assim se expressa:

“Os meses se passaram e cada vez mais **ELM era eletrocutada por enormes tensões** causadas pelas mais insólitas correntes alternadas de um circuito RLC série”.

Outros exemplos das modalizações lógicas estão registrados nos textos 10 e 15. A certeza em relação aos acontecimentos citados em

“Bom, sendo assim, após trancos e barrancos, o grande **dia da PROVA** havia chegado”

e a consequência máxima e esperada está inscrita, metaforicamente, em

“**O final** foi o mesmo para quase todos, pelo menos até antes de sair o resultado, **o naufrágio. Total.**”.

As modalizações deônticas são as que avaliam o enunciado à luz dos valores sociais, apresentando os fatos como socialmente permitidos, proibidos, necessários ou desejáveis. Nos textos 7 e 8 há os registros de práticas proibitivas como a de dormir em sala de aula e jogar Tíbia<sup>10</sup>, conforme as seguintes citações

<sup>9</sup> Foram inseridos grifos ao longo das citações para melhor identificar os trechos que exemplificam as argumentações.

<sup>10</sup> Jogo online.

O primeiro animal da sala vítima de Junu foi Lacreia que, revoltado ao ouvir, de acordo com seus conhecimentos, a pior explicação de favor que uma pessoa poderia dar, resolveu fazer uma greve solitária **repondo suas horas de sono na aula**. Medusa aproveitava a aula para colocar a pauta do **Tíbia** em dia e jogar amistosas partidas com o Hiena, que depois de copiar tudo, representava os interesses de Diego no campo do xadrez. Tudo é na base dos GPs.

Outra situação que traz à tona as modalizações deônticas é o texto 13 em que há evidências da cola, outro procedimento condenado pela escola.

“O “Aspirante a nariga” na minha frente pegou uma prova diferente – isso mesmo, o ser insignificante citado no início do texto conseguiu de forma milagrosa fazer dois tipos de provas – e Elmiguelm, O Bruto, **sentou-se a quilômetros de distância**”.

Em

(1) “Como **um ser tão ínfimo**, que mal consegue conjugar o verbo estar e realizar operações com potência de dez, conseguia derrubar os grandes marginelms, (texto 5)

(2) “Junu anus **contra atacava com listas faraônicas de exercícios**, além de prender a turma até o meio dia, o que particularmente mais me irrita.” (texto 9)

(3) “**Confesso** que muitos **estavam confiantes**, inclusive eu, em relação à prova”. (texto 11) e

(4) “O ódio por este **bendito inseto** tornou-se unânime e de acordo com a tradição elmiense, em breve teremos cartazes afixados nos mais diversos lugares com os seguintes dizeres: Diga não à **caça** das “**Junu anus pretus vermelhinhus**” (texto 16),

há o predomínio das modalizações apreciativas, tendo em vista o julgamento mais subjetivo do autor, apresentando, ironicamente, os fatos enunciados com valor depreciativo em relação ao professor, intitulando-o mau profissional e, por vezes, o comparando-o a um inseto.

E, finalmente, no texto 6

A resposta é óbvia. Nunca entendemos nada da aula, mesmo porque até pouco tempo antes do míssil final nós não tínhamos aula e sim uma máquina de copias que tirava o xérox dos exercícios e matérias no quadro negro obrigando-nos a dormir ou realizar guerras de papel (sendo as bolinhas os concordes apressados)

observam-se as modalizações pragmáticas que, segundo Bronckart (1999, p.132),

(...) introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer). Qualquer que seja o subconjunto a que pertençam, as modalizações são realizadas por unidades ou conjuntos de unidades lingüísticas de níveis muito diferentes, que chamaremos de modalidades.

### 3.3.2 Análise da narrativa segundo a perspectiva do interacionismo sócio-discursivo

A análise do corpus selecionado terá por princípio os mundos discursivos e arquétipos psicológicos registrados por Bronckart<sup>11</sup>, que faz uma releitura em Benveniste dos planos da história e do discurso pertencentes a dois sistemas distintos e complementares na enunciação.

Bronckart (2001) elucida que a

Noção de texto designa toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário, e consideramos, conseqüentemente, que o texto é a unidade comunicativa de nível superior. (...) Na escala sócio-histórica, os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais. (BRONCKART, 2001.p.137)

Segundo o autor (1999), o plano geral do texto ou infra-estrutura, como denomina, é determinado pelos tipos de discurso que ele assim classifica: a narração e o relatado interativo, na ordem do narrar; e o discurso teórico, o interativo e o tipo misto teórico-interativo, na ordem do expor. Discursos estes que se articulam diferentemente, gerando gêneros textuais em número ilimitado. Partindo de uma perspectiva sociodiscursiva, esse autor defende que todo texto é considerado um exemplar de gênero, necessariamente composto de um ou vários tipos de discurso, que se planifica, eventualmente, em uma ou várias seqüências convencionais. Decorrendo disso o fato de os gêneros não poderem ser diretamente definidos e classificados em função das características lingüísticas neles observáveis, a organização textual é composta tanto as seqüências como outras formas de planificação de textos. Quanto as primeiras, ele apresenta as seguintes: a seqüência narrativa, a descritiva, a injuntiva, a argumentativa, a explicativa e a dialogal. No que se refere às outras formas de planificação, ressalta o script, na ordem do narrar, e as esquematizações, na ordem do expor.

No caso da seqüência narrativa, essa é sustentada, especialmente, por um processo de intriga e não, simplesmente, pela organização dos acontecimentos em um eixo sucessivo.

---

<sup>11</sup> A expressão tipo lingüístico designa o tipo de discurso tal como ele é efetivamente semiotizado no quadro de uma língua natural, com suas propriedades morfossintáticas e semânticas particulares. A expressão arquétipo psicológico, por sua vez, designa essa entidade abstrata ou esse construto que é o tipo de discurso, apreendido exclusivamente sob o ângulo das operações psicológicas “puras”, isto é, esvaziadas da semantização particular que necessariamente lhe conferem as formas específicas de recursos morfossintáticos mobilizados por uma língua natural para traduzir um mundo. BRONCKART (2001:156)

Caracteriza-se por um todo acional: um estado de equilíbrio é perdido por um estado de tensão que desencadeia transformações, que tendem a um novo estado de equilíbrio. Esse todo acional também é produtor de causalidade: a ordem cronológica, a qual sobrepõe uma ordem interpretativa, permite atribuir razões aos encadeamentos dos acontecimentos, na história.

Observando os textos de VS, constatei que a coletânea de dezesseis textos pertence tanto ao mundo da ordem do narrar, quanto ao mundo da ordem do expor.

O sujeito pesquisado coloca o mundo discursivo na ordem do narrar ao se situar em um “outro lugar”, embora tenha semelhanças com um parecido, isto é, um mundo que poderá ser avaliado ou interpretado pelos leitores, como em

[1] “Além de aulas, o CEFET oferece diversão garantida àqueles que têm senso de humor e vida”. (cap.2)

A instituição de ensino (CEFET) assemelha-se às instituições que promovem diversão. Assim transparece em

[2] “Só ali você pode acompanhar um salto de balé realizado por um mecânico balofo de 1,50m de altura ou ter um amigo que vende o melhor fusca de BH”. (cap.2)

O narrar ficcional, cujo conteúdo é parcial ao retratar o salto de balé dado em sala de aula e um narrar realista, em que o conteúdo é validado pelo mundo ordinário [1].

No excerto 3, o mundo do expor se materializa por representar o objeto de uma avaliação baseada exclusivamente nos critérios de elaboração e de validação dos conhecimentos no mundo ordinário, podendo os elementos ficcionais expostos ser considerados falsos ou delirantes.

[3] “Para algumas pessoas, ou melhor, a maioria, o CEFET pode ocupar 80 a 90% de suas vidas. Lá você come, dorme nas aulas mais chatas e nos intervalos, toma banho e sonha. Principalmente sonha...” (cap. 1)

O elemento ficcional presente é o ato de tomar banho, representando o exagero das atividades acadêmicas que consomem as horas livres em que os alunos poderiam permanecer em casa, para, pelo menos, tomarem banho.<sup>12</sup>

Assim, os arquétipos psicológicos correspondentes aos mundos discursivos podem ser apresentados no discurso interativo/relato interativo ou discurso teórico/narração nos mundos do narrar ou do expor.

O trecho selecionado exemplificará o exposto. Nele foram acrescentadas marcações que auxiliarão nas explicações posteriores:

[4] “Infelizmente, nós,<sup>d</sup> os Elmienses, não temos apenas amigos no CEFET. Por exemplo, temos o homem mais desejado do colégio e responsável por 90% das brigas acontecidas entre ELM2A e outras salas. Isso mesmo, você<sup>e</sup> já sabe quem é. É ele<sup>a</sup> mesmo, o Brasileiro. Em sua<sup>a</sup> última façanha,<sup>b</sup> nosso<sup>a</sup> astro de 1,63m de altura conseguiu<sup>c</sup> provocar dezesseis caras de ELT3A de uma só vez. Por piedade, o antes salvo, Rafael “Branco” Silva salvou<sup>c</sup>-o do maior couro de sua<sup>b</sup> vida. Fontes confiáveis me<sup>d</sup> afirmaram<sup>c</sup> que a vontade era de deixar ele apanhar mesmo, mas na hora<sup>f</sup> deu<sup>c</sup> dó do coitado e, por fim,<sup>b</sup> ele acabou<sup>c</sup> sem escoriações.”.

O narrar desenvolvido no quadro do discurso interativo caracteriza-se pela implicação dos parâmetros da interação verbal posta em cena. Há unidades lingüísticas que se referem às personagens dessa interação (ele, sua, nosso)<sup>a</sup> e diversas outras unidades explicitam a relação existente entre o quadro espaço-temporal dos acontecimentos narrados (em sua última façanha, por fim)<sup>b</sup> e as marcas lingüísticas dos verbos no pretérito (conseguiu, salvou, afirmaram, deu, acabou)<sup>c</sup>. Por outro lado, o expor dialogado também aparece no trecho, remetendo diretamente aos agentes da interação (me, nós)<sup>d</sup> ou no espaço dessa interação (CEFET, outras salas). Em outros segmentos, há ainda unidades remetendo ao interlocutor (você)<sup>e</sup> ou ao momento da interação (na hora)<sup>f</sup>.

Com isso, constata-se que a interpretação completa de um segmento de discurso interativo requer um conhecimento dos parâmetros da situação de linguagem em curso.

O próximo item a ser observado e analisado é o dialogismo presente na narrativa do corpus investigado.

<sup>12</sup> O exagero das atividades acadêmicas refere-se ao fato de os alunos cursarem simultaneamente o Ensino Médio e o curso Técnico, permanecendo na escola por 10 horas consecutivas.

### **3.4. Abordagem Dialógica: linguagem como processo interativo**

A interação oral constitui a realidade fundamental da língua. Esse fato interage com o pressuposto teórico de Vygotsky (1994) sobre a origem social do sujeito e seu papel fundamental no processo do desenvolvimento intelectual.

A perspectiva sociointeracionista da aquisição e desenvolvimento da linguagem defende o ponto de vista de que o uso da linguagem, real e concreto, é fruto da aprendizagem realizada nas interações sociais e culturais.

Mesmo que Vygotsky (1994) identifique os suportes biológicos das funções psicológicas como produtos da atividade cerebral, reconhece o funcionamento nas relações sociais entre sujeitos e mundo exterior inserido no processo sócio-histórico. Reconhece ainda o cérebro – base biológica das funções psicológicas – como um sistema flexível, aberto em cujas estruturas e modos de funcionamento, tanto ao longo da história da espécie, como no desenvolvimento individual, mantêm uma estrutura básica fixa, porém adapta-se e molda-se às circunstâncias e às necessidades, organizando, substituindo e realocando suas funções.

A base do trabalho de Vygotsky (1994) está inserida na compreensão do percurso do desenvolvimento intelectual que parte do movimento interpessoal para o intrapessoal mediado pelo signo.

A gênese das funções psicológicas superiores – o pensamento abstrato, a memorização, a atenção voluntária, o comportamento intencional, as associações, o planejamento e as comparações mentais – são concretizados nas relações interpessoais, no processo sócio-histórico em que há um movimento constante de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados.

Nessa perspectiva, a noção de recepção do texto, proposta por Bakhtin (1992), supõe o movimento dialógico da enunciação que constitui o vínculo entre locutor e interlocutor. O locutor enuncia em função da existência real ou virtual de um interlocutor, requerendo desse último uma resposta compreensiva, experimentando ou projetando o lugar de seu ouvinte. Por outro lado, quando o leitor recebe uma enunciação significativa, imediatamente surge a

réplica por meio da concordância, apreciação, ação e outros fatores discursivos, ou seja, só há a compreensão da enunciação quando o caráter dialógico dos enunciados se situa em confronto com os dizeres do leitor bem como dos dizeres alheios.

O caráter interativo da linguagem é a base de toda a obra de Bakhtin, pois a possibilidade de compreensão do enunciado efetiva-se a partir da sua natureza sócio-histórica, englobando o impulso de sua gênese e seu desenvolvimento como as variáveis intervenientes que permitem, condicionam e formatam o seu funcionamento.

Para Bakhtin, o discurso é dialógico por estar inserido em três ordens: na enunciação que possui uma orientação social, na compreensão por depender de formulação e na polifonia presente no discurso.

O percurso da enunciação realiza-se na orientação social, de fora para dentro, ou seja, as condições de produção de um determinado enunciado determinam sua forma de enunciação.

Mas o que é afinal a expressão? Sua mais simples e mais grosseira definição é: tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exteriorizam-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores. A expressão comporta, portanto, duas facetas: o conteúdo (interior) e sua objetivação exterior, para outrem ( ou também para si mesmo). Não existe atividade mental sem expressão semiótica. (BAKHTIN, 1981, p.112)

Conseqüentemente, é preciso eliminar de saída o princípio de uma distinção qualitativa entre o conteúdo interior e a expressão exterior. Além disso, o centro organizador e formador não se situam no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação. Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata.

Assim, segundo Bakhtin (op.cit: 34), “os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra.” Isto é observado no trajeto de produção de VS uma vez que esse produziu seu livro sob caráter de obrigatoriedade, já que



fora solicitado como tarefa escolar, e o autor não percebeu em sua ação um produto de qualidade.

[1] “O principal objetivo desta obra é a obtenção de pontos preciosos na disciplina de redação que tem o seu cerco apertado a cada dia que passa. Ok. Quer uma utilidade para este livro? Ele é ótimo peso de porta e serve para calço de cadeiras, mesas, bancos, etc. Embora você possa considerá-lo o maior lixo que já leu, ele é a primeira realização de três requisitos básicos para que, segundo um alguém muito importante cujo nome não me lembro agora, eu possa ser um homem completo: escrever um livro, plantar uma árvore e ter filhos”. (Prólogo)

É observado também nas situações, por vezes, constrangedoras em que o autor faz referências negativas à instituição escolar, e tenta, na medida do possível, retificar o que foi dito com o objetivo de suavizar as críticas feitas, conforme exemplo abaixo:

[2] “De certo que lá <sup>13</sup> não tem apenas coisas ruins. A verdade é que as qualidades superabundam os defeitos”. (cap.2)

Quanto à segunda ordem de princípios dialógicos postulados por Bakhtin inserida na natureza da compreensão, percebe-se que o discurso se organiza em função do interlocutor, definindo seu caráter dialógico, que pode ser percebido não apenas na fala dialógica da acepção estrita, mas também na fala monologizada do discurso interior.

O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constrói suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc. quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica, mas em todo caso o interlocutor ideal não poderá ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas. (...) Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. (BAKHTIN, 1981, p.113)

Há por parte de VS um dialogismo latente com o interlocutor, mantendo-o informado de suas intenções e da realidade reinante no colégio, conforme citações que se seguem:

[1] “Se você pensa que ficará maravilhado com este livro, pode esquecer, porque não sou especialista em nenhum tipo de escrita específico e também...” (Prólogo).

[2] “Você já percebeu que quanto mais tem saudades de uma coisa ou pessoa, mais tempo demora a vê-la novamente?” (cap.1)

[3] “Você, que conhece de alguma maneira o cotidiano do CEFET...” (cap.2).

[4] “Achou excêntrico?” (cap. 3)

[5] “Você deve estar se perguntando: até que ponto...” (cap. 3)

[6] “Você, meu amigo leitor, foi escolhido...” (cap.4)

---

<sup>13</sup> refere-se ao CEFET-MG

- [7] “Resolvi, exclusivamente para você, amigo leitor, dar um curso relâmpago de como assassinar uma aula” (cap.8)  
 [8] “Agora que você já está integrado ao mundo cefetiano...” (cap.9)  
 [9] “Que este capítulo possa mostrar-lhe que as conseqüências...”(cap.13)  
 [11] “Mas quanto aos ganhadores, você pergunta? (cap.14)  
 [12] “Comemore comigo, caro leitor: o livro acabou.” (cap.16)

Nos trechos selecionados, percebe-se a interação entre o sujeito pesquisado e o leitor, propondo certa cumplicidade no processo de autoria. Desde o prólogo o sujeito explicita que irá escrever por “obrigação” e confirma essa hipótese no último capítulo ao verbalizar o alívio por ter finalizado a sua obra. A intencionalidade do produtor do texto, possivelmente, é a de sensibilizar o leitor para o reconhecimento da árdua tarefa da escrita. Antes de sinalizar a polifonia que é a terceira ordem de princípios dialógicos formulados por Bakhtin, analisarei as questões de alguns elementos repetitivos da enunciação.

Bakhtin (1992) afirma que os elementos da enunciação, reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos, constituem a significação que integra o aspecto técnico da enunciação para a realização do sentido, postulando ainda que o sentido ou tema seja único, não renovável, individual e expressa a situação histórica no momento da enunciação. Para ilustrar esse postulado, recorro ao *corpus* investigado e analiso a recorrência do pronome pessoal *você*, o qual tem um sentido diferenciado cada vez que é usado, dependendo não só das variações psicológicas do locutor, dos aspectos lingüísticos da enunciação, mas também do contexto extra verbal em que ocorre. Os exemplos [7 a 17] referem-se ao uso do pronome *você* tendo como referente o leitor. Já nos trechos selecionados seguintes [18 a 21], o mencionado pronome funciona como referente informal aos alunos que freqüentam o CEFET o que causa uma separação sobre a qual se pode estabelecer uma argumentação: o autor VS como sujeito produtor da mensagem, relata o que acontece com o aluno VS em seu dia a dia na escola o que vem a sugerir que a identidade autoral seja, de fato, separada sendo o autor aquele que produziu o texto literário e não aquele que faz parte de um grupo cujas experiências são relatadas.

- [1] “Lá você come, dorme nas aulas mais chatas (...) porque você nesta fase. (...) você pode passar meses enclausurado (...) tudo o que é ruim pode ou vai piorar se você vacilar (...) você está sentado em uma cadeira (...)” (cap.1)  
 [2] “Só ali você pode acompanhar (...) você não sai alheio ao mundo, indiferente (...)”Cap.2  
 [3] “Bom, o importante é ser você, mesmo que seja estranho, seja você.” Cap. 6  
 [4] “você começa a sentir sinais evidentes (...) ou você tem algo melhor (...). se você é do tipo sem consciência.” Cap. 8

Já com relação à polifonia, aspecto presente no texto de VS, Bakhtin (1992, p. 353) afirma

O discurso é sempre polifônico, pois cada palavra há vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas, quase despersonalizadas (a voz dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), inapreensíveis, e vozes próximas que soam simultaneamente.”.

Entretanto, é preciso considerar que o dialogismo difere da polifonia. Aquele é o princípio dialógico constitutivo da linguagem e essa se caracteriza por vozes antagônicas em um discurso, encontradas nos romances, por exemplo. Há, portanto, gêneros dialógicos monofônicos, ou seja, uma voz que domina as outras vozes e gêneros dialógicos polifônicos constituídos por vozes polêmicas. (RECHDAN, 2000) No *corpus* investigado, há evidências de diálogos monofônicos, uma vez que o autor, um estudante do Ensino Médio, relata as suas impressões e experiências mescladas pelo auto conceito e pela auto imagem.

Os excertos selecionados mostram, com clareza, exemplos de diálogos monofônicos utilizados pelo sujeito pesquisado.

- [1] “Não sou especialista em nenhum tipo de escrita” (Prólogo)
- [2] “Quanta falta faz a comida da mamãe” (cap. 1)
- [3] “Damos risadas por piadas ou coisas que ocorrem nas aulas”. (Cap.2)
- [4] “Aqui quem vos escreve é Hiena Gomes” (Cap. 3)
- [5] “Hoje é o meu dia (...) estou com saudades da liberdade (...) vivemos num país tropical e me sentir confortável (...) Cap. 4
- [6] “Guardo este capítulo para citar meus amigos (...) como nossa sala é unida (...) temos bizarros como.” (Cap. 6)
- [7] “Faço a observação de que ele tem (...) temos um grupo chamado (...) abro um espaço (...) com as minhas maravilhosas piadinhas e sensacionais mancadas. Também por me dar altos conselhos na área sentimental (...) um dos meus melhores amigos (...) fontes confiáveis me afirmaram (...) temos certeza de que.” (cap.7)
- [8] “Cá estou eu tentando escrever (...) temos que fazer (...) eu lhe desejo (...) Aqui quem vos fala é Hiena Tyler.” (Cap. 8).
- [9] “Nós elegemos (...) a primeira é nossa (...) já que eu disse (...) menos este que vos escreve (...) sou excluído”. ( Cap.9)
- [10] “(...) abordaremos de forma sucinta a origem de Elm. (...) Já o hiena, VS, obteve tal apelido (...) esperamos que tais esclarecimentos”. (Cap.10).
- [11] “Nunca entendemos nada da aula (...) Nunca vi tantas expressões”. (cap. 15)
- [12] “Como costume dizer (...) eu renovei meu contrato com a Hanna Barbera (...) continuo ganhando meu pão de cada dia”. (Cap.16).

Existe ainda a marca da intertextualidade, que é utilização da voz que deu origem ao enunciado, estabelecendo o diálogo entre textos, conforme o item a seguir.

### 3.5 Intertextualidade

Enquanto conceito operacional de teoria e crítica literária, a intertextualidade foi postulada primeiramente por Bakhtin (1992), ao caracterizar o romance moderno como dialógico, ou seja, como um tipo de texto em que as diversas vozes da sociedade dialogam, relativizando o poder de uma única voz condutora na figura do locutor/autor.

De outro lugar, Kristeva (1974) assim define intertextualidade:

Todo texto é um mosaico de citações, todo texto é uma retomada de outros textos. Tal apropriação pode-se dar a simples vinculação a um gênero, até a retomada explícita de um determinado texto.

A intertextualidade pode-se apresentar no nível do *enunciado* ou da *enunciação* e possui a característica de trazer à memória um outro texto identificável para o leitor/interlocutor.

Observada no nível do enunciado, a intertextualidade é uma recontextualização: um texto ou signo é retomado dentro de um outro, em nova situação comunicativa. Na esteira dessa classificação está a alusão, a epígrafe, a citação ou referência e a apropriação. Já no nível da enunciação destacam-se a paráfrase, a paródia, a bricolagem, a carnavalização e o pastiche.

Assim, a idéia de incompletude, bem como a de intercâmbio aplica-se ao texto ao se levar em conta a condição de intertextualidade que o caracteriza. Segundo Verón (1980),

(..) a dimensão intertextual de todo texto pode ser comprovada pela observação da semiose, que se desenvolve no processo de produção de sentido, pela presença de outros textos, em todo o circuito da produção. A semiose, por ser contínua, transforma todo o momento de recepção num momento de produção e vice-versa.

Admitindo-se que o leitor produz, ou “escreve” outro texto enquanto lê, reafirma-se a idéia de incompletude do texto, ao mesmo tempo em que se redefine a leitura como escrita possível.

No meu *corpus* de trabalho, investigo várias evidências de intertextualidade nos exemplos de citação e paródia, conforme fragmentos transcritos dos textos 2 e 4, principalmente.

[1] “Afiml, citando uma frase que está afixada na entrada dos laboratórios de mecânica: “Um mundo diferentes não pode ser construído por pessoas indiferentes”” (Cap. 2)

[2] “É nessa frase que se resume o ambiente de Bbelm – Big Brother Elm<sup>1415</sup>. É neste ambiente de pura falta de privacidade e paz que nós conseguimos analisar o “eu psicológico” dos elminenses” (Cap.14).

[3] “Temos exemplos de ótimos compositores e adaptadores como Fogão que adaptou o “Que nem maré”, de Jorge Vercilo, para “Que nem Mané”, citando um pouco de nosso grande amigo Pistão: O Pistão é um trouxa/ É um mane. /Ele vem de repente e esculacha, escracha, espanca/Como bem se quer/O Pistão é uma mulheer”. (cap.14)

[4] “Pat também entra na lista por ter adaptado o tão famoso “Havia uma pedra no meio do caminho” de Carlos Drummond de Andrade para Havia um bife no caminho, versão Fome Zero”. (Cap. 14)

Na perspectiva da análise do discurso francesa, embora esteja fortemente presente a idéia do assujeitamento (cf. Pêcheux (1969), ela privilegia sempre o discurso institucional, o que quer dizer que o trabalho de análise levará sempre em conta a situação discursiva como sendo uma situação-tipo. Por exemplo, o discurso da medicina, o discurso jurídico, o discurso científico, o discurso acadêmico etc. são, respectivamente, aqueles que ocorrem em situações-tipo da Medicina, do Direito, da ciência, do meio acadêmico, etc. Ao se conceber que existam situações típicas, deve-se aceitar também que os sujeitos do discurso fazem parte de um universo típico de cada instituição. Mas se o sujeito é parte desse universo, deve-se propor ou que um sujeito só trafega por um universo e, então, também é um sujeito-tipo, um elemento institucional, ou que o sujeito (apesar de poder ser participante de uma instituição) trafega por várias instituições e é capaz de assumir cada um dos diversos discursos institucionais. Esse sujeito assujeitado é então aquele que se apropria de um discurso preexistente e faz uso dele a partir de regras também preexistentes.

O ponto de vista bakhtiniano é de que não há assujeitamento no processo discursivo, pois cada sujeito, como parte da sociedade a que pertence, assume o papel enquanto agente modificador na atividade social. Mesmo assumindo que no discurso de um sujeito possam estar presentes outros discursos anteriores, a sua forma de analisar o processo de apropriação do discurso alheio pressupõem um sujeito ativo e atuante, capaz de fazer escolhas e estabelecer estratégias.

Consubstancialmente, a paródia, que é uma forma de apropriação do modelo a ser rompido, está inserida nos capítulos de *Elm's Empire* por constituir-se no discurso humorístico e sarcástico, como veremos no item 3.6

---

<sup>14</sup> Programa denominado “reality show” projetado pela Rede Globo de Televisão em 2004, constituindo-se em uma dramaturgia da realidade, em que os participantes não-atores são vistos pelos telespectadores, os quais opinam sobre a conduta e o comportamento dos mesmos.

### 3.6 O humor e suas implicações na subjetividade discursiva

Uma marca estilística significativa no discurso estudantil de VS é o humor. Com leveza e sarcasmo sutil chegando às raias do riso fácil o sujeito desta pesquisa mergulha constantemente na arte de fazer pensar dentro do riso.

- (1) “Vida de aluno do CEFET não é mole, mas conta com grandes auxílios. A culpa é do (2) sistema. Quantas vezes já ouvimos isso, e o pior que, nesse caso específico, é (3) verdade.
- (4) Vítimas de violentos cortes e de muitas sanções, o programa sobrevive da pouca (5) renda que o nosso ilustríssimo presidente, Luís Enganafácio Lula da Silva, dá e de (6) orações. Muitas orações.
- (7) A bem da verdade é que os profissionais da cantina são muito bem preparados e (8) realizam um belíssimo trabalho até hoje, o que não impede de termos casos jocosos e (9) macabros com a refeição do dia-a-dia.
- (10) Terça-feira, meio-dia e vinte, ELM sofre o drama de um dos seus componentes mais (11) insólitos: o marginELM Rafael “branco” Silva. Após minutos batalhando com seu bife (12) a rolet, havia sido mediocrementemente derrotado. Sua proeza já tinha devorado metade (13) da iguaria quando foi subitamente atacado por um ataque duplo: o palito do bife havia (14) bloqueado sua laringe e a gordura imobilizado seus movimentos peristálticos.
- (15) Ele lutava com unhas e dentes pela vida e, quando começou a ver a luz, sua colega (16) de “Peixe” Alves, socorreu-o com um copo do maravilhoso Desengasgador Tabajara (17) – versão uva. Graças à ação rápida de nossa amiga, o plantel de ELM continuou (18) intacto e os cursos subsequentes MEC< ELT e ELE infernizados.
- (19) Abrimos a exceção para citar Marcus “Inútil” Brasil que gostaria de agradecer a (20) bondosa cantineira que, no dia seguinte, serviu-lhe a maior lingüiça feita no dia. A (21) você, amada alma, os cumprimentos deste humilde faminto. Obrigado.

Sob a forma lúdica, VS deixa marcas subjetivas ao inserir nos nomes próprios, expressões pejorativas ou caricaturescas como Enganafácio [linha 5], marginELM [linha 11], inútil [linha 19].

Penso aqui no processo de constituição do sentido. Para tanto, recorri a alguns pressupostos da análise do discurso de linha francesa, tomando como referência colocações de Pêcheux (1997) e autores que circulam por essa linha, como Orlandi (1996) e Guimarães (1995).

Segundo Orlandi (1996, p.29), é necessário que “as enunciações passem para o anonimato para que se institua sentido, o efeito de literalidade. Essa passagem para o anonimato é justamente o trabalho imaginário da história no processo enunciativo”.

Assim, estamos caminhando na seguinte direção: em todo texto habita um exterior pertinente, gerando as possibilidades de sua filiação. Essa exterioridade guarda um “sistema de evidências e de significações experimentadas” (op.cit: 31). Dizer que um texto, para se constituir enquanto gênero contrai uma relação de pertinência com os outros textos que constituem o corpus, significa dizer que um texto é afetado por uma memória de ordem discursiva, que orienta os sentidos numa direção determinada, mas produz para o sujeito a ilusão de que os sentidos não possuem direção, e que são naturais. Nesse sentido, Guimarães (1995) opera com o conceito de consistência. Segundo ele, “o funcionamento da consistência também traz para o texto algo que está fora dele.”.

No acontecimento enunciativo, em que um texto ganha existência como objeto empírico, não há, portanto, produção de sentidos, mas um trabalho sobre sentidos já experimentados, já dominados, ordenados em outros acontecimentos. Isso não significa negar os processos de subjetivação que dão lugar no processo de textualização. Com efeito, a tomada de posição de autor se dá sob o efeito do ajuste, da complementação, da sobreposição, como também da ruptura, da rebeldia, sobre aquilo que aparece ao sujeito como verdade e definido na ordem histórica do acontecimento. Portanto, a relação entre o texto e o seu corpus não é apenas de reforço, mas também de resistência e deslocamento.

Dessa maneira, ainda conforme Pêcheux (op. cit. p.5), há que se conceber o seguinte:

Todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço.

Assim, ao trabalhar com o humor, VS valoriza alguns aspectos como a inovação e a subversão. A inovação é uma nova forma de perceber as velhas teorias sem preconceitos e sem medo de ousar. A subversão é revelada por meio do inconformismo, da ruptura com as normas, e, geralmente, realiza-se por meio de figuras de linguagem como a personificação em

“A culpa é do sistema!” [linhas 1 e 2]  
 “O programa sobrevive de pouca renda” [linha quatro].

A metonímia em

“ELM sofre o drama de um dos seus componentes mais insólitos” [linha 10]  
 “(...) sua proeza já tinha devorado...” [linha 11];

ou hipérbole como em

“(...) após minutos batalhando com o seu bife a rolet”, [linhas 11 e 12]  
 “Ele lutava com unhas e dentes pela vida”. [linha 15].

O riso, portanto, é uma maneira de subverter padrões, funcionando, principalmente, como crítica social. No título do texto transcrito anteriormente “Fome zero em aluno versus bife a rolet” está estampada a crítica governamental em relação às refeições gratuitas servidas aos alunos carentes do CEFET<sup>16</sup>

Assim, no discurso de VS, a linguagem polifônica e heterogênea produz o humor, uma vez que o sujeito utiliza estratégias lingüísticas e estilísticas, fazendo o leitor a pensar dentro do riso. Para ilustrar a minha tese, retomo as linhas de 9 a 13 do trecho transcrito.

Se a língua fosse monofônica, o trecho ao qual me referi não seria humorístico. O que permitiu o humor foi a evidência de um sujeito estrategista que conhece os mecanismos da língua, articulando construções morfossintáticas e semântico-pragmáticas. Isso é uma comprovação de que o sujeito, dentro de determinadas condições de produção do texto, ao escolher mecanismos e recursos lingüísticos, articula sentidos em seu querer-dizer.

### 3.7 As figuras e outros recursos lingüísticos

As figuras são estruturas gramaticais de valor estético e expressivo destinadas a tornar mais sensível à idéia por meio de uma imagem, uma comparação ou a chamar melhor a atenção pela justeza ou originalidade.<sup>17</sup> A sua utilização foi mais evidenciada na época clássica, em decorrência da busca de um estilo nobre, pois todos os processos apropriados a “elevar o estilo” foram descritos e enumerados nos tratados.

<sup>16</sup> O Fome Zero é uma política de inclusão social que envolve toda a sociedade. Nela encontramos as múltiplas ações e programas federais de combate à pobreza extrema e à fome no país.

<sup>17</sup> “As figuras constituem a base de uma teoria do “ornamento” e podem ser classificadas como sendo figuras de dicção, de construção, de palavras ou de pensamentos.” (GUIRAUD 1970, p.30).



Farei descrição de tais figuras e recursos estilísticos como forma de estabelecer o embasamento teórico sobre o qual passarei a analisar o texto de VS.

### **3.7.1 Metáforas e analogias: A abordagem cognitiva de Lakoff e Johnson**

O presente item objetiva a análise do uso da metáfora nos textos de VS.

Parte-se do suposto de que a metáfora constitui um objeto de teorização há pelo menos dois mil anos em diversas áreas do conhecimento como a filosofia, a filosofia da linguagem, a teoria literária, e mais recentemente, a lingüística.

Fonte profícua do saber, a matéria em contínua transformação é enriquecida através dos tempos. No último quartel do século XX, acrescenta-se às perspectivas filosófica e literária a constatação da ubiquidade da metáfora, contribuição dos estudos da lingüística cognitiva, no caso específico de Lakoff (2002).

A tendência à concretização, a trazer ao nosso mundo palpável abstrações que fogem à ordem natural das coisas e de moldar o mundo a partir de nossas próprias experiências, sensações e sentidos, não é mais do que um processo natural que a ciência cognitiva explora empiricamente com relativa facilidade. Como lingüista e cientista cognitivo, Lakoff (2002) situa a metáfora não na língua, mas pela maneira com que conceituamos um domínio mental em termos de outro, uma espécie de mapeamento entre domínios. “Nesse processo”, adiciona, “conceitos abstratos usuais como tempo, estados, mudanças, a causalidade e a finalidade também se revelam metafóricos” “resulta que a metáfora (ou seja, o mapeamento inter-domínios) é absolutamente central na semântica da simples língua natural...” Lakoff e Johnson, 2002, p.35)

Devido a essa característica dinâmica da figura em questão, o autor substitui a palavra “metáfora” por expressão lingüística (uma palavra, uma frase ou sentença) que é a realização superficial de tal mapeamento inter-domínios.

Após classificar a metáfora, ou melhor, a expressão metafórica, Lakoff e Johnson (2002, p.54) relacionam a conceituações dialógicas entre o eu e o estar no mundo. Aceitam a metáfora

condutora, conceito criado por Michael Reddy por meio de rigorosa análise lingüística, que observa que a metalingüística é metafórica, baseada, grosso modo, nos conceitos:

- [1] Idéias ou significados são objetos como no exemplo “*eu lhe dei aquela idéia*”
- [2] Expressões lingüísticas são contêineres “é difícil pôr minhas idéias em palavras”
- [3] A comunicação é uma transmissão “é difícil transmitir essa idéia”.

Os autores ainda mencionam a metáfora orientacional, que relaciona conceitos com a orientação espacial, baseados em experiências físicas e culturais, como nos exemplos abaixo:

- [4] Hoje eu estou pra cima/baixo.
- [5] Ele está no auge (ou ápice) de sua carreira.
- [6] Ele caiu morto.

Prosseguem com a metáfora ontológica, que relaciona as nossas experiências com objetos físicos, especialmente com o nosso próprio corpo, que afetam a nossa maneira de ver eventos, atividades, emoções e idéias como entidades e substâncias, conforme as citações que se seguem:

- [7] Precisamos combater a inflação. (A inflação é um entidade)
- [8] Ele tem muita força política (a força política é uma substância mensurável).

Já a metáfora continente, segundo sua perspectiva, diz respeito à condição limitada de nosso corpo, que nos restringe do resto do mundo, como se fôssemos contêineres, limitados por uma superfície relativizada pela orientação externo/interno. Dentro dessa lógica, projetamos a nossa própria orientação para fora/para dentro sobre outros objetos físicos, igualmente limitados pelas superfícies. Impomos limites, demarcamos áreas, abstratas ou concretas, obedecendo a um instinto básico: a territorialidade. E isso implica em tamanho, e permite a quantificação em termos de quantidade de substância que o objeto em questão contém. Alguns exemplos evidenciam essa teoria:

- [9] Entrei na banheira para um banho demorado (A banheira é um objeto-contêiner, e a água uma substância-contêiner).

Em seu estudo, Lakoff (2002) ainda menciona o campo visual, que também é visto pelo ser humano como um contêiner constituído pelo fato de que, quando visualizamos um território, nosso campo visual é delimitado pelo alcance de nossa vista: nós somos o ponto referencial, ou seja, o que conseguimos enxergar é recortado pela paisagem, e fica definido o limite. Os exemplos dados a seguir comprovam o exposto acima:

[10] Não tenho nada em vista para o próximo domingo.

[11] Ele está fora de visão.

Ainda no domínio da metáfora ontológica, os autores ponderam que eventos e ações são metaforicamente conceituados como objetos, as atividades como substâncias e estados com contêineres, como em:

[12] ocê vai à feira de informática? (Evento como objeto).

[13] Ele está imerso nos estudos (Atividade como substância).

[14] Ele está fora de perigo agora (estado como contêiner).

Um último exemplo da classificação de Lakoff e Johnson é o poder de personificação da metáfora, que especifica o objeto físico como um ser humano, ou seja, com esse artifício, permitimo-nos compreender entidades não-humanas em termos de motivação, características e atividades humanas, como acontece em:

[15] A vida me enganou.

[16] Sua religião lhe dita regras estranhas.

Consideradas pelos autores como superiores aos outros tipos de conceituações metafóricas, justamente por nos permitirem utilizar um conceito altamente estruturado e claramente definido para estruturar outro, as metáforas estruturais são as que mais claramente dependem do embasamento cultural/social do ser humano para serem formadas. Os exemplos mencionados abaixo dão essa noção:

[17] A mente é uma máquina.

[18] A discussão racional é uma guerra.

[19] O trabalho é um recurso.

Esse tipo de elaboração reflete e enfatiza aspectos fundamentais em nossa cultura ocidental industrializada, emergindo naturalmente em nosso meio devido ao olhar que lançamos sobre o trabalho, a discussão racional e a mente, relacionados aos outros tipos de metaforizações já mencionados. Tome-se como exemplo o fator TRABALHO (op.cit):

[20] TRABALHO é um tipo de atividade.

Uma atividade é uma substância, que pode ser quantificada, pode ser relativizada pelo valor por unidade, serve a um propósito, é usada proporcionalmente para alcançar essa finalidade.

Observam os autores que a metáfora estrutural origina-se em nossa cultura, mas em seu contexto encerra outros fatores humanos como a paixão pela quantificação, a nossa obsessão por claros propósitos e a nossa experiência com o mundo físico.

Enfim, através da metáfora, o universo conceitual que nos rodeia é expresso em termos antropomórficos e materiais, repetindo aquela dialogia original entre o eu e o mundo.

O estilo imagístico da metáfora é confirmado por Lakoff (2002), que concorda que a metáfora concretiza para abstrair, ou em outras palavras, dizem que o pensamento abstrato é um caso especial de pensamento baseado em imagens.

Em termos de substantivos, percebe-se que ele encerra, em sua imagem concreta, imagens abstratas não-explicítas que, no entanto vêm à tona no momento da interpretação metafórica. O nome leva a atributos relativos a ele percorrendo o caminho entre o concreto e o abstrato. Observa-se que essa virtualidade é compreendida como um dos componentes mais evidentes da metáfora, já abordada na conceituação geral do tropo que nos concerne. O nome, ou substantivo, contribui para a elaboração de outras propriedades da metáfora, que são o seu caráter visual e o efeito.

Evidencia-se que o mapeamento inter-domínios percorrido para a formação da metáfora, conforme o entendimento de Lakoff confirma, basicamente, aquela idéia primordial de que, através desse recurso lingüístico-cognitivo, agora mais convenientemente denominado expressão metafórica, personificamos seres inanimados e abstrações, ou seja, concretizamos o abstrato, colocamos em termos mais compreensivos aquilo que mais dificilmente apreenderíamos, não fosse esse recurso.

Conseqüentemente, esse ato de materialização, de colocar frente aos nossos olhos um determinado fato em termos materiais ou concretos, reitera a característica da visualização a que nos remete a metáfora. A dimensão ótica da metáfora e seu efeito sobre o interlocutor/leitor é acentuadamente relatada nos escritos de Aristóteles, que passamos a analisar, com subsídios de Paul Ricoeur.

### **3.7.2 Dimensão ótica da metáfora na concepção de Aristóteles e Ricoeur**

Ricoeur, filósofo contemporâneo, faz uma leitura do legado de Aristóteles retomando, passo a passo, os caminhos trilhados em seu Poética e na Retórica no percurso da metáfora. Constatamos a procedência da teoria da estruturação visual da metáfora na hermenêutica de Ricoeur quando ele pondera que a metáfora, segundo Aristóteles “coloca a cena frente aos nossos olhos”, dando aquela coloração concreta da nossa apreensão do gênio, da similaridade subjacente. Ricoeur (2000) lembra-nos que o aspecto icônico da metáfora está presente, desde então, na idéia de que ela ilustra o abstrato em termos do concreto. Em minha percepção, as formulações retóricas e poéticas encontradas na equação metafórica de Aristóteles, em conjunto com a semântica cognitiva de Lakoff e Johnson, constituem demonstração óbvia da importante dimensão ótica da metáfora.

Ricoeur observa que Aristóteles faz um elo entre o poder de colocar algo frente aos nossos olhos e a característica de animação, de vigor, elegância e refinamento da metáfora, ressaltando ser essa a característica de toda metáfora: apontar ou mostrar, tornar visível, fazendo com que o discurso apareça para os sentidos, ou seja, a metáfora precisa ser agradável ao ouvido, à compreensão, aos olhos ou algum outro sentido físico.

Para Aristóteles, o apelo ao sentido da visão é diretamente relacionado à característica de animação ou personificação da metáfora.

Ao abordar a questão do poder de vivificação e visualização da metáfora, inevitavelmente fazemos emergir o efeito que tais características exercem sobre o interlocutor/leitor. Ricoeur ressalta a relação intrínseca entre os fatores vivificação, o efeito da novidade e o efeito didático. É sobre essa relação que me ocuparei a seguir.

### 3.7.3 O efeito da metáfora sobre o interlocutor/leitor

Há mais um fator de importância no tratamento da metáfora por Aristóteles e Ricoeur: a dimensão ótica, quando analisada na Retórica, é pela primeira vez associada ao valor instrutivo, ou didático, da metáfora. Para Aristóteles, a vivificação é especialmente transmitida pela metáfora, e pelo conseqüente poder de surpreender o ouvinte; porque o ouvinte esperando algo de diferente, impressiona-se ainda quando apreende uma nova idéia.

Ressalta Ricoeur que as observações mais importantes sobre o uso retórico da metáfora são ocasionadas pelas reflexões sobre a elegância e vivacidade da expressão, ou seja, o estilo refinado em contraste com o discurso popular ou vulgar, qualidade que realmente diz respeito ao prazer da compreensão que segue a surpresa.

É por meio do impacto da novidade, ou da vitalidade proporcionada pela nova reformulação lingüística, em que a surpresa, em conjunto com o oculto, tem um papel decisivo, que somos instruídos. Observa-se que o processo envolve a surpresa do ouvinte, cuja atenção fica voltada para a proposição através do impacto da novidade; em seguida, com os sentidos aguçados pela vivacidade da linguagem pictórica, ele procura um sentido, que lhe vem com facilidade posto que a principal função da metáfora seja instruir por meio da novidade colocada.

Retomada, passo a passo, a questão da dimensão ótica da metáfora, conforme a estruturação de Aristóteles, Ricoeur conclui que mostrar coisas inanimadas como animadas não é, de forma alguma, relacioná-las a algo invisível, mas é mostrar essas mesmas coisas como se estivessem em ação, ou seja, a metáfora que apresenta o inanimado por meio do animado tem o poder de tomar as relações visíveis.

Concretizar para abstrair através da significação da realidade ativa é, portanto, a síntese da função da metáfora, cujos efeitos são a surpresa e a instrução do leitor/interlocutor.

Para o entendimento do conceito de metáfora, tomei as explicações de Charaudeau e Maingueneau (2202, p. 375-378), que divergem do conceito da gramática tradicional, classificando a metáfora como sendo apenas uma figura de linguagem, ou seja, o uso de uma palavra em sentido conotativo. Para os autores acima mencionados, a metáfora é uma figura do discurso e possui três funções discursivas: estética, cognitiva e persuasiva.

A função estética objetiva ornamentar o discurso, sobretudo o literário. A função cognitiva explora a explicação por meio de analogias de algo novo ou de pouco conhecimento. Cabe aqui uma distinção entre analogias e metáforas. Analogias comparam as estruturas de dois domínios diferentes, explicitando as suas características e as metáforas comparam as estruturas de dois domínios sem explicitar as suas características, ou seja, a identificação das similaridades fica por conta do interlocutor/leitor. E a função persuasiva está inserida nos diversos discursos em que utilizam a metáfora com forma de imposição de opiniões e pontos de vista de maneira não explícita.

Existe, porém uma diferenciação básica entre metáfora e metonímia. Segundo Lakoff (2002, p.97)

Os conceitos metonímicos estruturam não somente nossa linguagem, mas também nossos pensamentos, atitudes e ações e, também, baseiam-se na nossa experiência. Na verdade, a fundamentação de conceitos metonímicos é, em geral, mais óbvia do que a fundamentação de conceitos metafóricos, porque os primeiros, geralmente, envolvem associações físicas ou causais diretas. A metonímia PARTE PELO TODO, por exemplo, emerge das nossas experiências em relação ao modo pelo qual as partes estão geralmente relacionadas com o todo. A metonímia PRODUTOR PELO PRODUTO está baseada na relação de causalidade (e habitualmente física) entre o produtor e seu produto. A metonímia LUGAR PELO EVENTO, por sua vez, está fundamentada em nossa experiência com a localização física dos acontecimentos. E assim por diante.

Essa conclusão relaciona-se diretamente à análise de alguns trechos metafóricos extraídos dos textos de VS, que passo a fazer em seguida.

[1] “Estou com saudades de liberdade... Veja você que liberdade condicional apenas não adiante. Nós, **detentos**, precisamos de nossos banhos de sol que, por sinal, seriam muito bem aproveitados em shoppings, restaurantes e qualquer outro lugar que pudesse oferecer um descanso.” (cap. 4).

O locutor/autor, analogicamente, insere o espaço de uma penitenciária ao colégio em que estuda.

[2] “Voltando ao assunto, nós **elegemos duas rainhas** que, como Elizabeth, não reinam, mas figuram **para dar maior imponência ao Império**. A primeira é nossa, perdoem-me o plágio, Querida Professora e Coordenadora Vanessinha, e a segunda é a Benevolente Lígia. São figuras responsáveis pelos atos de Elm no colégio, coitadas, desde as boas notas até os famosos crimes. **As torres da sala** são ElmiguElm e Body Mass, que são responsáveis pelas melhores notas do segundo ano, garantindo uma boa defesa contra os insultos alheios. **Nossos bispos** seriam Exhio e Mudinho, visto que aquele tem cara de padre e possui bom potencial para

desenhos (o que isso tem a ver?) e este possui o silêncio sacerdotal necessário para ataques surpresa. **Os cavalos** da sala são Abutre e Brasileiro. Abutre por sua imensa capacidade de contornar graves situações e ruir as estruturas didáticas dos professores; Brasileiro por ser um cavalo mesmo. **Como rei**, já que eu disse que **o Império Elmiense** não o possui, temos o Inútil que tanto faz ser rei ou não, pois não faria absolutamente nada no poder. A frente de batalha é composta pelos margielms (Ver capítulo Amigos e Figuras Bizaras) e pelo resto da sala, menos este que vos escreve. Eu, meu amigo, sou excluído porque, segundo o censo comum, figuro em algum lugar dentro e fora disto, mantendo-me, portanto, **no lugar de enxadrista e de peça** movendo e sendo movido por este grande e vasto domínio que é o Império Elmiense”. (cap.9).

Percebemos no trecho acima transcrito que o locutor/autor realizou uma analogia entre os colegas de classe e o jogo de xadrez, relatando as características e a função de cada peça, relacionando-as às características psicológicas dos colegas. (cap.9)

[3] Tudo tem uma razão ou um por que. Os apelidos dantes citados têm uma razão de assim o serem. Sendo assim, abordaremos de forma sucinta a origem de Elm.

Começemos pela massa intelecta, **Body Mass** e **EL Bruto**. Body Mass surgiu da tentativa fracassada de um dos nossos amigos, A.F\*, de sair da **condição de frango** para um **corpo bombado e sarado**. (2) Hoje figura com um corpo esquelético e bunda murcha, resultado das reações adversas do complemento alimentar. Já **EL Bruto** surgiu do excesso **de força** (1) e falta de delicadeza com as mulheres. Seu principal carinho com as mulheres é o mata-leão ou gravata como forma de abraço amigável.

Passemos à parte EDEPELM de nossa sala. **Bigode**,(2) conhecido por rapidez e eficácia em desenhos técnicos, possui tal nomenclatura por, há muito tempo, talvez na era jurássica, haver brigado com o barbeador e possuir sexy buço de trocador do 1207C. Seu fiel **Sancho Pança (2)** é Kushima, H.L, que detém tal título devido à sua origem oriental. Não. Ele não é inteligente como os japoneses e foi integrado a Elm por ações secretas da Yakusa, a máfia japonesa. Paralelo a tal, temos V.M. P, vulgo Chiquinha, graças à sua incrível semelhança com a personagem de Chaves. Amiga verdadeira de Chiquinha é S.P. A, que é conhecida como **Peixe (1)** graças ao charme do seu olhar 43° de estrabismo e **por bóia (1)** nas conversas do grupo.

Outros ícones são **Medusa** Papa–Capim, Hiena e Molengo. Medusa Papa–Capim, L.S, ganhou esta nomenclatura **por seu cabelo não conhecer o pente e apresentar-se em forma de cuia** (1). Sua língua é **como serpente e seu corpo é de frango**, (1) sendo sócio de Body Mass nos negócios de complexo alimentar. Já o Hiena, VSS, obteve tal apelido por ter uma maravilhosa, aveludada, estonteante voz de Hiena do Unibanco. É responsável por 45% dos apelidos da sala e é considerado **traíra** (1) entre os seus (2).

Para finalizar citaremos, Molengo, V.M. L, que através de incomensuráveis falhas genéticas, não possui estabilidade corpórea e é considerado pela ciência como em estado amorfo de matéria.

Esperamos que tais esclarecimentos possam ser úteis na compreensão deste complexo mundo chamado: **O Império Elmiense**. (1) (Cap.10).



Nesse texto, intitulado Nomenclaturas e Glossário, há o maior índice de metáforas e analogias citadas por VS, bem como a recorrência da metonímia, conforme o código explicitado para metáfora ou analogia (1) e metonímia (2).

Vê-se que VS, utilizando-se da função estético-persuasiva informa-nos das alcunhas de seus colegas de classe relacionando as personalidades dos mesmos aos apelidos recebidos.

Sendo assim, o autor busca persuadir seu leitor de que tais elementos realmente refletem características dos receptores usando tal como fator de persuasão compelindo-nos a não somente aceitar as alcunhas mas também tornando-nos cúmplices de tais comentários, já que VS sinaliza que alguns dos ditos apelidos são conhecidos apenas por determinado grupo quando diz

“(...) “Amiga verdadeira de Chiquinha é S.P. A, que é conhecida como **Peixe** graças ao charme do seu olhar 43° de estrabismo e **por bóia** nas conversas do grupo.”

Segundo as definições adotadas para esta pesquisa, algumas destas alcunhas constituem-se metonímia, já que se utiliza de parte para nomear o todo, como em Bigode e Sancho Pança. Outras já se constituem metáfora, já que é feito o uso de palavras em sentido conotativo, especialmente nomes de animais que possuem já um sentido no conhecimento popular como traíra (um peixe, mas cujo nome possui sentido de traidor), frango.

Tais características continuam a ser exemplificadas pelos trechos seguintes:

[1] Inútil, apesar do nome, até antes da passagem do bastão contrariava o nome e corria como uma gazela feroz. (cap.11)

[2] Que todos sabem que ELM parece um zoológico. (cap.15)

### 3.8 A Metalinguagem como lugar da Interpretação ancorada na subjetividade

Pêcheux (1990) afirma que não há metalinguagem, na medida em que toda descrição de objetos, de acontecimentos ou de arranjos discursivo-textuais está exposta ao equívoco da língua (da ordem do simbólico), ou seja, há a possibilidade de todo enunciado tornar-se outro, de haver deslocamento de sentido, de pontos de deriva, abrindo espaço para a interpretação, e que há o outro na sociedade e na história e por isso há um real estranho à univocidade lógica. Busquei trabalhar a noção de metalinguagem, no *corpus* deste trabalho, explicitando os efeitos da subjetividade no funcionamento do texto, levando em conta os espaços de interpretação que dão lugar ao deslocamento dos sentidos. Aponto ainda os vários lugares de interpretação na metalinguagem, considerando a conceituação de alguns teóricos sobre o tema. Orlandi e Guimarães (1988) afirmam que a relação entre as diferentes formações discursivas no texto pertence a naturezas diversas como confronto, sustentação mútua, exclusão, neutralidade aparente, e gradação, ocorrendo a dispersão do texto e do sujeito, ou seja, o cruzamento de múltiplas vozes nas constituições da textualidade e da subjetividade. Tarsky (1944) utiliza-se da metáfora para definir metalinguagem: "Uma metalinguagem é uma linguagem que serve para falar de uma outra linguagem", isto é, uma segunda linguagem para falar da primeira linguagem e a afirmação de Rey-Debove (1978) acredita que a *metalinguagem* não é somente uma construção científica, mas sim a língua natural. Na perspectiva de Orlandi (1996) as palavras fazem sentido conectadas com a língua, com o sujeito e com a história, não existindo discurso sem sujeito e não havendo sujeito sem ideologia. Afirma ainda que ao colocar a metalinguagem em funcionamento o sujeito serve-se da língua natural. Nos textos de VS, observa-se que o papel do autor (ser biográfico) de recriar o mundo ficcional como possibilidade discursiva, foi mesclado ao papel de persona ao criar uma espécie de persona-autor que se interpôs textualmente no desdobramento metalingüístico.

Assim em:

[1] "Dedico, principalmente a Deus que renovou a cada dia meu fôlego de vida, minha voz e a paciência de todos ao meu redor para que pudessem me agüentar". (Dedicatória)

[2] "A Lunna por sempre me agüentar com as minhas maravilhosas piadinhas e sensacionais mancadas". (Cap. 7).

Constato, por meio dos exemplos acima, que o autor/locutor demonstra um sentimento de pouca valia, considerando-se como um sujeito inconveniente nas relações interpessoais.

Por outro lado, assume a posição de autor-modelo ao cooperar com o texto com o intuito de atualizar ou preencher os vazios e os índices que o texto carrega.

Segundo Eco (1979, p.11):

(...) o texto é uma máquina preguiçosa que exige do leitor um trabalho cooperativo para preencher espaços do não-dito ou do já dito que ficaram, por assim dizer, em branco, então o texto simplesmente não passa de uma máquina pressuposicional.

Neste espaço discursivo entre autor e leitor, surge a metalinguagem como recurso expressivo e reflexivo de interação textual.

A metalinguagem inscreve-se de forma relacional e sua função centraliza-se no código: é o código "falando" sobre o código (Chalhub 1986, p.32). E desse modo, ela propõe uma convivência dupla, que possibilita sua recorrência em vários sentidos, isto é, em seu sentido dicionário, em seu sentido tradutor ou mesmo criador. Nesse caso, o autor-modelo se configura no próprio "fazer poético", ele se auto-revela, discute e aponta o processo de criação. É o que assinala Chalhub (1986, p.47) em *A Metalinguagem*, ao discutir o conceito estabelecido por Walter Benjamin sobre *A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução*:

A metalinguagem, como traço que assinala a modernidade de um texto, é o desvendamento do mistério, mostrando o desempenho do emissor na sua luta com o código. O poema moderno é crítico nessa dimensão dupla da linguagem - que diz que sabe o que diz. Um metapoema não é aurático, e isso porque sua feitura está à mostra, dessacralizada e nua. Resultado da multiplicação dos códigos, que colocou em xeque o ideal de representação da arte, o metapoema instaurou a lucidez de que a palavra, não mais mero veículo, possui a dimensão de sua própria materialidade sonora, visual. Ensinou também que é possível o diálogo entre vários códigos. Ensinou a prática textual da descoberta.

Assim, a inclusão do autor no texto acaba por criar um diálogo com o leitor, que ao operar o código ressignifica um desdobramento metalingüístico de um "eu" autoral, repensando e inferindo sobre a própria constituição da subjetividade, conforme os exemplos abaixo:

[1] "Mas isso é tema para outro capítulo que não este". (cap.2)

[2] "Reservo este capítulo para relatar os absurdos dos professores pelos alunos do CEFET." (cap.3).

[3] " Guardo este capítulo para citar meus amigos que são parte fundamental deste livro..."(cap.6)

[4] "Cá estou eu tentando escrever algo que preste". (cap.8)

[5] "Que este capítulo possa mostrar-lhe que as conseqüências são graves àqueles que ousam..." (cap.13).

Além do estabelecimento dessa relação dialógica com o leitor, VS utiliza-se livremente da ironia que é permanente na maioria dos seus textos. Sendo assim, VS, ao reunir em sua obra recursos como a linguagem coloquial<sup>18</sup>, e figuras estilísticas como a ironia ao retratar o contexto social de uma escola assemelha-se ao mesmo tipo de relato feito por Raul Pompéia que, ao descrever instituição semelhante, faz uso do mesmo tipo de linguagem.

Esta correlação é ainda mais destacada quando se leva em consideração o postulado por Janzen (2005, p. 116)

A partir do ponto de vista subjetivo do narrador, são narradas as experiências e as impressões deste e das outras personagens. Relatando ressentimentos e desencantos, o tom confessional amargurado - ainda que com muita ironia e, por vezes, sarcasmo - dita o ritmo das narrativas e é emblemático de uma visão centrada no narrador, que avalia e julga os acontecimentos e as outras personagens.

Corroboram nossa análise do romance brasileiro as afirmações de Antônio Candido (1972), que destaca o aspecto caricatural na linguagem de Pompéia, e as de Lucas (1995), que assinala que a carga documental é inserida sob alta pressão irônica e com comentários sarcásticos.

Dessa forma, o mencionado pesquisador, ao destacar a presença forte da ironia em *O Ateneu* abre campo para o estabelecimento de uma inter-relação ou intertextualidade entre As crônicas de saudade e o texto de VS, conforme se estabelecerá a seguir.

---

<sup>18</sup> Isto será discutido no próximo item.

### 3.9 Ironia: um diálogo entre Elm's Empire e o Ateneu

Mesmo tendo consciência de que este trabalho está equacionado nos estudos lingüísticos, não poderia deixar de mencionar a semelhança entre os textos do *corpus* analisado e os textos de Raul Pompéia na obra “O Ateneu”.

O autor/locutor é um aluno real de uma instituição educacional do século XXI, enquanto Sérgio é o personagem narrador do romance de Raul Pompéia escrito na segunda metade do século XIX. O que difere as duas obras é o sistema de internato que prevalece no Ateneu, mas não está inserido no contexto educacional do CEFET, embora o aluno sintá-se como em um internato por possuir uma carga horária exaustiva aos cursar o ensino médio e o curso técnico simultaneamente. O texto 1 intitulado “Seja bem vindo ao Cefet (os contras)” dá-nos uma idéia clara dessa exaustão física e psicológica, assim como demonstra o tom irônico que se desenvolverá através do texto:

[1] Você já percebeu que quanto mais tem saudades de uma coisa ou pessoa, mais tempo demora a vê-la novamente? No Cefet não poderia ser diferente, senão por alguns poréns e algumas leis.

[2] Não Para algumas pessoas, ou melhor, a maioria, o Cefet pode ocupar 80 ou 90% de suas vidas. Lá você come, dorme nas aulas mais chatas e nos intervalos, toma banho e sonha. Principalmente sonha... Bom, vamos por partes.

Fica assim, estabelecida uma conexão entre o internato do Ateneu e o sentimento de internato dos estudantes de Elm's Empire.

VS continua a descrição da instituição de ensino, estabelecendo um ponto de forte ironia ao final, uma vez que ele contrapõe com a descrição uma frase de boas vindas:

[1] Quanto às saudades, estas podem ser pela sua infância, comida da mamãe ou da simples possibilidade de exercer sua liberdade. (...). Alguns, para matar a saudade da infância, voltam para ela e os colegas de classe e a “fêssora” que sofrem com a regressão.

[2] A comida. Meu Deus! Quanta falta faz a comida da mamãe. O rango do “Fome Zero” - programa que ajuda os alunos carentes do Cefet dando-lhes uma refeição balanceada por preço módico - até que salva, mas, com o tempo, a comida não é mais a mesma e bate aquela saudade... Uma parte, não se conformando com a almôndega, foge para sanduíches “naturais” ou cachorros-quentes de esquina.

[3] E a Liberdade? Lá é feita pelo calendário e o cronograma de provas. (...)

[4] Ah! Esqueci-me das leis do Cefet: A lei do Sim e do Não e a Lei de Murphy. A lei do “Sim e do Não” é como o próprio nome diz: ou uma coisa ou outra. Seus

sentimentos podem mudar da água para o vinho em fração de segundos. Ao mesmo tempo em que descobre que passou em \*ICM, descobre que tem aula ao sábado e de Geografia. A Lei de Murphy consiste basicamente no não. Ela explora o acaso levando em conta que tudo o que é ruim pode ou vai piorar se você vacilar. Vamos a um exemplo: sábado, às treze horas, você está sentado em uma cadeira do Cefet sob um calor de 38°C assistindo a aula de Geografia com uma professora dotada em mestrado e doutorado sobre a vida dos chiques e famosos do tempo de sua avó. Vale a pena salientar que, enquanto isso, seus amigos estão na piscina olímpica do clube que você ficou de ir há três meses.

[5] Agora sim, depois de conhecer um pouco dele, podemos dizer: Seja bem-vindo ao Cefet!

Vê-se assim que, ao estabelecer uma descrição minuciosa do colégio, VS o compara com um “internato” sem liberdade, com comida mediana, onde os alunos devem mudar de planos para cumprir a carga horária estabelecida de última hora. Ao mesmo tempo, finaliza o parágrafo oferecendo, ironicamente, as boas vindas ao estabelecimento de ensino.

Em *O Ateneu* Pompéia inicia falando de Sérgio que ingressou no colégio interno voluntariamente e pleno de expectativas otimistas. Depois dos acertos na secretaria, ao menino foi designado um lugar no dormitório dos médios; havia também dormitórios para os menores e para os grandes, todos coletivos. As roupas de Sérgio foram guardadas na "rouparia", na gaveta que lhe foi designada, de número 54:

Quando meu pai saiu, vieram-me lágrimas, que eu tolhi a tempo de ser forte. Subi ao salão azul, dormitório dos médios onde estava minha cama; mudei de roupa, levei a farda ao número 54 do depósito geral, meu número. Não tive coragem de afrontar o recreio. Via de longe os colegas, poucos àquela hora, passeando em grupos, conversando amigavelmente, sem animação, impressionados ainda com as recordações de casa; hesitava em ir ter com eles, embaraçado da estréia das calças longas, como um exagero cômico, e da sensação de nudez à nuca, que o corte recente dos cabelos desabrigara em escândalo. (Pompéia, 1888/1997: 49)

Um dos inspetores o animou a entrar em contato com os outros meninos. Observamos que uma vez no internato, o menino se distanciou e procurou permanecer fora de contato com os demais, numa estratégia exploratória de conhecimento da nova realidade. Podemos especular que se tratava de uma criança tímida, pouco desenvolvida para seus onze anos (Pompéia, 1888/1997, p. 43), bonita e evasiva, mais propensa para o medo do que para a assertividade. Sérgio foi solicitado pelos colegas internados a sair desse anonimato e ausência, implicando-se na interação social convencional na comunidade escolar. Quando Sérgio aceitou sua nova posição de internado, começou a passar por um processo que é comum a toda uma classe de estabelecimentos segregadores - cadeias, conventos, mosteiros, campos de concentração ou de

trabalho forçado nos quais o indivíduo passa um longo período de sua vida confinado na instituição e vive rotineiramente sob a disciplina e vigilância de uma equipe dirigente, na companhia de um grupo de companheiros que possuem igual status institucional.

O novato na instituição começa a perceber que está despojado de muitas de suas defesas, satisfações, afirmações e apoios costumeiros. Agora ele passa a estar sujeito a um conjunto relativamente completo de experiências de mortificações, restrição do movimento livre para ir e vir, vida comunitária compulsória, autoridade difusa de toda uma escala de pessoas. Nesse ponto, mais uma vez estabelece-se a relação com o *Elm's Empire* já que esse mesmo tipo de característica é atribuída ao Cefet, como instituição.

Outra semelhança entre a ironia vista em *Elm's Empire* e *O Ateneu* Sérgio e VS é a descrição dos colegas, ressaltando os defeitos sarcasticamente como no texto 6, que recebeu o título de Amigos e Figuras Bizarrras:

(Ateneu): Guardo este capítulo para citar meus amigos, que são parte fundamental deste livro, e as coisas bizarras que são produzidas pelas condições, dantes citadas, na sala de aula.

(Elm's Empire) Como nossa sala é unida, temos diversos blocos, a saber: tibianos, pagodeiros e sertanejos, os neutros e os marginelms. Os tibianos consistem em 30% da sala, sendo alunos completamente alienados que se refugiam no mundo paralelo do Tíbia (jogo horroroso da Net) e que subsistem no Cefet de medíocres notas obtidas com freqüentes cópias de exercício e cola nas provas. Se você espera que não, tenha se interessado pelo grupo, pode obter maiores informações no livro "A vida em ELM", de Medusa Souza.

Outro grupo é o dos pagodeiros que ocupam meio por cento da sala, detendo Luciano, vulgo "Mudinho", como especialista em músicas sem conteúdo crítico. Vamos agora ao grupo responsável pela fama de ELM: os marginelms. Detendo 30% da sala, esses alunos são dotados de grande potencial criminalístico sabiamente usado nas aulas enfadonhas. Tendo sede no "Sítio do Tales", Fortuna de Minas, suas principais atividades consistem em divertir a sala causando estresse agudo nos professores que ousam aplicar exercícios longos ou coisas do tipo. Possuem, também, o homem mais desejado do Cefet, Filipe Brasileiro. O Frankstein de Elm tem a cabeça a prêmio, sendo considerado o ser mais chato do mundo com a habilidade especial para torrar a paciência e ser pentelho. Fora isso, ele precisa também um corte de cabelo com urgência. Os neutros compõem os outros percentuais da sala sendo um grupo heterogêneo tendo estilo próprio e independência. Temos bizarrices como Elmiguelm, o Bruto, que possui sensacional inteligência e força bruta, embora desconheça o uso da tesoura para cortar cabelo e o mínimo de delicadeza com as mulheres. Frase importante de Elmiguelm: "Não podemos bater nas mulheres senão elas se apaixonam". Logo em seguida temos "Peixe" Alves, a taradona, suposto caso de Elmiguelm e que possui mãos ávidas por coxas grossas e peitos gordurosos. Temos também "Mancebo" Molengo Lellis, o vagaroso de Elm; Viviane "Chiquinha" que se encarrega dos discretos sorrisos do grupo e Pat "pervertida" que, em nossas reuniões, ministra o conteúdo de sexologia moderna.

Bom, o importante é ser você; mesmo que seja estranho, seja você, mesmo que seja bizarro, bizarro, bizarro...

A presença da ironia e do sarcasmo é forte nesse trecho e pode ser percebida pela forma como VS subdivide a sala em grupos e como ele os nomeia. Apelidos como Bruto, Peixe exemplificam bem o contexto irônico em que VS aloca o império eletromecânico.

VS ainda explicita a relação aluno-professor marcada pela ironia e por vezes repulsa, simpatia ou indiferença aos profissionais da educação, conforme comprovação nos excertos abaixo:

Além de aulas, o Cefet oferece diversão garantida à àqueles que têm senso de humor e vida. Frequentemente damos risadas por piadas ou coisas que ocorrem nas aulas. Só ali você pode (...) encontrar o melhor humorista do mundo: o professor da disciplina de Máquinas Térmicas, nosso querido Batatinha. (cap.2)

Ainda vê-se o relato humorístico da professora de geografia ao dizer que andou de jet ski na Lagoa da Pampulha, em Belo Horizonte, no texto 2 intitulado Lero-lero e Prosopopéias.

Reservo este capítulo para relatar os absurdos dos professores recebidos pelos alunos do Cefet. Como vocês já perceberam, óbvio, temos uma certa afeição por professores de Geografia. Vamos, então, às histórias mais incríveis do mundo.

Começamos, então, pelo dia de Ação de Graças. Dia de agradecer a Deus por bênçãos recebidas e exercer a caridade e o amor. Segundo o ISCF (Instituto Seilah de Contos e Fábulas), é possível, na fronteira do México com os E.U. A, observar gentis americanos extremamente capitalistas trocarem seus Mercedes e Ferraris por dúzias de ovos caipiras com os mexicanos. Tudo em nome da solidariedade.

Achou excêntrico? Calma que tem mais. Abençoada com pouco mais de um 1,50m de altura, nossa querida professora, em seus tempos áureos, era exímia jogadora de vôlei do Minas e certa vez encontrou-se em apuros. Após grande farra da noite anterior ao seu jogo decisivo, achava-se cansada e acompanhada de três amigas. O relógio marcava seis horas da manhã e o jogo era às oito. A rua estava deserta, à sua frente, uma velha Belina trancada. Você deve estar se perguntando: até aqui o que isso tem de mentira ou lero-lero? Temos aqui o clímax da narrativa: aproveitando-se do seu curso de “James Bond” por correspondência, rapidamente ela arromba o carro, faz uma ligação direta e ruma à quadra sã e salva a tempo do jogo.

Lógico que o Minas perdeu o jogo devido ao estado físico de suas jogadoras e, também, o nível técnico.

Após tais momentos, nada melhor do que um bom descanso. Férias era o que nossa musa inspiradora para o ISCF precisava. Tendo uma brilhante idéia, ela pega o telefone e:

- Alô? O Sr. Éder Aleixo está? Aqui é a Lelê.

- Oi, amiga! Há quanto tempo! Que saudades! Por onde você andou?

- Enrolada por aí. Topas um passeio de jet ski na lagoa?

E lá se foi o casal. Lindo e alegre. Éder Aleixo e Seilah andando de jet ski na Lagoa da Pampulha. Agora, amigo leitor, entendes o título?



Como pôde ser observado, VS relata o acontecido com a professora em tom sarcástico e cheio de ironia, demonstrando a incredulidade que permeia a figura dessa educadora.

Em *O Ateneu* existe a contradição no que se refere à relação aluno-professor, pois Sérgio, não tendo equilíbrio emocional, desmaia ao ser argüido pelo professor, como demonstra a passagem a seguir (Pompéia, 1888/1997, p. 49-51):

Entretinha-me a espiar os companheiros, quando o professor pronunciou o meu nome. Fiquei tão pálido, que Mânlio perguntou-me, brando, se queria ir à pedra. Precisava examinar-me. De pé, vexadíssimo, senti abrumar-me a vista, numa fumaça de vertigem... (op.. Cit: 51)

Nessa comparação entre o narrador Sérgio de *O Ateneu* e o aluno VS de *Elm's Empire*, verifiquei que o final das duas obras é paradoxal. Enquanto Raul Pompéia prepara um final trágico em que o ódio da instituição pelos alunos materializa-se no incêndio do colégio, VS conclui o seu “romance” com o capítulo intitulado “*Probabilidades*” ressaltando que o colégio é o melhor lugar para se estudar. Envolvido por um clima de ironia, o aluno arremata:

Gostaria de finalizar dizendo que, apesar de todas as críticas extremamente hiperbólicas, o Cefet é o melhor lugar para se estudar. Daqui nós saímos com bases para sermos melhores seres humanos (comovente, não?). Embora sacrificados, escrachados, caluniados, suspensos e até roubados, os Marginelms continuam na ativa dando dor de cabeça para muito DE-II da vida. Como o título é probabilidade, iremos agora citar um dos possíveis finais para os personagens ilustres da sala. (cap.16).

Introduzindo os possíveis futuros em tom jocoso, VS passa a relatar quais seriam os possíveis finais felizes ou infelizes para os colegas da sala de aula.

Medusa desenvolveu um dispositivo de domínio cerebral através do Tíbia, tentando mostrar a superioridade do Homo sapiens em relação à raça humana. Terminou excluído da evolução humana e se trancou em casa, não por ter sido excluído, mas porque seu corpo ficou tão esquelético devido às reações adversas do Body Mass que ele sentiu vergonha de sair na rua.

Elmiguelm casou-se no regime da poligamia com, simultaneamente Pat Naughty, Peixe e Chiquinha, tendo o objetivo de espalhar a brutalidade na terra. O quarteto fantástico montou o “Evanescence Cover”, sendo que Pat e Elmiguelm são os vocalistas. Chiquinha sustenta o marido com os lucros de suas publicações góticas e Peixe com o salário que ganha na firma de Xérox-fotocópia onde trabalha.

Valles montou uma rede de casa de carnes e veículos agrários e se tornou o maior fazendeiro do país, indo para o Guinness Book por ser detentor do maior sítio de causos do mundo: O sítio do Valles.

Os marginelms cumprem pena no Presídio Humberto Ramos de Segurança Máxima e enviam periodicamente às suas famílias o dinheiro que ganham por participarem do programa de manutenção de bombas hidráulicas como forma de reabilitação.

Goretti e Geraaldo fundaram a banda “Camundongos Alucinados” e alcançaram muito sucesso. Foram comparados até com os verdadeiros Beatles já que o estilo da banda é quase igual ao dos monstros consagrados do Rock.

Bigode inventou o “Bigode’s Eletromechanical barbeator” e, com os lucros da invenção, comprou a Gillete. Kushima, seu fiel Sancho Pança, conseguiu assumir a liderança da Yakusa e domina o mercado de muamba em Yocohoma. Cogita-se que ele infiltrou-se no mercado chinês e já domina boa parte da tão famosa China Town.

Molengo internou-se no Instituto Isaac Newton a fim de que pudesse saber se ele possui um centro de gravidade e, com ajuda de MecTec, tentar amenizar os efeitos de sua mutação genética. Inútil não terminou porque ele é inútil.

Mudinho, Body Mass e a turma do pagode assinaram contrato com o Casseta & Planeta e passaram a assumir o Título dos Sambabacas com o novo hit: Rulição e o pescocim. Aos interessados no show, podem encontrá-los no Happy News todos os finais de semana.

Brasileiro acabou no CTI após ter sido violentamente espancado por todas as turmas do Cefet logo depois de ter passado no colégio. De acordo com um dos agressores, era para ser uma despedida amigável. Mesmo no CTI, ele não cortou o cabelo...

Eu renovei meu contrato com a Hanna Barbera e com o Unibanco e continuo ganhando meu pão de cada dia na cartoon network.

Vale a pena salientar que o ISCF continua atuando, pois a frota de calouros se renova a cada ano e os trouxe... Quer dizer, e os alunos precisam aprender Geografia também.

Esqueci do “Aspirante a Nariga”. Ele se tornou boêmio e passou a realizar concertos com a bandinha do Cefet. Fundou uma escola que leva a musica clássica às comunidades carentes e concorre a um prêmio da Unicef por melhor projeto de ajuda à periferia.

Percebi que no processo de autoria, é o papel do autor que nos interessa. A constituição da subjetividade, nesse *corpus* analisado, remete-nos a uma reflexão dos problemas concretos enfrentados por alunos do ensino médio por meio da ironia e a sátira, levando à ficção, tendo em vista que o autor/locutor retrata a realidade de experiências vividas em sua instituição educacional, mas finge não dizer a verdade, recorrendo a apelidos e vocábulos codificados para não ser identificado como estudante daquela escola. Há uma mescla nítida entre realidade e ficção permeando todo o universo subjetivo de VS, em que o autor dispara o riso sobre tudo e todos, inclusive sobre si mesmo destilando humor em situações palpáveis do cotidiano.

## CONCLUSÕES

Ao longo deste trabalho analisei a obra de VS, aluno do CEFET, que, ao ser inserido por mim em um projeto que abrangia uma nova abordagem de ensino de redação em sala de aula, teve sua motivação aflorada e revelou uma escrita irônica e rica em metáforas conquistando seus outros colegas de classe. VS narrou os episódios pitorescos que aconteciam no Reino de Elm, uma metáfora para a própria instituição em que ele cursava o ensino médio junto ao ensino técnico.

Mediante sua escrita, VS estabeleceu intertextualidade com Raul Pompéia, especialmente denotada com a obra *O Ateneu*: viu-se que as circunstâncias que cercam ambas as obras são bem semelhantes – o ambiente escolar de alta carga horária em que a convivência continuada gera situações inusitadas mencionadas por ambos os autores de forma irônica e sarcástica.

Desta forma, estabelecendo um diálogo com seu leitor e tornando-o cúmplice de sua leitura ao administrar situações de interatividade e cumplicidade, conforme assinalado anteriormente, VS estabelece seu papel como autor-sujeito. Segundo Geraldí

Inspirado em Bakhtin, entende-se que o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros, sua consciência e seu conhecimento do mundo resultam como “produto sempre inacabado” deste mesmo processo no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social, pois a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e para os outros e com os outros que ela se constitui. Isto implica em que não há um sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros. (1996, p.19)

Outro aspecto importante a ser ressaltado ainda no meu corpus de pesquisa é o autor ficcional. Quando pensamos num texto narrativo, sabemos que seus constituintes mais simples são: enredo, foco narrativo, personagens, tempo, espaço, etc. E por termos esses elementos, de certa forma, arraigados em nossa consciência, dificilmente nos pergunta – principalmente quando se trata de um romance ou de uma antologia de crônicas ou contos como *Elm's Empire* - sobre a existência de um possível autor dentro do texto.

Não pretendo com isso entrar em seu processo gerativo, na procura do ser biográfico, mas sim de uma persona ou sujeito ficcional que insurge no texto como uma voz que se desloca e ao mesmo tempo se prende às personagens e à *diegese*. O autor, assim como as personagens,

também *representa papéis* (Costa Lima: 1990; 123). Diante de seu papel, o autor cria consciências outras que se distanciam de seu ser biográfico e que, por vezes, inverte o papel e torna-se parte integrante do público, para se ver encenado no palco. Ou nas palavras de Luiz Costa Lima em *Persona e Sujeito Ficcional*: "*desloco-me de meu papel para que eu seja meu próprio voyeur*" (1990:127).

Há uma espécie de isomorfismo entre autor e persona justamente porque cada ser tem seu papel na vida real ou na ficção. Assim como a personagem, do ponto de vista da literatura, apresenta muitas *máscaras*, pois se constitui como *parasita do real* (Eco: 1999:89) e, portanto, encarna "o papel" ou as atitudes e características humanas, o autor, também, enquanto ser enunciativo desempenha em seu desdobramento textual, papéis que o distanciam e ao mesmo tempo o aproximam de sua essência ou de sua persona.

Segundo Costa Lima (1990), o autor só se constitui como persona quando o mesmo cria *carapaças simbólicas do indivíduo*. É no exercício dos vários papéis que o homem se constitui e marca sua alteridade quer real, quer ficcional. O papel do autor (ser biográfico) é recriar o mundo (ficcional) como possibilidade discursiva. Numa relação hierarquizada teríamos aquele que cria (autor) e aquele que é criado (persona), mas quando esses dois elementos estão inseridos num texto ambos se constituem e se definem como seres sígnicos. Poderíamos dizer então, que o autor biográfico cria uma espécie de persona-autor que se interpõe textualmente num desdobramento metalingüístico.

Para que haja apreensão do real pela subjetividade há necessidade de, a partir da particularidade, captar a singularidade e a universalidade.

Seguindo essa abordagem, verifica-se que nenhum discurso pode ser estudado sem o auxílio da História. Não é história porque o sujeito resolveu contar o seu tempo, mas porque ele reflete no e sobre o seu tempo.

Em consonância com essa forma de perceber o sujeito do discurso, pode-se também afirmar que toda a objetivação discursiva possui um ponto de vista autoral. Na verdade, refiro-me ao posicionamento do sujeito sobre a realidade refletida no discurso, a marca de sua intencionalidade, ao escolher aquele conjunto de códigos e não outro para refletir sua fala.

Reforçando essa argumentação, Bakhtin (1990), no estudo que faz da relação entre subjetividade e objetividade, afirma:

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (p. 32).

É com essa concepção que tratei das marcas de autoria, o que não requer, sob essa perspectiva, nenhuma incursão sobre as características psicológicas do autor como forma explicativa de sua composição autoral. Bakhtin, ao discutir a relação entre objetividade e consciência, sintetiza a questão da seguinte forma:

Tudo que dissemos acima conduz ao seguinte princípio metodológico: o estudo das ideologias não depende em nada da psicologia e não tem nenhuma necessidade dela. Como veremos, é antes o contrário, que é verdadeiro: a psicologia objetiva deve se apoiar no estudo das ideologias (BAKHTIN, 1990, p. 36).

Sendo assim, VS, pôde ter seu papel de autor estabelecido em seu meio através da interatividade desenvolvida com seu leitor e com outras obras literárias.

Conclui-se que o processo de estabelecimento de autoria pode dar-se em sala de aula, podendo funcionar como um aspecto pedagógico relevante a ser explorado pelo professor. Se tal papel for conduzido de maneira adequada pode ser o meio condutor da motivação dos alunos induzindo-os, dentro de suas habilidades, a produzirem obras palpáveis, a serem lidas por seus pares e educadores, retirando o foco principal do professor, já que esse deixará de ser o detentor da palavra: esta será dada ao aluno, que poderá lidar com ela como ferramenta primeira da afirmação de sua individualidade.

Conseqüentemente, é possível o estabelecimento de uma abordagem pedagógica inovadora, utilizando-se estratégias que façam com que o estudante possa sentir-se e fazer-se autor-sujeito, para que com o estabelecimento de sua individualidade possa sentir-se agente do próprio aprendizado.

**BIBLIOGRAFIA**

ARISTÓTELES. *Arte retórica e Arte poética*. Trad. Antonio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro, [s/d.].

BALTAR, Marcos Antônio. *A competência discursiva através dos gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula*. Dissertação (Pós-graduação em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2003. Disponível em <http://hermes.ucs.br/cchc/dele/ucs-produttore/arquivos/tesemarcos.pdf>, consultado em 1 fev. 2007.

BARTHES, R. Escrever a leitura. In: O rumor da língua. Tradução Mario Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BASTOS, Lúcia K. Coesão e coerência em narrativas escolares escritas. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. por M. E. Galvão Gomes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1990.

\_\_\_\_\_. O discurso no romance. In: Questões de Literatura e de Estética. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1998.

BENTES, Anna Christina. A Lingüística Textual. In: Mussalin & Bentes (org.) Introdução à Lingüística, vol. I, São Paulo: Cortez, 2000

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*/Ministério da Educação-Brasília, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

BUIN, Edilaine. Aquisição da escrita: *coesão e coerência*. São Paulo: Contexto, 2002.

CARREIRA, Alessandra Fernandes. Sobre a singularidade do sujeito na posição do autor. In Revista Linguagem em (Dis) curso, vol. 1, num. 2, jan./jun. 2001. disponível em <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0102/02.htm>> . Consultado em 20 jul. 2006.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. Dictionnaire d'analyse du discours. Paris: Éditions du Seuil, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 4ed. SP: Cortez, 2000.

COSTA VAL, Maria da Graça. Redação e textualidade. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ECO, Umberto. 1999. Seis passeios pelos bosques da ficção. São Paulo: Cia das Letras.

\_\_\_\_\_. 1979. Lector in fabula. São Paulo: Perspectiva.

FLORES, V. *Subjetividade e Enunciação*: as formas do discurso indireto e a hipótese de uma semântica metaenunciativa. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1997. (Tese de Doutorado).

FRANCHI, C. Linguagem - Atividade Constitutiva. Em: Almanaque (5), São Paulo, Brasiliense, 1977. Republicado em Cadernos de Estudos Linguísticos (22), Campinas, Unicamp/IEL, 1992.

FOUCAULT, Michel. O Que é um Autor? Conferência de 22 de Fevereiro de 1969 à Sociedade Francesa de Filosofia. Tradução portuguesa José B. de Miranda Antônio Fernando Cascais. Lisboa, 1992.

\_\_\_\_\_. As palavras e as coisas: *uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. A ordem do discurso. Trad. De Laura F. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2002.

GRANGER, G. G. 1968. Filosofia do Estilo. São Paulo: Perspectiva/ USP. (Trad. De Essaid' une Philosophie du Style).

GERALDI, João Wanderley. *O Texto na Sala de Aula*. 2ª edição. Cascavel: ASSOESTE, 1994.

\_\_\_\_\_. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

\_\_\_\_\_. O queijo e os vermes: *o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando - Transgressão e Mudança na Educação os projetos de trabalho; trad. Jussara Haubert Rodrigues - Porto Alegre: Art Med, 1998.

KOCH, Ingedore Villaca. O Texto e a construção dos sentidos. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. & Travaglia. Texto e Coerência. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_ & Travaglia. *A coerência Textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

\_\_\_\_\_. *A coesão Textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

LAKOFF, George & JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago/London: The University of Chicago Press, 2002.

LESSARD-HÉBERT, Michelle et al. *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Portugal: Instituto Piaget, 1994.

LIMA, Costa Luiz. 1990. *Persona e Sujeito Ficcional*. In *Literatura e Memória Cultural*, Belo Horizonte: ABRALIC 2º congresso.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade* In: *Gêneros Textuais & Ensino* ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MARIANI, Bethânia S. C. *Sujeito e sentido: efeitos de linguagem*. C. 2006. Disponível em <[http://www.filosofia.uchile.cl/Editorial/libros/discurso\\_cambio/65Marian.pdf](http://www.filosofia.uchile.cl/Editorial/libros/discurso_cambio/65Marian.pdf)> consultado em 15 jul. 2006.

MAYRINK-SABINSON, M.L.T. *Fazendo humor no texto: a emergência do estilo a partir da análise de um corpus longitudinal em aquisição da escrita*. (apresentado na ALFAL, 1999).

OLIVEIRA, Paulo Salles. *Valores e Atividade Científica*. São Paulo: Discurso Editorial, 1998.

ORLANDI, E., *Texto e Discurso, Formulação e Circulação dos Sentidos*. Campinas: Ed. Pontes, 2002.

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

PLATÃO e FIORIN. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2003.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução: Eni Pulcineli Orlandi, 3, ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1997.

\_\_\_\_\_. *O Discurso. Estrutura e Acontecimento*. Campinas, SP: Pontes, 1990.

POSSENTI, S. *Discurso, Estilo e Subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RECHDAN, Maria Letícia de Almeida. *Dialogismo ou Polifonia?* 2000. Disponível em <<http://www.unitau.br/prppg/publica/humanas/download/dialogismo-N1-2003.pdf>> consultado em 20 jun. 2006.

\_\_\_\_\_. *Discurso e texto: sobre a estruturação do discurso*. Campinas: editora da UNICAMP, 1991.

\_\_\_\_\_. *Indícios de autoria. Perspectiva*, Florianópolis: Editora da UFSC, v.20, n.1, p. 105-124, jan./jun.2002.



RICOEUR, Paul. *A Metáfora Viva*. Trad. Dion Davi Macedo, São Paulo: Edições Loyola, 2000.

SAUSSURE, Ferdinand de. Org. por Charles Bally e Albert Sechehaye. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 7ª ed. São Paulo, Cultrix. 1975.

TEIXEIRA, Elizabeth. *As três metodologias*. 2 ed. Belém: Grapel, 2000.

VARGAS, Milton. *Metodologia da pesquisa tecnológica*. RJ: Globo, 1985.

VIDON, L.N. *Individualidade e Escolarização: Estilos em Conflito. Análise de Dados Singulares*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. Campinas, S.P.: IEL/UNICAMP, 1999.

VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*; trad. José Cipolla Nt.- São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_, *Pensamento e Linguagem*; trad. M. Resende. - Lisboa: Antídoto, 1979.

**ANEXO I****PROJETO DE AUTORIA**

Questionário 1

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

Prezado (a) aluno (a),

Responda, por favor, às questões propostas:

**RAÍZES ACADÊMICAS**

1-Ensino Infantil (Jardim de Infância ou Pré-escola)

Nome da escola

Cidade

 Rede pública estadual     Rede pública municipal     Rede particular2-Ensino fundamental (1<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries)

Nome da escola                      Cidade

 Rede pública estadual     Rede pública municipal     Rede particular**LEITURA HOJE**

3- Atualmente, você se considera:

a-  bom leitorb-  mau leitorc-  indiferente

4- Você lê por:

a-  prazerb-  obrigação

5- Liste os livros de que você mais gostou de ler.

6- Qual gênero textual que você mais gosta de ler:

a-  contob-  crônicac-  poemad-  romancee-  notícia/reportagem

**LEITURA ONTEM**

7- Qual a fase da sua vida em que você mais leu:

- a- ( ) pré-escola a 2<sup>a</sup>. série
- b- ( ) 3<sup>a</sup>. e 4<sup>a</sup>. séries
- c- ( ) 5<sup>a</sup>. e 6<sup>a</sup>. séries
- d- ( ) 7<sup>a</sup>. série
- e- ( ) 8<sup>a</sup>. série
- f- ( ) Ensino Médio

8- Você teve, no ensino infantil ou fundamental, professores que o motivaram a ler?

- a- ( ) sim
- b- ( ) não

9- Se respondeu afirmativamente à pergunta anterior, qual a tipologia ou gênero textual mais “pedido” por seu professor?

- a- ( ) Histórias infantis
- b- ( ) Dissertação, exposição, argumentação.
- c- ( ) Romance
- d- ( ) Poemas

10- Os livros eram escolhidos:

- a- ( ) por você
- b- ( ) pela professora

11- Você lia:

- a- ( ) diariamente
- b- ( ) semanalmente
- c- ( ) quinzenalmente
- d- ( ) mensalmente
- e- ( ) bimestralmente
- f- ( ) semestralmente
- g- ( ) não lia.

12- Comentários:

Abraços

Cleise

**ANEXO II**

**PROJETO DE AUTORIA**

Entrevista com VS

1- Você está lendo algum livro?

( ) sim ( ) não

Título:

Autor

2- Qual foi o último livro que você leu e quando?

Título:

Autor:

3- Você considera que teve uma infância rica em leituras? ( ) sim ( ) não. Por quê?

4- Seus pais eram leitores, ou alguém da sua convivência diária? ( ) sim ( ) não. Comente

5- Durante o ensino médio que tipos de leitura você fez como tarefa da escola?

6- Você percebe alguma relação entre leitura e escrita?

7- Conte um pouco da sua história como redator/produtor de texto?

8- Você acha que recebeu alguma influência de algum escritor da literatura brasileira ou estrangeira no seu processo de escrita? Em caso afirmativo qual (is) autor (es)?

### **SOBRE O SEU LIVRO DO PROJETO DE AUTORIA**

9- Você que foi um dos livros mais lidos pelos colegas do CEFET.

A que fator você atribui este fato?

10- Como foi a composição do livro? Você já sabia o que escrever ou as idéias foram surgindo na hora de escrever?

11- A que horas você escrevia?

12- Os seus rascunhos estão muito diferentes do original? Justifique

13-Em qual o Gênero literário você classifica o seu livro? Romance, conto ou crônica? Por quê?

14-Fale sobre o título da sua obra, explicitando o estrangeirismo utilizado.

15-Fale-me um pouco sobre o humor na sua obra?

16- Outras considerações:

**Obrigada**

**Cleise**