

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

THAMIRES NASCIMENTO DEARO

PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE LEITURA DISCURSIVA DE  
CONTOS URBANOS PÓS-MODERNOS PARA TURMAS DE 9º ANO

MARINGÁ – PR  
2017

THAMIRES NASCIMENTO DEARO

PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE LEITURA DISCURSIVA DE  
CONTOS URBANOS PÓS-MODERNOS PARA TURMAS DE 9º ANO.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (PLE – Mestrado), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo

MARINGÁ – PR

2017

THAMIRES NASCIMENTO DEARO

**PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE LEITURA DISCURSIVA DE  
CONTOS URBANOS PÓS-MODERNOS PARA TURMAS DE 9º ANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: **Estudos Linguísticos**.


Aprovada em 31 de agosto de 2017.

BANCA EXAMINADORA



---

Profª Drª Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo  
Universidade Estadual de Maringá – UEM  
- Presidente -



---

Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo  
Universidade Estadual de Maringá – UEM



---

Profª Drª Renata Adriana de Souza  
Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO/Guarapuava-PR

Dedico meu trabalho aos profissionais  
da educação.

## AGRADECIMENTOS

Considero muito piegas fazer agradecimentos em trabalhos acadêmicos, mas fui aconselhada de que isso seria apropriado. Para me sentir bem ao escrevê-los, não pretendo aqui citar nomes e demonstrar o porquê devo ser grata a muitas pessoas que estiveram comigo nesse processo.

O tempo para concluir o mestrado é muito curto. Temos matérias para cumprir, eventos para participar, artigos para produzir e a dissertação. Todos os mestrandos sofrem com a pressão do tempo. Meu psicológico ficou muito abalado por ser muito perfeccionista e achar que não iria conseguir. Problemas de saúde que sempre fizeram parte de minha vida se agravaram, como meu transtorno obsessivo compulsivo e minhas enxaquecas. Tive que procurar ajuda profissional para administrar todas minhas obrigações, casa, trabalho e estudo.

Muitas pessoas fizeram parte dos meus dias, me apoiando, me ajudando e demonstrando o amor e carinho por mim. Essas pessoas foram importantes para suavizar o peso que carregava. Os amigos que conheci durante o mestrado e os de longo tempo me ajudaram muito. Foram muitas as vezes que sentaram comigo para debater assuntos que não compreendia, liam minhas produções e me ajudavam a concertar incoerências, me emprestavam materiais, me ajudavam quando não podia ir às aulas e, claro, também conversávamos sobre besteiras, para espairecer a cabeça.

Minha família percebeu que eu estava passando por um momento de grande sofrimento e sempre estiveram dispostos a ajudar. Sem dúvidas as demonstrações de amor, carinho e orgulho que o tempo todo aconteciam é o que mais me deu força. Entre as pessoas da minha família, não posso deixar de destacar o papel de meu marido nesse processo. Ele sofreu muito por ter uma pessoa em casa que sempre estava passando mal, estava frequentemente de mal humor e deixava de fazer muita coisa em família para estudar. Mesmo não gostando da situação, ele me apoiou em todos os momentos, cuidava de mim, me levava para o hospital de madrugada, mesmo tendo de trabalhar no dia seguinte, lia meu trabalho, me ouvia falar sobre ele, respeitava todos os

momentos que eu dizia ter que estudar e não desistiu de mim, mesmo quando até eu queria desistir.

Também preciso destacar a paciência de minha orientadora. Minhas piores crises ocorreram quando deveria iniciar a escrita da dissertação e ela ficava muito preocupada, pois temia que eu não fosse conseguir. Entretanto, ela demonstrou que estava muito mais preocupada comigo. Ela me ajudou muito, até mais do que devia. O mais incrível de nossa relação é nossa paixão pelo que estudamos juntas, o prazer estava estampado em nossas vozes. Não existe coisa melhor do que se dedicar àquilo que te dá prazer e, por mais problemas que eu tenha enfrentado, ela tornava as coisas mais doces. Vou sentir muita saudade de nossas conversas de horas sobre contos pós-modernos e Análise de Discurso.

Independente de tudo de passei, só tenho a agradecer, pois aprendi muito com os professores das matérias que escolhi fazer, eles são fantásticos e os materiais escolhidos por eles para as aulas não podiam ser melhores. Cresci muito academicamente e profissionalmente. Sei que ainda há muito que aprender, mas posso dizer que já conheço o caminho, pois ele me foi ensinado no mestrado. Carrego todo aprendizado e todas as pessoas que conviveram comigo em meu coração. Sou imensamente grata por tudo e todos e espero ter demonstrado isso pessoalmente, que eles não fiquem sabendo de minha gratidão ao ler isso, afinal acredito que esses agradecimentos não passam de uma marca no papel que poucos leem e que nada dizem a quem realmente merece o meu “muito obrigada”.

DEARO, Thamires Nascimento. **Proposta teórico-metodológica de leitura discursiva de contos urbanos pós-modernos para turmas de 9º ano.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

## **RESUMO:**

São múltiplos e inegáveis os benefícios da leitura e os textos literários contemporâneos se mostram muito produtivos para seu trabalho em aulas de língua portuguesa, pois abordam assuntos que se relacionam com a realidade vivida pelos alunos. Existem diversas concepções de como o processo de leitura acontece/deve acontecer, entretanto, acreditamos que a Análise de Discurso possa ser uma perspectiva muito adequada a ser utilizada, pois, na visão discursiva, a leitura é muito mais que um mero processo de decodificação, extração de sentidos do texto ou ainda mobilização de estratégias de leitura no ato de ler. A leitura, tomada como um processo discursivo, é uma prática essencial, pois é a partir dela que atribuímos sentidos a todos os tipos de linguagem, verbal, não verbal, gestual, entre outras. Neste trabalho, tivemos o propósito de produzir propostas de leitura discursiva de contos que trabalham assuntos urbanos pós-modernos. As propostas apresentam possíveis encaminhamentos para o texto literário, deslocando a ênfase na estrutura narrativa ou no conteúdo. Além disso, acreditamos que o trabalho com essa perspectiva possibilita o deslocamento das posições estabelecidas, dando voz aos alunos. Para tanto, em um primeiro momento, nos debruçamos em uma revisão da literatura pertinente à Análise de Discurso, aos estudos sobre a pós-modernidade, ao gênero conto e o espaço escolar no contexto atual; em um segundo momento, apresentamos as análises pré-pedagógicas dos contos selecionados para este estudo com o propósito de delinear uma abordagem discursiva da textualidade dos contos; finalmente, elaboramos atividades de leitura, nos baseando em três eixos, condições de produção, posição-sujeito e aspectos da língua. Consideramos que, assim, e fazendo a relação entre oral e escrito na constituição heterogênea da escrita literária dos textos, não ficamos presos a um sentido único, preso à letra. A Análise de discurso nos possibilitou refletir sobre como a leitura pode ser (re)pensada e redimensionada em sala de aula, compreendo a escola, a sala de aula, a linguagem e os sujeitos não como lugares fixos, homogêneos, mas sim abertos a deslocamentos e ao movimento dos sentidos.

Palavras-chave: Análise do discurso; leitura; contos; pós-modernidade.

DEARO, Thamires Nascimento. **Theoretical-methodological proposal of discursive reading of postmodern urban short stories for groups of 9th grade**. Dissertation (Master in Letters) - State University of Maringá, Maringá, 2017.

## **ABSTRACT:**

There are many unquestionable benefits of reading and the contemporary literary texts shows themselves to be very productive for work in the portuguese language classroom because they adress issues that are related to the reality lived by the students. There are several conceptions of how the reading process happens/should happen, however, we believe that the Discourse Analysis can be a very appropriate perspective to be used, because, in discursive perspective, reading is much more than just a decoding process, extraction of meanings from the text or yet, mobilization of reading strategies in the act of reading. Reading, taken as a discursive process, is an essential practice, since it is from this that we attribute meanings to all types of language, verbal, nonverbal, gestural, among others. In this work, we had the purpose of producing proposals for the discursive reading of short stories that work in postmodern urban subjects. The proposals present possible forwarding to the literary text, shifting the emphasis on narrative structure or content. Besides, we believe that working with this perspective enables the displacement of established positions, giving voice to the students. To do this, we first go over a literature review pertinent to Discourse Analysis, to the studies on postmodernity, tale genre and school space in the current context; in a second moment, we show the pre-pedagogical analyzes of the short stories selected for this study with the purpose of delineating a discursive approach to the textuality of short stories; finally, we elaborate reading activities, based on three axes, production conditions, subject-position and aspects of the language. We consider that, thus, and making the relation between oral and written in the heterogeneous constitution of the literary writing of the texts, we are not stuck in a single sense, bound to the letter. The Discourse Analysis allowed us to reflect on how reading can be (re)thought and resized in the classroom, comprehending the school, classroom, language and subjects not as fixed, homogeneous places, but open to displacements and the movement of the senses.

Keywords: Discourse analysis; reading; Short stories; Postmodernity.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	15
1.1. ESCOLA E DISCURSO.....	15
1.2. LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS E DISCURSO .....	26
1.3. URBANO PÓS-MODERNO E DISCURSO .....	43
1.4. CONTO E DISCURSO.....	57
2. ANÁLISES PRÉ-PEDAGÓGICAS DOS CONTOS .....	65
2.1. O CORPO.....	66
2.2. O PLANO.....	79
2.3. O QUE LHE RESTA DA VIDA .....	90
2.4. DA PAZ 99	
3. PROPOSTAS PEDAGÓGICAS.....	107
3.1. PRÁTICAS DE LEITURA COM O CONTO O CORPO .....	110
3.2. PRÁTICAS DE LEITURA COM O CONTO O PLANO .....	117
3.3. PRÁTICAS DE LEITURA COM O CONTO O QUE LHE RESTA DA VIDA ..	123
3.4. PRÁTICAS DE LEITURA COM O CONTO DA PAZ.....	128
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	131
5. REFERÊNCIAS .....	133
6. ANEXOS .....	141

## INTRODUÇÃO

O mundo está passando por rápidas transformações, as formas de se comunicar e se informar mudaram muito nos últimos anos. O comportamento humano e sua forma de se relacionar também estão muito diferentes. A globalização e o ápice do capitalismo, com as leis do mercado, consumo e espetáculo na/pela mídia estão entre os motivos mais evidentes que produziram tantas mudanças, o que nos proporcionou uma nova estrutura de sociedade. Chamamos de pós-moderno esse período em que os princípios, conceitos e sistemas modernos foram desconstruídos. Vivemos em uma época de incertezas, de fragmentações, hedonismo, individualismo, efemeridade, consumo exacerbado e troca de valores.

Essas alterações/deslocamentos fizeram com que a educação recebida pelos pais e pelas escolas perdesse espaço e os métodos educacionais passaram a ser questionados. Nas escolas, a crítica é principalmente ao modelo idealizado de escola em que os alunos ficam enfileirados de forma passiva a receber informações de um único detentor de conhecimentos, o professor. Esse novo contexto exige que pensemos em outras posições a serem assumidas para os sujeitos em sala de aula. O aluno precisa ter um papel ativo e participativo no processo de sua aprendizagem, e para a isso a educação precisa se conectar à criatividade, à colaboração e ao pensamento crítico.

A aprendizagem (processo em que a leitura está presente) é muito mais significativa quando mantém relação com a vivência dos alunos. Pensando nisso e em aulas de leitura para a disciplina de Língua Portuguesa, consideramos interessante trabalhar com contos que discursivizam assuntos contemporâneos. A escolha pelo gênero conto se deu pela sua estrutura, extensão curta, pelo gênero contar com poucos elementos narrativos e apresentar linguagem mais dinâmica, para que o tempo de realização da leitura e das atividades não ultrapasse duas a três aulas, no máximo. Isso porque pensamos que aquilo que é cobrado no currículo demanda muito tempo de realização e atividades com o conto, uma narrativa curta, facilitaria o trabalho do professor.

Além disso, escolhemos trabalhar com a materialidade linguístico-discursiva de contos contemporâneos, tanto pelo fato de nos chamar atenção o caráter fluido da linguagem literária que, a nosso ver, amplia possibilidades de trabalho em sala de aula com o texto literário, redimensionando práticas de leitura calcadas no conteúdo ou estrutura do texto, quanto pelo fato de tais contos materializarem discursos que se relacionam a temas caros à pós-modernidade tais como o individualismo, o consumismo, à descartabilidade da existência, aos efeitos do capitalismo e outros temas.

Pensar as relações do sujeito com o texto, com práticas de leitura atuais, em um contexto pós-moderno, emergiu como desafio, no caso do presente estudo. Nesse sentido, estamos dando consequência às novas configurações das subjetividades, isto é, novas formas de ler, sentir e lidar com a informação no contexto escolar. Entendemos a necessidade de problematizar como a leitura pode ser (re)pensada e colocada como espaço de produção de processos de identificação.

Em termos de filiação teórico-metodológica, tomamos como referencial a Análise do Discurso de linha francesa (AD), justamente por tal campo nos oferecer possibilidades de compreender a escola não como um lugar fixo, homogêneo, mas como espaço aberto a deslocamentos e reconfigurações nas práticas de linguagem. Uma interrogação discursiva inicial passou a nos incomodar desde o início deste percurso: como constituir uma proposta discursiva de leitura de contos pós-modernos voltada para o nono ano do Ensino Fundamental, buscando trabalhar na tensão entre uma unidade imaginária de leitura (a evidência de um único sentido) e a polissemia (possibilidades de outras leituras)? Objetivamos produzir deslocamentos em relação a uma visão estruturalista de leitura, seja no sentido de propor uma abordagem discursiva de contos pós-modernos que dê escuta a outros sentidos, seja na empreitada de produzimos propostas de leitura direcionadas a professores de língua portuguesa não como modelo a ser seguido, mas como possibilidades de encaminhamentos em sala de aula no sentido de possibilitar ao professor redimensionar a sala de aula, dando espaços a outras posições entre professor e alunos.

Partimos da premissa na qual tais percursos de leitura mobilizam justamente uma tensão entre a unidade textual do conto (eixo da formulação)

e um sentido evidente que emerge da interpretação e outras possibilidades de leituras do texto literário, considerando-se a opacidade do dizer e as condições de produção marcadas por discursividades relacionadas à pós-modernidade tais como a massificação e de individualização dos modos de vida, dos gostos e dos comportamentos contemporâneos, o consumo de informações rapidamente descartáveis, a instantaneidade das relações. Julgamos que tais temas podem suscitar o interesse dos alunos do nono ano do Ensino Fundamental e contribuir para um comprometimento com a leitura de textos literários.

Dessa forma, a pesquisa se justifica na medida em que articular a Análise do Discurso a práticas de leitura de sala de aula pode suscitar um movimento no qual a linguagem não seja vista como instrumento que marque no texto as intenções de um sujeito-falante. Entendemos que esse campo pode deslocar práticas de leitura nas quais o aluno é levado a somente captar ou desvendar os sentidos de um texto. O que temos é produção de um discurso no qual entram relações de poder, reconhecimentos, constituição de identidades.

Estamos considerando as contribuições da Análise do Discurso de linha francesa para o ensino de Língua Portuguesa. Podemos salientar que há uma variedade de trabalhos desenvolvidos com base nessa relação discurso e ensino e que se voltaram para temas variados: a leitura como prática de produção de sentidos em sala de aula, o papel da cultura no ensino de línguas, a escrita como lugar (possível) de assunção da autoria, discussões sobre o funcionamento do discurso pedagógico, questões relacionadas à identidade do professor e do aluno na aprendizagem de línguas ou ainda para uma problematização da relação discurso e leitura (CORACINI, 1995, 2005; SERRANI, 2005; BOLOGNINI, 2009; ORLANDI, 1987, 1988, 2001). Entretanto não há trabalhos, até o momento, que articulem leitura, análise de discurso e contos pós-modernos.

Usando ferramentas de busca online, podemos observar que palavras-chave como Análise de Discurso e ensino, Análise de Discurso e contos, Análise de Discurso e pós-modernidade e outras que foram relevantes para esse trabalho não trouxeram nenhum resultado que pudesse ser relacionado integralmente ao que propomos aqui. Por esse motivo precisamos construir

nosso trajeto, relacionando os trabalhos teóricos que encontramos em Análise de Discurso a teorias de outras áreas de conhecimento. Para pensar na parte prática foi ainda mais difícil, pois são raros os trabalhos que apresentam propostas de leitura discursiva para a sala de aula. Mesmo os que encontramos não foram pensados como propomos aqui. Sendo assim, consideramos que nosso trabalho pode contribuir com novas reflexões sobre a relação discurso, leitura e literatura, considerando a dimensão da sala de aula.

Para cumprirmos nosso objetivo que diz respeito à formulação de propostas de leitura com base em contos pós-modernos, trilhamos um caminho teórico inicial, procurando delimitar o espaço escolar no qual tais propostas podem ser aplicadas, bem como foi relevante compreender as condições sócio-históricas que se relacionam à realidade dos professores e alunos e que são/estão retratadas nos contos escolhidos. Além disso, buscamos levantar as especificidades do gênero discursivo em questão - o conto - e trazer à baila os subsídios teórico-metodológicos acerca da perspectiva discursiva de leitura.

Após a revisão da literatura, produzimos análises pré-pedagógicas dos contos, considerando que não é possível trabalhar em sala com aquilo que não se conhece, ou seja, o conto, peça de nossa prática de leitura, precisou, antes da elaboração da proposta, ser analisado, problematizado e trabalhado no sentido de se levantar regularidades discursivas que serviram de eixo norteador para as atividades de leitura que serão apresentadas no capítulo referente à proposta de leitura de contos. Após as análises, as propostas foram elaboradas a partir de três eixos discursivos, condições de produção, posição-sujeito e aspectos da língua, ou seja, as atividades são organizadas para trabalhar os contos levando em consideração esses aspectos. Acreditamos que as propostas de leitura dos contos selecionados para este estudo podem inspirar e servirem de parâmetro para professores de Língua Portuguesa. Vale frisar que apresentamos, nesta dissertação, possibilidades de abordagem de tais textos, não modelos a serem seguidas e esperamos contribuir para discussões sobre a contribuição da Análise do Discurso para práticas de leitura de contos.

Em termos de estrutura desta dissertação, dividimos o trabalho em seis capítulos. No primeiro, procuramos refletir acerca de questões de ensino a partir de uma visão discursiva. No segundo, descrevemos o que é e como se

constitui o processo de leitura a partir das contribuições da Análise de discurso de linha francesa. No terceiro capítulo, discutimos sobre o urbano pós-moderno e sua relação com o discurso. Ainda, no quarto capítulo, trazemos algumas considerações sobre o gênero conto a partir da teoria Bakhtiniana. No quinto capítulo, empreendemos as análises pré-pedagógicas dos quatro contos escolhidos, a primeira relativa ao conto *O corpo* (Sérgio Sant'Anna) e a segunda relativa ao conto *O plano* (Ferréz), a terceira relativa ao conto *O que lhe resta da vida* (Sônia Coutinho) e a última relativa ao conto *Da Paz* (Marcelino Freire). E, por fim, segue o último capítulo em que apresentamos a proposta de leitura com sugestão de atividades acerca dos quatro contos analisados, considerando o contexto de ensino relativo ao nono ano do Ensino Fundamental.

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1. ESCOLA E DISCURSO

A teoria do discurso pensa a escola como um espaço com condições de produção específicas, com sujeitos em suas posições ideológicas (professor e aluno) que produzem e interpretam os discursos dentro das possibilidades para esse lugar. Sendo assim, vemos a importância de falar sobre essa instituição com suas características próprias em uma sociedade que tem como sistema econômico o capitalismo. A forma como a escola é vista pela AD corresponde às críticas sociológicas feitas por autores marxistas, por esse motivo, as relacionamos neste capítulo, começando a definir o que é sociedade.

A sociedade civil é concebida por suas relações humanas que, ao produzir seus bens materiais, organiza-se por seu sistema produtivo e sistematiza a distribuição da produção, como bem afirma Marx e Engels (1998). Sendo assim, a sociedade contemporânea, na maior parte do mundo, é caracterizada pelo modo de produção capitalista. Nela, os trabalhadores vendem sua força de trabalho aos capitalistas (donos dos meios de produção) para poderem sobreviver. Esses, por sua vez, enriquecem ao lucrarem (extraírem a mais valia) sobre a força de trabalho contratada.

Podemos perceber que a sociedade nesse modo de produção está dividida em classes, como afirma Chauí (2001), pela divisão do trabalho e as formas de propriedade, formando, então, dois grupos de pessoas, aqueles que exploram a força de trabalho e aqueles que são explorados. “Sem meias palavras, o capitalismo é um sistema parasitário” (BAUMAN, 2010, p.08). Chauí (2001) acrescenta que uma classe é hegemônica por ser proprietária dos meios de produção, por obter o poder do Estado e, também, por ter como dominantes suas ideias e valores, que são seguidos pelos dominados, até mesmo quando tentam lutar contra essa dominação.

Essa divisão implica uma contraditória má distribuição do trabalho e dos produtos, segundo Marx e Engels (1998), na qualidade e na quantidade. Essa contradição entre homens reais, em condições históricas e sociais reais, se

chama luta de classes, que não pode ser pensada como um confronto armado, mas sim como um conjunto de “procedimentos institucionais, jurídicos, políticos, policiais, pedagógicos, morais, psicológicos, culturais, religiosos, artísticos, usados pela classe dominante para manter a dominação” (CHAUÍ, 2001, p.39).

Considerando, especificamente, a relação discurso e escola, é relevante compreender que a emergência da instituição escolar está atrelada ao nascimento da sociedade industrial capitalista e com a constituição do Estado Nacional, para suplantando a educação que ocorria na família e na igreja e ganhou base na crença do progresso, sendo beneficiária da educação dos homens e da ampliação da cultura. Contudo, o princípio de que a educação é um direito de todos apaga justamente a contradição do próprio processo de escolarização, dado que a distribuição do saber não se sustenta sob o respaldo da igualdade de oportunidades e de condições, o que se intensifica quando colocamos em perspectiva o contexto brasileiro, um país de terceiro mundo no qual o grau de alfabetização ainda é muito baixo.

Além disso, o funcionamento da ideologia capitalista opera no sentido de fazer funcionar na escola “a tirania da igualdade” (CASTELLANOS-PFEIFFER, 2001), ou seja, apagando as diferenças e a diversidade, a escola justamente produz processos de homogeneização e estabilização dos sujeitos e dos sentidos. Efeito do liberalismo, doutrina que atravessa diferentes formas de governo e sistemas econômicos como, por exemplo, o capitalista e que se sustenta por uma suposta igualdade: qualquer um pode chegar a qualquer lugar.

Althusser (1980), em sua principal obra, *Ideologia e Aparelhos ideológicos do Estado*, acrescenta à teoria marxista o conceito de Aparelhos Ideológicos do Estado. Explica que para Marx o Estado é uma máquina de repressão, ou seja, é constituído de aparelhos que agem a partir da violência, como a polícia, a administração e o exército. Mesmo considerando que a teoria marxista apresenta o essencial, Althusser considera necessário acrescentar que existem, também, aparelhos que funcionam, não pela violência, mas pela ideologia. São instituições que ensinam determinados saberes que “asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da prática desta” (ALTHUSSER, 1980). Segundo Chauí (2001), as instituições sociais da sociedade (família,



escola, igrejas, polícia, imprensa, meios de informação, entre outras) permitem a reprodução das relações sociais.

Um exemplo de ação de um aparelho do Estado que funciona pela dominação ideológica da classe dominante é o Aparelho Jurídico, pelas leis, que, como afirmam Harnecker e Uribe (1980), existem para assegurar a reprodução desse sistema e esconder as relações sociais existentes, diz-se que todos são iguais perante a lei e o Estado, entretanto, esses são instrumentos de dominação. O papel do Direito, segundo Chauí (2001, p.35), é “fazer com que a dominação não seja tida como uma violência, mas como legal, e por ser legal e não violenta deve ser aceita. A lei é direito para o dominante e dever para o dominado”.

Não se trata, na realidade, somente de uma dominação externa, constituindo, se assim podemos dizer, uma tampa burguesa na marmitta das tendências revolucionárias, mas também, e sobretudo, de uma dominação interna, isto é, de uma dominação que se manifesta pela própria organização interna da ideologia dominada, próprio das relações de produção capitalistas: pois, a burguesia e o proletariado são formados e organizados juntos no modo de produção capitalista, sob a dominação da burguesia e, em particular, da ideologia burguesa. (PECHEUX, 2014, p.06)

Melhor dizendo, no sistema capitalista há a ilusão de que todos são iguais e podem obter os mesmos resultados, mas isso faz parte do plano de dominação da burguesia. Althusser (1980) afirma ser a escola um Aparelho ideológico dominante nas formações capitalistas maduras, tendo como função não só reproduzir as relações de produção/exploração capitalistas, mas também formar/qualificar os sujeitos para desempenharem seus papéis na sociedade. Na escola, segundo o autor, são transmitidos conhecimentos que fazem parte da ideologia dominante (cálculos, história, linguagem e outros) ou ela puramente dita (moral e cívica), a fim de que os alunos terminem seus estudos preparados para exercerem suas funções, seja de explorados ou de exploradores. Enquanto os primeiros saem da escola com sua consciência profissional e apolítica desenvolvida, sabendo obedecer com excelência, os últimos aprendem a como ser agentes da exploração ou da repressão.

Apoiando-nos no trabalho de Sarian (2012), julgamos válido frisar que a escola, em uma sociedade capitalista, emerge como uma instituição autorizada

à formação de sujeitos competitivos, competentes ou qualificados para exercerem uma profissão, vendendo sua força de trabalho como mercadoria. Segundo Sarian (2012, p.91), “a qualificação da força de trabalho, por meio da escolarização, é tomada como necessária para o bom funcionamento do capitalismo”. Com efeito, apoiando-nos, agora, em Lagazzi (2010, p.77), o processo de escolarização daria condição a uma espécie de “comercialização do homem” específica da forma sujeito capitalista: aprimora-se o produto que será oferecido/destinado ao mercado de trabalho. Dito de outro modo, a escola, em uma sociedade capitalista, está condicionada à preparação individual no sentido de permitir ao sujeito disputar vagas, colocações, cargos.

Tonet (2016) afirma que reproduzir o modo de produção capitalista é uma forma de desumanizar o homem, pois ele é objetificado como mercadoria, fica à mercê da exploração. Além disso, não dá para se pretender lutar contra a ideologia dominante achando que vai derrubá-la, pois isso é impossível. Ele acrescenta que o caminho para uma educação que pretenda contribuir para o “livramento” do aluno é não educar apenas para ser mão de obra, mas “deve ter como horizonte norteador a emancipação humana e não a emancipação política, da qual a cidadania é parte integrante” (TONET, 2016, p.35).

Os homens serão efetivamente (plenamente) livres quando puderem, de fato, ser senhores do seu destino. Isto nada tem a ver com liberdade absoluta, anárquica ou irrestrita. Tem a ver apenas (e isto é essencial) com a possibilidade de os homens estarem em condições – a partir de uma base material capaz de criar riquezas suficientes para satisfazer as necessidades de todos – de serem efetivamente sujeitos da sua história. (TONET, 2016, p.35)

Vale ressaltar que o autor usa a palavra livramento e não libertação, pois essa última só seria alcançada em uma sociedade que não se baseia nos moldes capitalistas, em que não há dominação sobre os meios de produção e não há alienação do trabalho. A escola tem, então, o papel de conscientizar sobre a ideologia dominante, não criar revolucionários.

Chauí (2001) esclarece que a ideologia é um conjunto de ideias, valores e de normas ou regras que determinam aos membros da sociedade o que e como devem pensar, o que e como devem valorizar, o que e como devem sentir e assim por diante, ou seja, regula os indivíduos para que considerem normais

as diferenças sociais, políticas e culturais, sem associá-las à divisão de classes. “A ideologia é o processo pelo qual as ideias da classe dominante se tornam ideias de todas as classes sociais, se tornam ideias dominantes” (CHAUÍ, 2001, p.35). A ideologia dominante apaga as diferenças, fazendo com que os homens acreditem ser desiguais por natureza e por talentos, ou por desejo próprio, como se permitir a todos o direito de trabalhar desse-lhes chances iguais de melhorar. De acordo com Chauí (2001) a origem da ideologia nunca pode ser explicitada nesse sistema, por que, caso contrário, deixaria clara a divisão social em classes, não conseguindo mais esconder as diferenças e particularidades reais existentes. A ideologia é um corpo teórico (religioso, filosófico ou científico) que surgiu com a luta de classes, mas não se pode pensá-la como aquilo que lhe deu origem.

O trabalhador encerra a sua vida no objeto; mas agora ela não pertence mais a ele, mas sim ao objeto. Por conseguinte, quanto maior esta atividade, tanto mais sem-objeto é o trabalhador. Ele não é o que o é o produto de seu trabalho. Portanto, quanto maior este produto, tanto menor ele mesmo é. A exteriorização (alienação) do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência externa, mas, bem além disso, [que se torna uma existência] que existe fora dele, independente dele e estranha a ela, tornando-se uma potência autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu o objeto se lhe defronta hostil e estranha. (MARX, 2004, p.81 – grifos nossos)

Pêcheux (2014) esclarece que, em um momento histórico específico, só pode haver uma única ideologia dominante, que procura “reforçar suas defesas sobre seus pontos de fragilidade, falhas e fraturas, que são também pontos de formação das ideologias dominadas” (PÊCHEUX, 2014, p.17).

Na medida em que dominam como classe e determinam uma época histórica em toda sua extensão, é evidente que esses indivíduos dominam em todos os sentidos e têm uma posição dominante, entre outras coisas também como seres pensantes, como produtores de ideias, que regulamentam a produção e a distribuição dos pensamentos da sua época. (MARX; ENGELS, 1998, p.48-49)

O Estado e suas instituições, dentre elas a escola, que nos interessa diretamente neste percurso investigativo, de acordo com Marx e Engels (1998),

apesar de parecer atender ao interesse geral, é o instrumento pelo qual a classe dominante reproduz suas ideias, como se elas fossem interessantes para todos. “Ele exprime na esfera da política as relações de exploração que existem na esfera econômica” (CHAUÍ, 2001, p.27). Segundo Marx (2004, p.70), os trabalhadores são excluídos e desprezados do plano moral, psíquico e intelectual, pela classe no poder, pois “quanto menos tempo de formação um trabalho exige, menores serão os custos de produção do operário, mais baixo será o preço do seu trabalho, o seu salário”. Deseja-se, segundo o autor, apenas que a pessoa saiba o maior número possível de atividades industriais, para que, assim que for despedido, possa encontrar outra colocação rapidamente. Faz parte da ideologia burguesa afirmar que a educação é um direito de todos, mas como bem diz Chauí (2001), sabemos que isto não ocorre. “A burguesia não tem os meios, nem vontade, de oferecer ao povo uma verdadeira educação” (MARX, 2004, p.73-74).

Parece-nos claro que a educação, sendo uma mediação para a reprodução social, terá, sendo esta uma sociedade de classes, suas funções sociais voltadas predominantemente para a reprodução das relações dominantes desta forma de sociabilidade. Nesse sentido, parece-nos fadada ao insucesso qualquer tentativa de criar uma escola, uma política educacional, uma educação como algo universal. (TONET, 2016, p.36)

Percebemos que a escola, com seus currículos rigorosamente pré-estabelecidos, não alcançará o sucesso, pois não privilegia todas as classes conforme se estabelecem nessa estrutura social em que vivemos, pois não contempla a realidade de todos os sujeitos. Nas palavras de Orlandi (2011, p.152, grifos nossos), “A escola é um dos lugares em que a forma-sujeito-histórica, que é a nossa (a capitalista, de um sujeito com direitos e com diversos deveres), configura-se como a forma sujeito urbana”, é urbano como projeto, supostamente livre, origem de suas afirmações e responsável por suas ações, com seus direitos e deveres, mas sem deixar de ser determinado pela exterioridade.

De fato, a escola não está livre das determinações sociais e históricas que a constituem em seus trajetos na história. Precisamos, evidentemente, levar às consequências o modo como o Estado individualiza alunos e

professores como sujeitos capitalistas de direitos e deveres, sujeitos do conhecimento, letrados. Mas também a escola pode ser um espaço em que não nos limitemos a repetir sentidos preestabelecidos tanto no que se refere ao professor quanto ao aluno para os objetos de leitura. A escola pode dar consequências a um sujeito em movimento. Segundo Hall (2000, p.106) um sujeito tomado como “uma construção, como um processo nunca completado - como algo sempre em processo”.

Toda atividade educativa, teórica e prática, que pretenda contribuir para formar pessoas que caminhem no sentido de uma autêntica comunidade humana, deve nortear-se pela perspectiva da emancipação humana e não pela perspectiva da construção de um mundo cidadão. Vale enfatizar: um mundo cidadão significaria a melhor *forma política* de reprodução da sociabilidade mantendo, ao mesmo tempo, a desigualdade social. Por mais que aquele objetivo pareça difícil e sem viabilidade imediata, ele deve ser perseguido incansavelmente porque ele é o objetivo mais humanamente digno. (TONET, 2016, p.37)

O que pretendemos, ao buscar uma educação emancipadora, não é uma revolução iniciada em sala de aula, isso seria muita pretensão de nossa parte. O que é possível de se fazer, esclarece Tonet (2016), são atividades educativas que se pretendam emancipadoras. Apesar de parecer tão pouco diante da angústia de mudar as condições de nossa educação, é o que é possível de se realizar. “É melhor fazer pouco na direção certa, do que muito na direção errada” (TONET, 2016, p.39). Nossa proposta que será apresentada mais à frente pode vir a ser considerada emancipadora, já que tem como objetivo levar os alunos a pensarem sobre a sociedade em que vivem de uma forma menos ingênua, pois a AD não se prende a sentidos pré-estabelecidos, permite que os sentidos sempre podem ser outros.

Nessa instituição à qual nos referimos não podemos deixar de falar sobre os sujeitos envolvidos. Concordamos com Pfeiffer (2003, p.13) para quem a forma-sujeito urbano escolarizado (capitalista) está intimamente associada, no que se refere à posição aluno ou à posição professor, a um sujeito embrionário, marcado por um constante vir a ser, que precisa fazer cursos de formação contínuos para tornar-se “competente”, “eficiente”, “capacitado” e, até mesmo, responsável por sua capacidade de leitura. Nessa direção, compreendemos

que a escola pode e deve problematizar o mito de um sentido único e verdadeiro tido como correto, o que sustenta crenças de que se os sujeitos tiverem domínio do código e da língua, todos alunos terão condições inequívocas de ler corretamente.

Segundo Coracini (2015, p.154) “ser professor é pensar, compreender, lutar, criticar, sonhar, ter valores: ser ético e ter moral”, mas, além disso, ele é responsabilizado pelo fracasso do aluno, tendo que lidar com indisciplina e falta de respeito, amparando-o quando a família faz falta, além de ter de realizar muitos serviços burocráticos. São muitas coisas para cumprir que, na sua não concretização, acabam com a autoestima do professor. “Derrotado, desprestigiado, discriminado. Mas, não é só ele: esses sentimentos atingem a todos os que com ele compartilham a profissão” (CORACINI, 2015, p.25). Em uma sociedade pós-moderna, essa é a representação fundamental de professor.

O imaginário coletivo, de certa forma, legitima a posição-professor por ser aquele de detêm o saber, entretanto, afirma Lima (2001), o significado e o valor dado ao saber já não são os mesmos de tempos passados, por esse motivo, percebe-se que é cada vez menor a submissão dos alunos diante à autoridade do mestre. Atribuímos a essas mudanças citadas por Lima as alterações que a sociedade sofreu com a fase da pós-modernidade, fase essa que será melhor definida posteriormente. Lima (2001) acrescenta que a constituição dos sujeitos pedagógicos se dá na tensão entre posições discursivas, pois, se imaginamos que por ocupar um lugar daquele que manda, o professor levaria a melhor, é exatamente o oposto disso que acontece.

De fato, se a linguagem é um movimento na história com suas repetições e deslocamentos, neste trabalho, nos interessa justamente compreender como redimensionar o espaço de sala de aula de leitura. Na perspectiva de Hashiguti (2009, p.21), acreditamos que deve haver uma pequena mudança na forma de ler, não apenas retirando elementos do texto (no nosso caso, nos interessa o conto pós-moderno), como personagens, autores, espaço, foco narrativo e outros elementos, mas fazendo com que a leitura seja outra, que os sentidos possam ser outros. As atividades deixam de ser apenas de decodificação para ser de interpretação e não limitadora de sentidos. Isso faz toda a diferença.

Se a escola é, como afirma Silva e Pfeiffer (2014 p.84), “uma instituição gerida em suas grandes diretrizes pelo Estado”, perpassada por realidades complicadas e discrepantes, e que, diante de realidades sociais diversas, coloca em jogo práticas, teorias, metodologias e tecnologias, acreditamos também que a escola deve ser tomada não só como um aparelho no qual a ideologia dominante se mantém, mas como lugar no qual é possível deslocar sentidos, abrindo espaços para a resistência. Nesse sentido, vale citar Pêcheux (2014, p.04) para quem os AIE não são “puros instrumentos da classe dominante, máquinas ideológicas que reproduzem pura e simplesmente as relações de produção existentes”, eles são ao mesmo tempo o lugar e as condições ideológicas em que a transformação das relações de produção (revolução) é possível.

Contentemo-nos, por ora, em marcar com o termo reprodução/transformação" o caráter nodalmente contraditório de todo modo de produção que repousa numa divisão em classes, isto é, cujo "princípio" é a luta de classes. Isso significa que a luta de classes atravessa o modo de produção no seu conjunto e que, no que concerne à esfera da ideologia, a luta de classes passa pelos AIE, sem que seja possível localizar, a priori, de um lado, o que contribui para a reprodução das relações de produção e, de outro, o que toma parte em sua transformação. (PÉCHEUX, 2014, p.03)

Apesar de a escola ser reprodutora e mantenedora da ideologia dominante, é possível encontrar nela a resistência da classe dominada, se aproveitando das contradições existentes ou conquistando posições de combate. Podemos compreender, assim como afirma Althusser (1980), que os “Aparelhos Ideológicos de Estado podem ser não só o alvo, mas também o local da luta de classes” (ALTHUSSER, 1980, p.49). De acordo com o autor, são poucos os professores que tentam voltar-se contra a ideologia, o sistema e as práticas impostas pela classe dominante. Quando o fazem, é em condições de trabalho horríveis, sendo “ultrapassados e esmagados” pelo sistema (ALTHUSSER, 1980). O restante dos professores contribui para manter a ordem capitalista estabelecida, deixando transparecer que a representação ideológica da escola é normal, indispensável e produtora de bons frutos. Mas podemos dizer, com base em Marx (2004), que se existem ideias revolucionárias é porque existe uma classe revolucionária.

Lembrando Euclides da Cunha: o professor brasileiro, neste momento histórico, é, antes de mais nada, um forte. Forte em dois sentidos, figurado e não-figurado. No primeiro, o professor é um forte porque luta contra diversas situações aversivas, que o impedem de cumprir adequadamente as suas funções sociais. No segundo, o professor é um forte porque levanta, por necessidade, uma série de muralhas ao seu redor. Sendo assim, o professor é impedido de atualizar-se, é impedido de trocar ideias com outras pessoas, é impedido de renovar, é impedido de pensar e, o pior de tudo, é impedido de viver como ser consciente. (SILVA, 2001, p.22)

Nesse caso, é preciso problematizar que o professor na sua relação com a linguagem e com a sala de aula é determinado pelas possibilidades de sentidos ligados à sua posição e pelo funcionamento do discurso escolar que ratifica um sentido único advindo do livro didático. Aos professores e aos alunos é retirado o direito à autoria (CASTELLANOS-PFEIFFER, 1995, p.136), visto que não há abertura de um espaço para alunos e também os professores se tornarem sujeitos de seus próprios gestos de interpretação, o que a autora chama de produção de condições para autoria.

O professor deve aproveitar as lacunas dos discursos, pois é, por meio delas, que os alunos chegarão à interpretação menos ingênua. Para Pêcheux (2009), uma vez que a ideologia é um ritual com falhas, ou, em suas palavras, “não há ritual sem falhas” (PÊCHEUX, 1995, p.301), é possível pensar que também na escola pode haver uma abertura para o processo de resistência desse sujeito no espaço escolar, posto que “não há dominação sem resistência: primeiro primado da luta de classes, que significa que é preciso “ousar se revoltar” (PÊCHEUX, 1995, p.304). Para o autor, é justamente por meio do simbólico que outros processos de identificação podem ocorrer, outras formas de significação no e para o sujeito. O professor pode, por exemplo, mostrar as contradições do sistema capitalista a partir de leitura de textos literários, que, para a nossa proposta, é um meio de humanização e consequentemente emancipação e efetivação da autoria nas práticas.

Nesse caso, salientamos que a sala de aula pode produzir um lugar para a escuta de outros sentidos. É possível mostrar as contradições do sistema, as possibilidades de resistir nas brechas do social. Nas aulas de língua materna, por exemplo, podemos pensar nas práticas de leitura, oralidade e



escrita, que possibilitam diversas interpretações ante a uma unidade imaginária dos sentidos de um texto.

Acrescentamos ainda que a leitura pode ser vista como perigosa para a classe dominante, pois, a partir dela, o homem passa a compreender o que acontece à sua volta, abre seus olhos diante das injustiças que um mundo dividido em classes pode causar. A classe dominada tem na leitura um instrumento de luta pela democracia, visto que os bens culturais estão registrados por escrito. A democratização da leitura caminha junto com a democratização da sociedade. A escola é, portanto, o lugar em que essa democratização pode ocorrer.

Levando em conta todos esses aspectos, a escola constitui-se como o contexto mais apropriado para trabalhar com uma prática de leitura como a discursiva, pois é necessário mostrar aos alunos que existem diversos modos de leitura, que os sentidos sempre podem ser outros, pois são históricos e ideologicamente determinados, e que eles, sujeitos leitores, têm sua singularidade e história.

Enfim, ressaltamos que, na concepção discursiva, os sentidos não são descobertos pelo autor, nem estão presos à literalidade. De um ponto de vista discursivo, é necessário compreender o sentido é produzido a partir do momento sócio histórico e pela formação discursiva (FD) do autor e do leitor. O sentido, de acordo com essa concepção, não pode ser controlado pelo autor, tampouco como autores temos garantias de que nossos leitores nos compreenderão. Assim sendo, o sentido é produzido pelas posições-sujeito, pelas condições de produção de cada texto e as histórias de leituras do leitor. Sobre o assunto leitura, dedicaremos o próximo capítulo para falar sobre tal temática.

## 1.2. LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS E DISCURSO

A leitura está presente em nosso dia-a-dia, precisamos ler um jornal ou uma revista, nas ruas, *outdoors*, fachadas de estabelecimentos comerciais, placas de trânsito, no trabalho e em casa, bilhetes, cartas, manuais, cheques, ler os rótulos dos alimentos e como prepará-los, lidamos com mensagens de textos e textos postados em mídias sociais. É inevitável as pessoas viverem em sociedade sem passarem por pelo menos uma situação de leitura e é constitutiva ao homem sua capacidade de significar e significar-se, pois diante de qualquer objeto simbólico somos levados a interpretar, a dar sentido às coisas.

Uma pessoa que não adquiriu a habilidade de ler/decodificar letras precisa adquirir outras habilidades de leitura para lidar com os objetos em sua volta, ou seja, precisa ser competente para algumas instâncias que necessitam da leitura, o que possibilitará enfrentar o mundo que vivemos onde tudo é registrado pelo verbal e o não-verbal. Neste segundo capítulo, serão apresentadas reflexões em torno da relação discurso e leitura e buscaremos justificar as razões pelas quais nossa análise pré-pedagógica de quatro contos pós-modernos é ancorada em tal perspectiva, assim como nossa proposta de leitura também segue os preceitos da AD.

Nas palavras de Lagazzi (2011), a AD compreende a leitura de uma maneira muito diferente daquela pela qual ela é normalmente entendida na escola, contexto no qual o objetivo é determinar o que o autor quis dizer, determinando o conteúdo do texto. Existem concepções diferenciadas de como o processo de leitura acontece/deve acontecer. A AD é uma via dentre outras também possíveis.

Em uma perspectiva de base estruturalista, as leituras possíveis são determinadas pela relação entre as partes do texto, ou seja, os alunos não podem produzir/manifestar outros sentidos, pois o sentido deve ser descoberto, está preso ao texto; na concepção cognitivista, são determinantes os pacotes de sentido que o leitor possui e os aciona e a materialidade do texto não é tão relevante; já na perspectiva interacionista, tanto o texto quanto os conhecimentos do leitor se constituem como relevantes e é justamente nessa

interação entre o conteúdo do texto e os conhecimentos acionados que a leitura se instaura; por fim, na visão discursiva, a leitura é muito mais que um mero processo de decodificação, extração de sentidos do texto ou ainda mobilização de estratégias de leitura no ato de ler. Segundo Orlandi (2013), a AD estuda o que medeia a relação do homem com a realidade em que ele vive, as práticas de linguagem, ou seja, estuda o discurso. A leitura é tomada como um processo discursivo, a partir do qual atribuímos sentidos a todos os tipos de linguagem, verbal, não verbal, gestual e outras. A AD nos permite uma relação menos ingênua com a linguagem, já que nos leva a pensar como produzimos sentidos sobre objetos simbólicos em suas manifestações diversas, faz perceber que não há neutralidade nas palavras, que somos sujeitos à língua e, por isso, também estamos sujeitos a seus equívocos e sua opacidade, sem, no entanto, termos a ilusão de consciência da forma como os sentidos nos afetam.

Como afirmam Fedatto e Machado (2007, p.09), “o real da sala de aula é a heterogeneidade, a instabilidade, a polêmica, o litígio, a diferença”. Nesse caso, segundo as autoras, em práticas de leitura, é relevante considerar que “os alunos não repetem aquilo que não lhes fazem sentido, mas aprendem a partir do que eles já sabem, e constituem-se como autores” (MACHADO; FEDATTO, 2007, p.14). A AD oferece caminhos de problematização das diferentes interpretações, isto é, um mesmo leitor poderá se significar/significar em diferentes interpretações frente a um mesmo texto, quando em diferentes condições de produção.

Para a perspectiva discursiva, os sentidos são efeitos que se produzem sob determinações históricas, por isso não podemos deixar de perguntar quais as condições para que algo seja dito de uma determinada maneira para determinado(s) sujeitos em determinado contexto sócio-histórico. Assim sendo, ao produzir um redimensionamento do espaço da sala de aula a AD traz, pois, grandes contribuições para pensarmos a leitura de textos literários, pois permite que contemplemos efeitos de sentidos nas diferentes materialidades textuais também relacionadas a esse campo. Tendo em vista as noções de leitura acima mencionadas, nos perguntamos: mas, a propósito, o que é ou como se faria uma leitura discursiva de um conto?

Hashiguti (2009, p.28) acredita que “se os textos mudam de sentido com as condições de produção, a leitura pensada em relação à literalidade, a uma possível transparência da linguagem, é uma ilusão”. Assim sendo, nosso esforço foi o de justamente delinear uma proposta de leitura de contos pós-modernos amparada por uma concepção de leitura que pressupõe a história e o trabalho do leitor com a memória dos sentidos. A AD nos permite compreender em que medida o sujeito-leitor contemporâneo é (que se identifica com os contos pós-modernos – é interpelado) determinado por uma nova maneira de ler textos literários relacionada à pós-modernidade: a busca por textos mais rápidos, a valorização do fragmento, a relação com a tecnologia.

Considerando que a língua, o sujeito e a história estão relacionados com o modo com que as palavras fazem sentido, e pelo fato de que as análises que serão apresentadas terem a AD como base, é importante que conheçamos seus fundamentos e sua relação com a leitura. A Análise do Discurso de linha francesa é uma disciplina que originou na França na década de 60 e tem como fundador Michel Pêcheux. Nela, podemos constatar a articulação de três áreas do conhecimento, a Linguística (Saussure), a Sociologia (Marx/Althusser) e a Psicanálise (Freud/Lacan), o encontro entre língua, história e sujeito.

O objeto de estudo da Linguística é a língua, pois Saussure (2006) a define como a parte da linguagem que é racionalizável, um produto social e “um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 2006, p.17). A língua é adquirida e convencionada pela sociedade, é um sistema de signos distintos que correspondem a ideias distintas. Segundo ele, por ser sistematizada, a língua serve como norma para interpretar outras manifestações de linguagem, ou seja, todas elas podem e devem ser estudadas por um sistema linguístico.

Entretanto, há outra parte da linguagem que Saussure classifica como ato individual e, portanto, não sistematizável, não sendo interessante a seus estudos, que é a fala. Ao fazer isso, afirma Ferreira (2004) que o linguista exclui quem executa a prática de linguagem que é o sujeito. Outra exclusão que ocorre, devido ao fato de a língua ser estudada por ela mesma, em um sistema fechado, é a exterioridade. Os estudos de Saussure interessam à AD,

contudo tal campo os contesta por esses elementos serem deixados de fora. A AD, afirma Orlandi (2013), procura compreender a língua como trabalho simbólico, observa a língua fazendo sentido, o homem falando. Apesar de a língua ter sua ordem própria, “só é relativamente autônoma (distinguindo-se da Linguística, a AD reintroduz a noção de sujeito e de situação na análise da linguagem)” (ORLANDI, 2013, p.19).

M. Pêcheux desenvolve um questionamento crítico sobre a linguística e as extensões da “ciência piloto”. Para ele, desde esta época, a afirmação do corte saussuriano comporta uma “jogada” teórica fundamental. A construção de um objeto discurso não é a simples “superação da linguística saussuriana”, ela apoia-se sobre a teoria do valor que coloca a língua como sistema forma. (MALDIDIER, 1997, P.19)

Valor é o princípio de unidade da língua, o que liga a ideia de língua como sistema. O valor domina a significação. Pêcheux (2007) considera que a subordinação da significação ao valor pode ser considerada o motivo da ruptura saussuriana, pois o valor diz respeito a língua e a significação relaciona-se a fala e ao sujeito. A partir da teoria de Saussure, o sujeito é deixado de fora. Se isso abre espaço de estudo para fonológicos, morfológico e outros, não acontece o mesmo a semântica, devido a importância que é dada a fala e ao sujeito.

Dizer que os estudos discursivos contemplam aquilo que, nos estudos de Saussure, ficou no estatuto da fala, não significa que fala e discurso sejam a mesma coisa, aquela é apenas uma ocorrência deste. Para a AD, explica Orlandi (2013), a língua não é vista como um sistema fechado, os dizeres não são apenas códigos a se decodificar, a língua é vista como sujeita a falhas e a equívocos, além de ser condição para que o discurso exista, pois ele é materializado por meio dela.

Haroche, Pêcheux e Henry (2007) esclarecem que a AD é um outro terreno de estudos, diferente da Linguística, que não aceita a ideia de significação de Saussure, na qual cada objeto acústico tem um sentido pré-determinado. Para a AD, é preciso pensar na fala e no sujeito, pois acredita-se que as palavras possam mudar de sentido de acordo com as posições daqueles que as empregam.

A linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores. (ORLANDI, 2013, p.21)

Segundo Fedatto (2009, p.50), trabalhar a leitura envolve pensar que no jogo da leitura estão colocadas as histórias de leitura do texto (sua autoria, circulação, formulação, sua relação com outros textos) e a história de leitura do leitor (sua trajetória como sujeito de linguagem). O leitor tem sua história de leitura, um conjunto de leituras já feitas, que configuram, em parte, sua compreensibilidade, noção que para Orlandi (1988) se aproxima do que seria a “[...] capacidade de leitura” (idem, p.09).

O discurso é a materialidade da ideologia. Ao falar sobre ideologia entramos, pois, nos estudos da Sociologia, mais especificamente no Marxismo. O Materialismo histórico é um pensamento desenvolvido por Marx, apesar de ele nunca o ter o descrito com tais palavras. Para o sociólogo, a existência humana está condicionada às relações de produção materiais, que estruturam a forma econômica da sociedade e que determinam a superestrutura política e jurídica. A forma de consciência do homem é definida pelo modo de produção existente. “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 2008, p.47). A história tem uma base material, afinal está ligada aos homens como produtores de suas condições de vida.

A Análise de Discurso pressupõe o legado do materialismo histórico, isto é, o de que há um real da história de tal forma que o homem faz história, mas essa também não lhe é transparente. Daí, conjugando a língua com a história na produção de sentidos, esses estudos do discurso trabalham o que vai se chamar a forma material (não abstrata como a da Linguística) que é a forma encarnada na história para produzir sentidos: esta forma é, portanto, linguístico-histórica. (ORLANDI, 2013, p.19)

Segundo Althusser (1980), Marx tem uma visão negativa da ideologia, pois a define como apenas uma ilusão, um sonho, pura imaginação, que surge da alienação do trabalho e não tem história própria. Althusser (1980) muda essa concepção dada à ideologia, dando-lhe um sentido positivo. Segundo ele, as ideologias têm história e a ideologia em geral tem uma história fora dela, é

trans-histórica e material. “Uma ideologia existe sempre num aparelho, e na sua prática ou suas práticas. Esta existência é material” (ALTHUSSER, 1980, p.84). Sendo assim, quando os indivíduos realizam práticas materiais definidas, em aparelhos ideológicos materiais, estão em contato com uma ideologia, afinal, como afirma Pêcheux (1996), não existe prática sem ideologia e nem ideologia sem sujeito. “A categoria de sujeito só é constitutiva de toda a ideologia, na medida em que toda a ideologia tem por função (que a define) «constituir» os indivíduos concretos em sujeitos” (ALTHUSSER, 1980 p.94).

Segundo Pêcheux (1996), a expressão ideologia em geral designa o fato de as relações serem entre sujeitos, não entre coisas ou animais, pensando no homem como parte da natureza. As ideologias (no plural) seriam, pois, aquelas encontradas nos AIE, não como se cada aparelho tivesse uma ideologia específica, mas como se no funcionamento de cada um deles fosse possível perceber uma pluralidade de ideologias.

Ideologia não se define como o conjunto de representações, nem muito menos como ocultação de realidade. Ela é uma prática significativa; sendo necessidade da interpretação, não é consciente – ela é efeito da relação do sujeito com a língua e com a história em sua relação necessária, para que se signifique” (ORLANDI, 2012, p.48)

Segundo Orlandi (2013), somos interpelados à língua e à história, pois somos constituídos por elas, caso contrário, não falaríamos, nem produziríamos sentidos. Os efeitos de sentido (efeitos, porque, dependendo das condições em que são produzidos, podem mudar) se realizam na língua, que é a materialidade do discurso. Já esse “é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (ORLANDI, 2013, p.17).

A interpelação pela ideologia faz com que sujeito e sentido se constituam. “O fato de que não há sentido sem interpretação, atesta a presença da ideologia” (ORLANDI, 2013, p.45), afinal diante de qualquer objeto simbólico somos levados a interpretar e encontramos um sentido evidente como se sempre estivesse lá. É a ideologia que faz com que pareça que tudo tenha um sentido evidente, dá uma aparente transparência à linguagem, apaga seu caráter material. “Este é o trabalho da ideologia: produzir evidências,

colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência” (ORLANDI, 2013, p.46). Essas evidências, por sua vez, apagam o fato de o indivíduo sempre ser interpelado pela ideologia e ser sempre já sujeito.

Segundo Orlandi (2013), essas evidências funcionam por dois esquecimentos. Um deles é o esquecimento da ordem da enunciação. Quando falamos, usamos palavras que podem ser substituídas por outras, num processo de paráfrase. Entretanto, pensamos que aquilo que dizemos só pode ser dito de uma única forma, que é a que usamos, uma ilusão referencial, que nos faz pensar que pensamento, linguagem e mundo estabelecem uma relação direta. Já o outro é o esquecimento ideológico, que tem a ver com o inconsciente e a forma como somos afetados pela ideologia. Com ele, temos ilusão de ser origem de nosso dizer e esquecemos que os sentidos são produzidos pela língua e pela história, que se realizam em nós em sua materialidade.

Segundo Orlandi (2013), o esquecimento é necessário na constituição dos sujeitos e dos sentidos, pois faz com que a linguagem funcione. Os sujeitos precisam esquecer tudo o que já foi dito a respeito daquilo que ele diz, para, então, se identificarem com o que dizem e se constituírem como sujeitos. Não cabe a ele decidir esquecer ou não, é involuntário. Os sentidos das palavras também dependem do esquecimento, pois, apesar de sempre retomar palavras já ditas, é como se originassem nele. “Sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, significando sempre muitas e variadas maneiras. Sempre as mesmas, mas, ao mesmo tempo, sempre outras” (ORLANDI, 2013, p.36).

O trabalho ideológico é um trabalho da memória e do esquecimento, pois é só quando passa para o anonimato que o dizer produz seu efeito de literalidade, a impressão do sentido já lá: é justamente quando esquecemos que disse “colonização”, quando, onde e porquê, que o sentido de colonização produz seus efeitos. (ORLANDI, 2013, p.49)

Pensando na psicanálise, primeiramente, devemos saber que ela atravessa e articula as outras áreas do conhecimento. Com ela, a noção de ideologia é relacionada com o inconsciente freudiano. Pêcheux (1996) esclarece que são apenas “vislumbres” teóricos, mas considera importante



apontar o traço comum entre ideologia e inconsciente, que é o fato de ambas ocultarem sua própria existência, “produzindo uma rede de verdades "subjetivas" evidentes, com o “subjetivas” significando, aqui, não "que afetam o sujeito", mas "em que o sujeito se constitui” (PÊCHEUX, 1996, p.148).

Para compreender a constituição do sujeito da AD é preciso, primeiramente, inseri-lo no simbólico, pois “tudo que é humano tem de ordenar-se” (LACAN, 1985, p.44) e a função simbólica constitui-se como o universo no qual isso ocorre, ela interfere em todos os momentos e níveis de existência humana. Ferreira (2004) explica que o simbólico é identificado com a linguagem, ao significante e a cadeia de significante. O sujeito é uma posição no discurso e essa posição é marcada ideologicamente, “(...) é posição entre outras, subjetivando-se na medida mesmo em que se projeta de sua situação (lugar) no mundo para sua posição no discurso” (ORLANDI, 2005, p.99). A tomada pela perspectiva simbólica coloca o sujeito como aquele que se submete à ordem da língua e aos sentidos na história, visto que os fatos reclamam sentidos. Nesse sentido, “a ideologia interpela o indivíduo em sujeito e este submete-se à língua significando e significando-se pelo simbólico na história” (ORLANDI, 2002, p.66).

Haroche, Pêcheux e Henry (2007) veem o sujeito como interpelado pela ideologia, determinado por uma formação ideológica, ou seja, por uma conjuntura ideológica característica de uma formação social em um momento determinado. Por consequência, o discurso do sujeito se insere em determinada formação discursiva, que determina seu dizer, pois, para a teoria do discurso, os objetos simbólicos, logo, as palavras, não são carregadas de sentido, esse pode mudar de acordo com a posição do sujeito numa dada conjuntura.

Quando falamos, portanto, falamos alienados ao campo do Outro, uma alienação importante porque, sem ela, o sujeito não se constitui. O inconsciente, portanto, é da ordem da rachadura, do tropeço nessa fala alienada. (MARIANI, 2010, p.121)

O sujeito para Análise do Discurso é descentrado, contraditório e clivado. Mariani (2010), à luz das teorias de Althusser e Lacan, explica que a ilusão de um sujeito consciente e portador de identidade é necessária à ideologia

burguesa para responsabilizá-lo e obrigá-lo em consciência, mas na verdade, o sujeito não é fonte do seu dizer, ele faz parte, na verdade, do funcionamento dos enunciados, que só significa pela sua relação com a língua e a história. Seu caráter contraditório se dá exatamente pelo fato de que, ao falar, o sujeito é livre para escolher suas palavras, mas é submisso, assujeitado ao sistema linguístico e à ideologia, “o sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo que os sentidos se constituem”. (ORLANDI, 2013, p.32). É, portanto, clivado, pois é dividido em consciente (aquilo que ele tem acesso, a língua) e inconsciente (as ideologias que o constituem).

No ponto de convergência entre esses estudos está a teoria do discurso, que “teoriza como a linguagem é materializada na ideologia e como essa se manifesta na linguagem” (ORLANDI, 2005, p.10). Segundo Orlandi (2002), a AD é uma disciplina de entremeio, pois habita simultaneamente em espaços teóricos contraditórios. “Sendo esta a singularidade da Análise de Discurso: ligar a língua e a exterioridade, a língua e a ideologia, a ideologia e o inconsciente” (ORLANDI, 2002, p.22). Ressalta-se que uma disciplina de entremeio é não-subjetiva, ou seja, não acumula conhecimentos por discuti-los continuamente, afirma Orlandi (2012).

A análise de discurso proposta por M. Pêcheux leva tudo isso em conta e propõe a noção de discurso como possibilidade de mudar de terreno sem deixar de, ou justamente para poder considerar estas questões. Ele adentra assim a região do que virá a ser chamado de pós-estruturalismo, levando em conta Saussure e o materialismo, redefinindo-os, no entanto, pela maneira como pensa o “equivoco” que trabalha a ligação língua-exterioridade, pela maneira como articula estrutura e acontecimento, pelo empreendimento teórico que ata língua e ideologia. Pensando, em suma, a discursividade. Para isto a análise de discurso reúne, deslocando de sua rede de filiação teórica, língua-sujeito-história, construindo um objeto próprio, o discurso, e um campo teórico específico, a análise de discurso precisamente. (ORLANDI, 2002, p.25)

A riqueza da Análise de Discurso está no fato de ela permitir explorar, de muitas formas, o trabalho com o simbólico, sendo um dispositivo teórico da interpretação e os dispositivos analíticos correspondentes. Além disso, a AD não procura um sentido verdadeiro, “mas o real sentido em sua materialidade

linguística e histórica” (ORLANDI, 2013, p.59), considera que todo enunciado tem pontos de deriva, dando possibilidade de interpretação, sendo assim, o sentido sempre pode vir a tornar-se outro. “Todo funcionamento da linguagem se assenta entre processos parafrásticos e processos polissêmicos” (ORLANDI, 2013, p.36).

Orlandi (2013) explica que o processo de paráfrase é o que se mantém em todo dizer, o que é estabilizado, a memória. Já no que concerne à polissemia, a autora a define como deslocamento, a ruptura, o equívoco, a possibilidade do outro. Essas forças trabalham no discurso trazendo o mesmo e o diferente, o já-dito e o a se dizer, fazendo com que sentidos e sujeitos se movimentem, façam seus percursos, signifiquem. Ela salienta que sem repetição/paráfrase não há sentido e a polissemia é condição de existência dos discursos, afinal, se os sentidos nunca pudessem ser outros, não haveria por que dizer.

A memória, os sujeitos e a situação de produção/leitura constituem as condições de produção do discurso. Orlandi (1998) considera a noção de memória como sinônimo de interdiscurso e o conceitua como “conjunto do dizível que torna possível o dizer e que reside no fato de que algo fala antes, em algum outro lugar” (ORLANDI, 1998, p.09). Ao falarmos nos filiamos a uma rede de sentidos, num gesto de interpretação em que a língua se inscreve na história para significar, o que nos dá a impressão de o sentido estar sempre já lá.

A AD questiona a evidência de sentido, problematiza as formas de ler, procurando compreender como sujeito e sentido se constituem. Ela teoriza a interpretação, procura compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, não analisando o objeto respondendo à pergunta “o que o texto significa?”, mas analisa os gestos de interpretação respondendo “como o texto significa?” (ORLANDI, 2013). “A Análise de Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação” (ORLANDI, 2013, p.26).

[...] não há sentidos literais guardados em algum lugar – seja a língua, seja o cérebro – e que “aprendemos” a usar. Os sentidos e os sujeitos se constituem em processos em que há transferências, jogos simbólicos dos quais não detemos o

controle e nos quais o equívoco, ou seja, a ideologia e inconsciente, está largamente presente. (ORLANDI, 1998, p.12)

O diferente, o deslizamento de sentidos, ocorre pelo processo metafórico, a transferência de sentidos. Essa relação contraditória entre paráfrase e polissemia é, segundo Orlandi (1998), o que é chamado de condições de produção no sentido lato (amplo), que considera a situação e os locutores em relação com a exterioridade. Sendo a memória constituída pelos efeitos da ideologia, que apaga a diferença entre o mesmo e o diferente. “Daí a necessidade de se pensar o gesto de interpretação como lugar de contradição: é o que permite o dizer do sujeito pela repetição (efeito do já-dito) e pelo deslocamento (historicização)” (ORLANDI, 1998, p.16).

Em relação à situação de produção e leitura de um discurso, podemos pensar em três momentos, na constituição que, afirma Orlandi (2001), está ligado ao contexto histórico-ideológico mais amplo; na formulação, relacionada às circunstâncias de enunciação; e na circulação, os trajetos que os dizeres tomam em certas conjunturas.

Sendo assim, podemos pensar como constituição as formas de organização de uma sociedade, suas formas de trabalho, suas instituições públicas e privadas, as hierarquias respeitadas, as formas de poder, seu sistema econômico, seus aparelhos ideológicos ou repressores e tudo aquilo que historicamente influencia na produção de sentidos. O momento de formulação, seja de elaboração ou leitura do discurso, é tudo que podemos nos referir ao momento imediato, como o local que está sendo feita, o para que e o porquê que justificam a ação, o momento, entre outras coisas. “É na formulação que a linguagem ganha vida, que a memória se atualiza, que os sentidos se decidem, que o sujeito se mostra (e se esconde)” (ORLANDI, 2008, p.09). Já a circulação poderá ser feita pelos mais diferenciados modos, se é algo da área jornalística, poderá ser um jornal, uma revista, um documentário, por exemplo. Textos da área literária, nos dias de hoje, circulam nos mais diferentes suportes, além dos livros, aparecem em revistas, jornais, folhetins e outros meios, sendo todos esses impressos ou digitais.

Sobre os sujeitos, não podemos deixar de levar em conta a concepção de sujeito que é aceita pela AD, que é assujeitado pela língua e pela história e

por isso não pode controlar os sentidos, esses mudarão de acordo com a formação discursiva na qual está inserido, como foi dito anteriormente. Orlandi (2008) lembra que, ao falar de processos de interação na leitura, não podemos nos esquecer de que ela ocorre entre sujeitos (leitor/autor, por exemplo), não com objetos, no caso o texto. Entre as interações que ocorrem está a entre leitor virtual e leitor real. A autora afirma que no ato da escrita do texto o autor destina seu texto a um suposto leitor (virtual). No momento da leitura há um leitor real que precisa se relacionar com o leitor virtual inscrito no texto. O texto (com sua materialidade própria e significativa) medeia essa relação, mas não devemos nos prender a sua materialidade, pois deixaríamos de lado sua historicidade.

É nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto. Leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentido se constituem simultaneamente, num mesmo processo. Processo que se configura de formas muito diferentes, dependendo da relação (distância maior ou menor) que se estabelece entre o leitor virtual e o real. (ORLANDI, 2008, p.10)

Para AD, esclarece Orlandi (2008), quem escreve não tem domínio sobre seu dizer, o autor cumpre a função de agrupar o discurso em uma unidade coerente, que é o texto, a partir da função-autor, mas é o leitor quem irá atribuir sentidos a ele, o que nos faz perceber que o texto não é fechado em si, não tem um sentido único e verdadeiro. “As leituras previstas para um texto devem entrar como um dos constituintes das condições de produção da leitura e não como o constituinte determinante delas” (ORLANDI, 2008 p.45).

O papel do autor, então, é ter o domínio de mecanismos discursivos para representar na linguagem sua função, estabelecendo relação da exterioridade com sua interioridade, construindo sua identidade. A relação autor/leitor acontece por meio de modelos ideias de leitura, aquilo que se considera boa leitura, bom leitor ou bom autor, enquanto um busca um leitor ideal, o outro se cobra um modo “certo” de leitura. Coracini esclarece que o autor “não pode interferir no processo interpretativo: lá só existe enquanto imagem – no sentido de Pêcheux (1969) – de forma semelhante à presença do leitor (enunciatório) no momento da escrita” (CORACINI, 2010, p.17).

Orlandi (2008) explica que, ao pensarmos no autor e no leitor como determinados pela relação com a exterioridade, temos uma posição do sujeito. Por isso devemos pensar em efeito-leitor e efeito-autor. “O sujeito-leitor, ao praticar a leitura, o faz identificando-se com esse sujeito histórico, e assim instituindo-se como efeito-sujeito” (INDURSKY, 1998, p.189). Indursky (1998) explica que em uma teoria não-subjetiva da leitura não é possível buscar uma leitura única de uma sequência discursiva, pois para que isso acontecesse seria necessário que todos os leitores tivessem as mesmas referências, identificando-se com a mesma matriz de sentido (sequência discursiva em uma mesma família parafrástica inserida na mesma formação discursiva).

Há uma variedade imensa de formações discursivas e sujeitos sociais, afirma Indursky (1998), portanto, há também uma grande variedade de leituras. A mesma sequência discursiva pode produzir efeitos de sentido diferentes, dependendo da família parafrástica e formação discursiva em que se insere. Pode-se ler, pois, o mesmo texto de várias maneiras e há níveis diferentes de legitimação da leitura, variando de acordo com as instituições em que elas se inserem. Orlandi (2008) exemplifica que a leitura mais legítima em uma instituição religiosa seria a do teólogo, no direito, a do juiz e assim por diante. Além disso, esclarece Orlandi (2008), toda leitura tem sua história, ou seja, o que é possível se ler em uma época, não é possível em outra, mostrando assim como podem ser variadas as leituras de um mesmo texto.

São as famílias parafrásticas que mostram as leituras possíveis, o que demonstra o funcionamento do que chamamos de teoria não-subjetiva da leitura. Os sentidos são, de acordo com Indursky (1998), constituídos na relação entre os interlocutores, pois um mesmo enunciado pode ter um significado para um, em uma identificação com as ideias do autor, por exemplo, e para outro pode ter um significado completamente diferente, no caso da não identificação com as ideias ou com o leitor virtual inscrito no texto.

A prática de leitura não-subjetiva é o processo que leva em conta não apenas um efeito de sentido, mas os possíveis efeitos de sentido antagônicos decorrentes dos momentos de leitura, contrastando diferentes visadas não-subjetivas que atravessam o sujeito-leitor, colocando-o como efeito-leitor (INDURSKY, 1998, p.198)

Acrescentamos a essa noção o que diz Orlandi (2012) sobre o texto. Segundo ela, ele não pode ser considerado plano e linear, com a progressão de complexidade ao longo dele. Ele é uma explosão de sentidos, e qualquer modificação nas posições de sujeito, formações discursivas, recortes de memória ou relações com a exterioridade pode alterar sua materialidade. Entretanto, a autora explica que apesar de ele ser aberto ao processo de significação, não significa que não é administrado, no caso, por sua materialidade. “O lugar mesmo do movimento é o lugar do trabalho da estabilização e vice-versa” (ORLANDI, 2012, p.13).

A interpretação é um gesto, ratifica Orlandi (2012), pois ela é um ato no nível do simbólico, deslocando a noção de “ato” sem desconsiderá-la. É um gesto por ser incompleto, estabelece relação com o silêncio (não-dito), é o lugar no qual a ideologia se manifesta e é materializada pela história, pois sempre se dá sócio-historicamente e tem uma direção que a autora define como política. Para a AD, o político é o confronto de diferentes efeitos de sentidos. O gesto de interpretação é necessário para a relação do sujeito com o mundo, mesmo que isso não seja aceito por ele ou ele não saiba. “É o que – perceptível ou não para o sujeito e/o para seus interlocutores – decide a direção dos sentidos, decidindo, assim, sobre sua (do sujeito) direção” (ORLANDI, 2012, p.22).

Por essa polissemia atribuída ao texto, Coracini (2010) ilustra a impossibilidade da leitura do leitor corresponder àquilo que chamamos de intenções do autor, sendo inútil sua busca. Além disso, pode-se pensar que, como os sujeitos estão em constante mutação e as circunstâncias em que ocorre a leitura nunca são as mesmas, os sentidos são obrigatoriamente outros, nunca são os mesmos.

Coracini (2010) elucida que somente quando assimilarmos o discurso como enunciados possíveis em uma formação discursiva determinada e que a linguagem é uma série de jogos convencionados por um grupo de pessoas, o que determina a produção de sentidos, que perceberemos que o texto (produto discursivo) não é um “receptáculo” de sentido e que esse não pode ser controlado, “a não ser pelos sujeitos submersos num determinado contexto sócio-histórico (ideológico), responsável pelas condições de produção” (CORACINI, 2010, p.16).

Nesta concepção, que estamos chamando de discursiva, não há lugar para oposições do tipo sentido (ou leitura) literal/metafórico(a); afinal, o que é literal (objetivo, científico) numa dada formação discursiva pode não ser numa outra; o que é metafórico para uma pode deixar de ser para outra. (CORACINI, 2010, p.18)

O processo de leitura, a partir dessa visão, “vai além da interação entre o conhecimento de mundo do leitor, o sentido imaginariamente intencionado pelo autor e as pistas deixadas no texto” (CAVALLARI, 2012, p.297), pois os sentidos são ressignificados constantemente, dependendo da, como já foi dito antes, posição discursiva e ideológica, e o momento sócio-histórico. “Não há relação termo-a-termo entre as coisas e a linguagem” (ORLANDI, 2012, p.28). Orlandi (2012) afirma que a interpretação é sempre regida pelas condições de produção e é a ideologia que dá aos dizeres a evidência de um sentido uno. Perceber os efeitos ideológicos no texto é função do analista do discurso, que faz uma leitura que não se prende à língua, percebe as contradições existentes, analisa as palavras em funcionamento.

A AD se interessa pela linguagem tomada como prática: mediação, trabalho simbólico, e não instrumento de comunicação. É ação que transforma, que constitui identidades. Ao falar, ao significar, eu me significo. Aí retorna a noção de ideologia, junto à ideia de movimento. Do ponto de vista discursivo, sujeito e sentido não são tratados como já existentes em si, como a priori, pois é pelo efeito ideológico elementar que funciona, como se eles já estivessem sempre lá. (ORLANDI, 2012, p.28)

Implementar uma abordagem discursiva em AD fez com que problematizássemos alguns pontos na relação contos, discurso e leitura: (i) o mito do sentido único e transparente que emerge como “verdade” a ser decifrada de forma inequívoca por todos os leitores; (ii) a legitimação da interpretação autoritária ligada ao professor e/ou ao livro didático; e (iii) a possibilidade de efetivação da autoria dos professores (que também precisam se desligar da resposta pronta do livro didático) e dos alunos na condição de quem tem direito à produção de sentidos na linguagem (PFEIFFER, 1995).

Em termos de condições de produção nas quais o trabalho se insere, em virtude de ele estar sendo pensado para um nono ano do Ensino Fundamental,



mostrou-se válido trazeremos à cena reflexões, ainda que breves, sobre a relação AD e os subsídios teóricos que fundamentam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Apesar de a leitura ser contemplada nos documentos oficiais a partir de uma perspectiva diferente da que é proposta aqui (a sociointeracionista), não podemos deixar de notar que a leitura é vista como um princípio de cidadania, que permite ao leitor o aprendizado de seus direitos e deveres, preparando-o para novas conquistas em sociedade.

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p.32)

Ainda que os PCN apresentem uma base teórica que não contemple reflexões de teóricos ligados à AD pecheuxtiana, acreditamos que haja pontos que possam ser relacionados. Optamos trabalhar com o gênero discursivo conto, entendendo-o como prática discursiva que liga a língua a suas condições de produção, não nos distanciando do que preconizam os documentos oficiais. Ademais, a visão discursiva de leitura de base materialista, embora apresente algumas diferenças com a perspectiva dialógica, traz pontos relevantes de convergência: o fato de que as palavras são povoadas de sentidos anteriores que determinam o dizer; as formas de produção e circulação dos discursos; a dimensão do jogo enunciativo a partir do jogo de imagens interlocução/interação, apontando tanto para os interlocutores, no sentido dos parceiros de um diálogo, como para os diferentes discursos que atravessam e constituem qualquer interlocução; entre outras coisas.

Acreditando que o sujeito é colocado a interpretar diante de todos os objetos simbólicos com os quais se defronta e a fazer uso da linguagem, que é da ordem do simbólico, para se manifestar diante de qualquer materialidade interpretativa, confiamos que a AD também pode ser um caminho para pensar a leitura na escola. Além disso, a perspectiva discursiva não se prende a um exame da materialidade do texto no processo de leitura, procura compreender

como algo faz sentido por/para os sujeitos. Saliemos ainda que a proposta discursiva, em suas especificidades, pode ser (re)pensada na relação com outras perspectivas discursivas em práticas de leitura. Levando isso em consideração, além de ser uma base teórica e metodológica que pode e deve constituir estudos voltados para a leitura, a AD cumpre com o que pedem os documentos oficiais.

Não se trata de desqualificar ou abandonar os procedimentos sugeridos pela visão interacionista de leitura, mas de ir além deles, ao possibilitarmos, enquanto professores, a singularização e a desconstrução dos conhecimentos disseminados na/pela escola e pelos textos que são adotados nas disciplinas e perpetuados no material de apoio. (CAVALLARI, 2012, p.303)

Esperamos que com tudo que foi dito tenhamos justificado as razões pelas quais a AD é uma base teórica (também) muito apropriada para pensarmos a leitura.

### 1.3. URBANO PÓS-MODERNO E DISCURSO

A população brasileira é majoritariamente urbana e vive em uma realidade muito específica que se relaciona ao que a cidade, o espaço urbano oferece, congestionamentos, pessoas andando apressadas, labirintos de edificações que tomaram o lugar do verde e do natural. Uma pretensa liberdade é oferecida, mas poucos têm condições de consumi-la. Entender/questionar a realidade em que vivemos é o primeiro passo para ser considerado um cidadão crítico e, sendo a escola responsável por propiciar essa criticidade, essa pode efetivar em práticas de leitura uma reflexão sobre os elementos constitutivos do urbano e temas ligados ao pós-moderno. Assim sendo, a educação escolar, que deve ser um instrumento que favoreça a transformação e produção de espaços de conhecimento, pode possibilitar aos alunos a interpretação de sua realidade, desmistificando-a e abrindo contextos atrelados a um ensino mais significativo e menos superficial.

Para elaborar seu projeto pedagógico, a escola não pode separar a educação da realidade social dos alunos. Dizer que é necessário conhecer a realidade dos estudantes não indica ter conhecimento da vida particular de cada um, mas sim compreender o que é comum entre eles, por exemplo, perceber que, em escolas localizadas em regiões urbanas brasileiras, mesmo que hajam diferenças entre escolas públicas e privadas, centrais e periféricas, é possível observar semelhanças na realidade social das crianças e adolescentes. Essas se dão pelo sistema econômico comum das cidades, o capitalismo, que influencia grandemente na forma de os sujeitos pensarem e viverem.

Sabendo as concepções de mundo e de vida dos alunos, é preciso pensar em como trabalhar sobre a contemporaneidade em sala de aula. Nas aulas de português, atividades de leitura de textos atuais, que retratam viveres semelhantes aos dos jovens, são excelentes, e é isso que estamos propondo nesse trabalho. Entretanto, devemos pensar sobre como essa leitura acontece. Levando em consideração as especificidades da identidade do sujeito-leitor na relação com o texto, Orlandi (2012, p.38) discute a problemática ligada a um tratamento da “leitura apenas em termos de estratégias, e de relações

pedagógicas marcadas por um exagerado imediatismo”. Segundo Orlandi (2012, p.39), tomando-se um texto qualquer, “há uma história das leituras desse texto, assim como há a história específica das leituras de cada leitor”. A autora enfatiza o papel da escola na qual os alunos deverão ter acesso a formas de conhecimento legítimo, mas, ao mesmo tempo, cabe à escola “criar espaço para a elaboração de outras formas de conhecimento que derivem do conhecimento do aprendiz em suas condições sociais concretas” (ORLANDI, 2012, p.46).

Considerando a necessidade de se levar em conta as histórias de leitura do texto e as histórias de leitura dos leitores para a apresentação de nossa proposta de leitura, é válido afirmar que o contexto sócio-histórico em que vivemos, sendo assim, em que os alunos vivem, é afetado pela expressão máxima do capitalismo e os efeitos da globalização. São vários os nomes dados para nossa época, como contemporaneidade, modernidade líquida ou pós-modernidade, cada uma numa perspectiva teórica. Entretanto, aqui não será palco de discussões de qual é o melhor termo a ser utilizado. Pelo contrário, pretendemos discutir as transformações e desafios enfrentados no mundo atual, sem a preocupação de nomear/classificar esse momento histórico, fazendo uso das expressões acima como se fossem sinônimos, apenas para não repetir tantas vezes o termo pós-modernidade (que observando as concepções e pressupostos é o que desejamos referir). Pós-modernidade é aqui vista como discursos aleatórios sobre um momento – não um objeto, um lugar ou grupo de pessoas – o que não permite esmiuçar sua definição.

Pós-moderno é a condição sociocultural, econômica e estética de nossa época, um discurso em que se percebe a ruptura com a modernidade em suas bases, desestruturando seus padrões, sem, contudo, superá-la. O discurso pós-moderno “traz o passado para negá-lo, o homogêneo e o racional para desconstruí-los” (CORACINI, 2006, p.09). Peters (2000) aponta que tanto a modernidade, quanto a pós-modernidade podem ser definidas a partir de dois pontos de vista, pelos movimentos artísticos ou histórica e filosoficamente.

Histórica e filosoficamente, a modernidade é a idade que segue o medievo, na qual ocorre o avanço do conhecimento e da autocrítica a partir dos ideais iluministas. São marcas da modernidade a busca pela racionalidade,

por teorias objetivas, leis universais e o desenvolvimento racional. Na pós-modernidade não se ignoram os avanços alcançados anteriormente, apenas busca-se romper com a austeridade moderna. Sendo assim, precisamos pensar a pós-modernidade como uma continuação da modernidade por outros meios. “Acreditamos que a modernidade se imbrica na pós-modernidade, tanto que esta contém aquela: basta observar a composição da palavra para nos darmos conta disso” (CORACINI, 2014, p.401).

Mesmo que a visão de pós-modernidade não apague a modernidade que a precedeu, existem diferenças que precisam ser consideradas.

Essa visão trouxe mudanças políticas e ideológicas de grande porte, dentre as quais o descentramento da autoridade, a divisão de responsabilidades, a crença em verdades de um dado momento histórico-social e não em uma verdade, universal e una. (CORACINI, 2014, p.401)

As principais transformações da pós-modernidade ocorreram na ciência, literatura e arte, com avanços em áreas como cibernética, linguagem computacional, teorias linguísticas, entre outras. Lyotard (1988) esclarece que falar sobre pós-moderno é o mesmo que falar sobre as alterações no saber em sociedades mais desenvolvidas, a partir do final dos anos 50, época que ele chama de era da informação. Enquanto, na modernidade, os discursos se pretendiam universalizantes e legítimos, os discursos pós-modernos procuram apenas comunicar, sem imposições de ideais, são questionáveis, descontínuos e paradoxos.

Lyotard (1988) define como “modernas” as verdades ditas como absolutas que pretendiam ser grandes explicações universais, como a filosofia iluminista, que vê a razão como o meio para tirar o homem de sua minoridade. Ele as chama de narrativas ou metarrelatos por as julgar como não definitivas. “Simplificando ao extremo, considera-se “pós-moderna” a incredulidade em relação aos metarrelatos” (LYOTARD, 1988, p.XIV), ou seja, passou-se a acreditar que não há verdades absolutas, que tudo são apenas possibilidades.

Considerando que um metarrelato não é possível, o autor considera que o social ocorre por variados jogos de linguagem (convenções) não estáveis e irregulares, ou seja, um jogo formado por palavras que significam quando são usadas. O autor compara a linguagem com uma cidade formada por ruas,

casas e outras edificações diferentes. Assim, ela é formada por palavras que significam de forma diferenciada de acordo com a situação em que for aplicada e não um todo uniforme. O conceito de linguagem da Análise de discurso pode ser comparado à visão de Lyotard. Não é apenas um sistema de signos, como afirma Orlandi (2013), é necessário pensar na linguagem na prática, fazendo sentido, sendo a linguagem o discurso necessário na mediação do homem com sua realidade natural e social.

Algo que Lyotard (1988) também defende sobre a linguagem é que alguns discursos são mais legítimos que outros, que o conhecimento de quem enuncia muda o valor do que é dito, muda a noção de certo ou errado, bom ou ruim, entre outras noções, de acordo com quando e onde enuncia, pois se algo é bom/certo para uma determinada civilização, pois a mesma coisa pode ser ruim/errada para uma outra. Algo pode ser apropriado para uma época, mas em outra não, ou ainda, o discurso de uma determinada pessoa, por exemplo, um juiz ou médico, pode ser mais legítimo do que de alguém que é apenas um leigo nos assuntos de leis e medicina.

Com base nas reflexões de Lyotard, podemos notar pontos de contatos com o conceito proposto pela AD de formações imaginárias. Segundo Orlandi (2013, p.40), “em toda língua há regras de projeção que permitem ao sujeito passar da situação (empírica) para a posição (discursiva)”. Essas posições são o que faz um discurso significar, sempre em relação ao contexto sócio-histórico e ao já-dito. “Uma mesma palavra, na mesma língua, significa diferentemente, dependendo da posição do sujeito e da inscrição do que diz em uma ou outra formação discursiva” (ORLANDI, 2013, p.60).

Exemplificando o que é dito, pensemos nas posições aluno e professor, sendo que este assume a posição-professor e aquele a posição-aluno. Em uma situação de comunicação, imagens são produzidas a respeito dos sujeitos, como a imagem que o aluno faz do professor e vice-versa. A imagem que o professor faz sobre ele mesmo, assim como a imagem sobre aquilo que ele diz, isto é, do referente discursivo. “Na relação discursiva, são as imagens que constituem as diferentes posições” (ORLANDI, 2013, p.40), ou seja, o professor não é visto empiricamente, mas como posição discursiva.

Na Análise de discurso, também falamos a respeito do que é ou deixa de ser legível. Orlandi (2008) levanta a questão de existirem graus de

legibilidade que se relacionam à qualidade do texto – consequência direta da escrita –, mas muito mais com a história de leitura de quem lê, isto é, a legibilidade está relacionada às condições da leitura. A leitura não é uma “questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade” (ORLANDI, 2008, p.09). A leitura é o momento em que o sentido é produzido, que pode variar de acordo com a relação estabelecida entre leitor real e virtual.

Considerando as reflexões em torno da perspectiva discursiva na qual “leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo” (ORLANDI, 2012, p.11), é válido mobilizar em nossa proposta as condições históricas relacionadas à leitura na nossa contemporaneidade que determinam uma subjetividade atravessada por uma teia de discursividades, marcada pela heterogeneidade, contradição e diferença. De fato, temos novas formas de ver, sentir e ser que decorrem justamente das mudanças na relação dos sujeitos com o conhecimento e com a informação, com as novas relações tempo/espaço, com a presença marcante da mídia no mundo atual. Assim, na visão de Lyotard (1988), pode-se dizer que, em termos de constituição do sujeito, as mudanças na relação sujeito e sociedade, ocorreram na economia e na cultura simultaneamente. Nos termos do autor:

É razoável pensar que a multiplicação de máquinas informacionais afeta e afetará a circulação dos conhecimentos, do mesmo modo que o desenvolvimento dos meios de circulação dos homens (transportes), dos sons e, em seguida, das imagens (media) o fez. (LYOTARD, 1988, p.04)

Na contemporaneidade, a arte passou de um privilégio de poucos a um produto consumido por quem deseja e pode pagar, sendo a arte acessível para todas as classes econômicas. Harvey (2008) explica que as mudanças contemporâneas na estética artística podem estar relacionadas aos excessos do capitalismo, ou seja, viu-se na arte um novo campo de comércio e, na tentativa de atingir um número maior de consumidores, o capitalismo foi “forçado a produzir desejos e, portanto, estimular sensibilidades individuais para criar uma nova estética que superasse e se opusesse às formas

tradicionais de alta cultura” (Harvey, 2008, p.65). A consequência foi que ela passou a ser fragmentada, efêmera e sem profundidade. A arte passou a ter como características a mistura e sobreposição de tendências e concepções, sendo a colagem/montagem a modalidade mais utilizada no pós-modernismo.

Há, no pós-modernismo, pouco esforço aberto para sustentar a continuidade de valores, de crenças ou mesmo de descrenças. Essa perda da continuidade histórica nos valores e crenças, tomada em conjunto com a redução da obra de arte a um texto que acentua a descontinuidade e a alegoria, suscita todo tipo de problemas para o julgamento estético e crítico. Recusando (e "desconstruindo" ativamente) todos os padrões de autoridade ou supostamente imutáveis de juízo estético, o pós-modernismo pode julgar o espetáculo apenas em termos de quão espetacular ele é. (HARVEY, 2008, p.58)

A profundidade, diz Harvey (2008), foi perdida em relação à aparência, às superfícies e aos impactos imediatos e isso se deve pela busca do prazer espontâneo, não tendo assim poder de sustentação. Essa preocupação com a instantaneidade fez com que produtores culturais fizessem uso de recursos midiáticos, causando uma carência de “impulso vanguardista ou revolucionário, levando muitos a acusar o pós-modernismo de uma simples e direta rendição à mercadificação, à comercialização e ao mercado” (Harvey, 2008, p.62).

Teve grande influência nesse processo o uso da televisão, que é ainda o meio de informação mais disseminado no mundo capitalista. Ela, como bem diz Harvey (2008), leva até à casa das pessoas a arte sem nenhuma profundidade, com imagens superpostas e com uma noção tão simplificada que não é difícil de entender o motivo dessa popularização da arte. “A televisão é ela mesma um produto do capitalismo avançado e, como tal, tem de ser vista no contexto da promoção de uma cultura do consumismo” (Harvey, 2008, p.62)

Com efeito, notamos que a contemporaneidade exige que pensemos a dimensão da tecnologia e de uma identidade tomada não como categoria fixa, essencialista e categórica, constituindo trajetos de leitura. Segundo Galli (2008, p.41) “essas mudanças – em especial com relação às tecnologias de informação e comunicação com a *internet* – parecem causar a (trans)formação na identidade do sujeito, que vê a era do virtual como aquilo que traz felicidade, embora momentânea”.



A degeneração da autoridade intelectual sobre o gosto cultural nos anos 60 e a sua substituição pela pop arte, pela cultura pop, pela moda efêmera e pelo gosto da massa são vistas como um sinal do hedonismo inconsciente do consumismo capitalista. (Harvey, 2008, p.62)

Ademais, o sujeito-leitor também é determinado pelo imediatismo e pela busca por prazer e pelo consumo, seja de informações, seja de produtos e serviços. Hedonismo é a palavra que define a contemporaneidade, que é a busca em primeiro lugar pelo prazer, afirma Coracini (2014). “O importante é curtir o momento presente, sem grandes compromissos com o futuro, sobretudo se eles puderem trazer riscos para a garantia da felicidade, ainda que efêmera” (CORACINI, 2014, p.402). Tudo é efêmero e medido pela condição financeira, ou seja, tudo posso desde que tenha dinheiro para isso. Tudo gira em torno do consumir e há muitos estímulos para isso. Segundo Coracini (2014), as tecnologias que avançaram tanto e não param de avançar são, ao mesmo tempo, objetos de desejo e meios utilizados para aguçar a vontade de consumir. Os capitalistas abusam dos recursos para oferecer seus produtos aos outros cidadãos, ricos ou pobres, sendo esses de uma variedade muito grande, como celulares, aparelhos de TV, eletrônicos, roupas, cosméticos e outros milhares de produtos que são produzidos em grande escala, com diferenças sutis, para que as pessoas não parem de comprar.

Simultaneamente a toda essa vigilância e a todo esse assédio ao consumo – que se faz até mesmo por telefone – estamos nos tornando prisioneiros, escravos da tecnologia e, por extensão, do computador e da *internet*, uma das “aquisições” mais modernas e mais assustadoras de nossos tempos. (CORACINI, 2014, p.404)

Dessa forma, diante do exposto, emergem novas questões de ordem discursiva que nos incomodam e nos exigem pensar em alguns elementos para a formulação de nossa proposta de leitura de contos: como o sujeito-leitor, em um contexto pós-moderno, lê? Ainda, considerando o consumismo, o individualismo e a efemeridade como constitutivas da pós-modernidade, podemos nos perguntar: como a leitura de contos é também determinada por tais noções?

O sujeito-leitor pós-moderno é cindido, descentrado, heterogêneo. Segundo Galli (2005), o sujeito pós-moderno está em constante busca de sua completude. “Falar em linguagem é, conseqüentemente, falar em incompletude, em sujeitos e sentidos que também não são completos, prontos, constituídos de forma definida” (GALLI, 2005, p.11). Essa tentativa de preencher a falta é relacionada a questões de consumo da pós-modernidade, o sujeito precisa ter acesso/consumir tudo a sua volta, mesmo que seja apenas fragmentos. A leitura é tida como um objeto de consumo. O leitor, então, não está preocupado em se aprofundar nos assuntos lidos e sim ler o máximo de informações possíveis, no menor tempo possível.

Sobre como a leitura, em especial de contos, é determinada pela pós-modernidade, parece-nos que o conto, que circula por *blogs*, páginas eletrônicas de jornais, em páginas pessoais de escritores, dá corpo a um modo de ler no qual se celebram o fragmento, o transitório, a rapidez. O sujeito-leitor na contemporaneidade vivencia novas formas de leitura e de relação com o texto literário marcadas pelo atravessamento da tecnologia, da relação com a máquina, de um lado e de outro, a leitura também é caracterizada por um processo de identificação que, conforme Hall (2006, p.12), “tornou-se provisório, variável e problemático”.

Segundo Coracini, se a tecnologia tem esse papel e esse poder de seduzir e aprisionar, podemos também refletir sobre como se dá a leitura de contos literários contemporâneos em um espaço marcado justamente pelo acúmulo de informações e dispersão de discursividades. Entendemos que, em nossa proposta de leitura de contos contemporâneos, não podemos deixar de lado que os trajetos de leitura estão entranhados na relação do sujeito-leitor com a tela, com o toque e/ou clique, com o próprio gesto de dedicar “seu tempo” a um texto disponibilizado em um sítio eletrônico ou em um blog. Os quatro textos selecionados se encontram disponíveis *online*, são curtos e fáceis de ler, além de retratarem questões atuais, as quais todos podem se identificar em uma questão ou outra. Nesse sentido, apoiamo-nos em pertinentes reflexões de Coracini (2005, p.03) para quem:

o desaparecimento do objeto manipulável, a perda da materialidade do livro, a privação da percepção de nossa

posição de leitor com relação ao documento, os gestos – físicos – que substituem outros gestos, menos visíveis, menos palpáveis, menos concretos do leitor convencional – como ocorre com os meios eletrônicos, virtuais – modifica, certamente, a relação do sujeito com o texto e tira dele a possibilidade de abrir um livro e ler em qualquer lugar, a qualquer momento.

Assim, procuramos, na nossa proposta de leitura a ser apresentada, contemplar os conceitos pós-modernos ligados ao instantâneo, à pluralidade de informações e textos a serem “consumidos” e à diluição das relações de tempo/espaço como parte das condições da leitura dos contos que escolhemos para este trabalho.

Ademais, outro tema que nos chama atenção e precisa ser ressaltado diz respeito à dimensão pós-moderna na constituição do espaço urbano. Só é possível pensar nos efeitos da globalização e do capitalismo em áreas em que as novas tecnologias estão presentes, pois há lugares que ainda vivem em descompasso com essa realidade às quais estamos nos referindo. Para pensar no urbano discursivamente é necessário considerar a cidade como espaço simbólico, é preciso pensar como que os discursos que a configuram produzem sentidos.

“O modo como a cidade faz sentido produz o discurso *da* cidade (como ela se diz) e o discurso *sobre* a cidade (o que se diz dela)” (SANTOS, 2014, p.105). Explicando o que diz Santos (..), “da cidade” refere-se à forma como a cidade se aproxima do real, suas vias, trajetos, situações. “Sobre a cidade” são os efeitos de sentidos que produzimos a respeito dela e sobre as posições-sujeito que nela se encontram. Discursos que se constituem simultaneamente, assim, “o modo como a cidade se diz produz efeitos sobre o que se diz dela da mesma maneira que o que se diz da cidade produz efeitos sobre o modo como ela se diz” (SANTOS, 2014, p.105).

Já para Orlandi (2001, p.186), “a cidade se caracteriza enquanto espaço em que se materializam gestos de interpretação específicos, aqueles que constituem o urbano”. Nesse caso, a cidade é, nas palavras de Orlandi, organização, injunção a trajetos, vias, a programas, traçados, mas ao mesmo tempo, os sentidos sobre a cidade também são constituídos por falhas, pelo deslize, pela possibilidade de o sentido ser outro.

Partimos da premissa na qual a cidade é um espaço (e não somente espaço físico, mas espaço linguístico) sobrecarregado de sentidos, isto é, compreendemos que a dimensão do urbano é também significada pela literatura, por exemplo, e pelos sujeitos-leitores a partir de diferentes posições-sujeitos. Os alunos para quem esse trabalho está sendo pensado, são alunos da cidade, além disso, os contos escolhidos são urbanos e retratam dimensões que são características desse espaço. Orlandi (2004, p.11) afirma que há uma relação corporal entre o corpo dos sujeitos e o corpo da cidade, de maneira que “formam um só corpo, estando o corpo do sujeito atado ao corpo da cidade”. Nosso interesse para fins de formular uma proposta de leitura é o de justamente compreender os trajetos de sentidos nos quais os contos literários por nós selecionados significam o espaço da cidade em uma relação entre a paráfrase (o retorno aos mesmos espaços de sentido) e a polissemia (considerando que o sentido pode ser outro, pode se deslocar).

A cidade pós-moderna é definida por Salgueiro (1998) como fragmentada, pois rompe com a noção de cidade moderna, na qual havia uma estrutura muito homogênea que deixava bem definida e delimitada à segregação social. Essa mudança ocorreu em consequência dos progressos tecnológicos e da internacionalização, pois afetaram a organização econômica e social dos espaços urbanos. Nas cidades, o efeito de que se produziu foi com relação à organização. Já é possível contemplar misturas como condomínios de luxo em bairros de periferia, algo impensável anteriormente. “A própria continuidade centro-periferia ou cidade-*hinterland* baseada em complementaridades se rompe” (SALGUEIRO, 1998, p.41).

A fragmentação, afirma Salgueiro (1998), não faz com que deixem de existir as segregações sócio-espaciais, apenas as mesclam, ao invés de as deixarem bem separadas, faz com que grupos sociais distintos dividam os mesmos espaços. A composição monocêntrica, que era um princípio funcionalista moderno, deu lugar a novas centralidades, fruto de uma mudança nos processos de produção e ocupação de territórios. A diversidade social aumentou associada ao padrão de consumo atual e às novas formas de vida adotadas após a grande oferta de escolhas. “A cidade torna-se então simples projeção aleatória de condições sociais cada vez mais fragmentadas e sem qualquer princípio de disposição” (SALGUEIRO, 1998, p.44).

O papel do Estado, salienta Salgueiro (1998), também sofreu deslocamentos. Com a expansão das ideologias neoliberais, houve a diminuição da intervenção do Estado. Além disso, é característico do pós-moderno o não envolvimento em grandes planos, apenas em projetos locais, e o investimento em iniciativas privadas. Resumidamente, podemos dizer que a forma de produção atual e o novo modelo de apropriação de espaços influem em “áreas urbanas fragmentadas constituídas por justaposição de entidades diferentes, pelo aumento de oferta de alternativas” (SALGUEIRO, 1998, p.48).

Harvey (2008) sustenta a ideia de que a forma como o ambiente é constituído determina sentidos na sensibilidade cultural. A aparência da cidade e de seus espaços forma “uma base material a partir da qual é possível pensar, avaliar realizar uma gama de possíveis sensações e práticas sociais” (HARVEY, 2008, p.69). Sendo assim, essa fragmentação percebida estruturalmente nas cidades atravessa as artes e também outras instâncias. Todas essas mudanças não poderiam deixar de afetar na identidade dos sujeitos.

Se deslocamento e descentramento são algumas categorias que constituem a pós-modernidade, como pensar um redimensionamento do sujeito atrelado ao espaço da cidade? A cidade pós-moderna, diferentemente da cidade medieval não é constituída tão somente como espaço definido por uma muralha que protege os cidadãos do invasor, ou mesmo a noção de cidade moderna na qual o homem tomado como centro é soberano e se identifica com a cidade, estabelece com o espaço urbano ao qual pertence uma relação de segurança e solidez; a cidade pós-moderna não emerge mais como ponto referencial em torno do qual o sujeito gravita e se constitui firme, mas por vários pontos referenciais que não trazem algo duradouro e fixo, mas provisório e em mutação (PEREIRA, 2004).

Com efeito, nas palavras de Hall (2006, p.12), “a identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica “sutura”) o sujeito à estrutura”. As novas (várias) identidades são, por vezes, contraditórias. A cidade, dessa forma, assim como a identidade do sujeito, não é plenamente unificada, completa, segura e coerente. Segundo Hall, (2006, p.13), a fantasia de um centro fixo é substituída pela concepção segundo a qual a estrutura do sujeito (que lhe dava segurança na modernidade) não é compensado por um novo

centro estruturante - deixa-o vazio ou, ainda, desprovido de um único centro, formado que é agora por vários centros de poder. O deslocamento do sujeito (que também constitui a cidade e a relação desse sujeito com o urbano) desestrutura as identidades estáveis e fixas do passado (a noção de uma relação essencialista com a cidade, com os sentidos) ao mesmo tempo que questiona tais estabilidades e proporciona o jogo de novas identidades. Para Hall (2006, p.21), “a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado”. Assim, as cidades são também lugar da diferença: “atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes posições de sujeitos” (HALL, 2006, p.17). Essas diferentes posições de sujeito é o que podemos analisar nos contos escolhidos, pois, como sujeitos urbanos pós-modernos, os personagens são contraditórios, descentrados e clivados.

Tendo em vista o exposto, vale trazer à tona o percurso no qual Hall (2006) apresenta uma discussão instigante sobre o descentramento do sujeito sociológico que ocorre, segundo o autor, em virtude de cinco avanços das ciências humanas realizados na modernidade tardia, ocasionando, assim, o “falecimento” do sujeito da época moderna. O autor postula que a sociedade descentrada não é formada a partir de um núcleo único, é constantemente descentrada por forças fora dela, pois é atravessada por antagonismos sociais e também são constituídas por processos de mudança constante, rápida e permanente. Podemos considerar pontos de intersecção com a AD visto que a noção de sujeito descentrado, proposta por Hall, está no bojo das reflexões produzidas pela AD no que diz respeito a um conceito de sujeito que não é nem origem, fonte intencional do dizer ou senhor absoluto da língua.

Enquanto o sujeito moderno é o sujeito da razão, individual, com capacidade de pensar e raciocinar, o sujeito pós-moderno, por sua vez, é fragmentado, deslocado e marcado por momentos de identificação. Essa crise de identidade do sujeito cartesiano, de acordo com Hall (2006), tem cinco motivos explicáveis relacionados ao avanço dos pensamentos sociais que trouxeram mudanças na cultura e, conseqüentemente, nas identidades: o marxismo, freudismo, a linguística, as teorias do discurso e os movimentos sociais, como o feminismo.

Com a teoria marxista, além da mudança na concepção de trabalho, começou-se a ver que o homem deixou de ser agente de sua história. Ele já não é origem de seu dizer, pois tudo que produz, vive e diz depende das condições sócio-históricas que lhe são proporcionadas por outros sujeitos. Em Freud, Hall (2006) aponta a descoberta do inconsciente como grande influenciador nas identidades pós-modernas, pois a partir de então passou-se a levar em consideração que nossas identidades são formadas pelos processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, sendo ela algo móvel.

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre a unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. (HALL, 2006, p.38)

Já nos estudos do linguista Saussure, Hall (2006) afirma que não produzimos nossas afirmações, pois usamos a língua para fazê-las e ela é um sistema com regras estabelecidas socialmente. Não controlamos o sentido daquilo que falamos, pois as palavras carregam já-ditos que não escapam às nossas intenções. Embora o sentido procure se fechar, esse sempre pode ser outro. Hall (2006) também fala sobre o estudo e trabalho do poder disciplinar, elaborado por Foucault, que consiste na ideia de total controle sobre o ser e agir dos indivíduos com base nos regimes administrativos das instituições da modernidade tardia.

Por último, Hall (2006) fala sobre os movimentos que surgiram na década de 60, em especial o feminismo, que, na busca por destacar a identidade social do grupo, desestabilizou as identidades da modernidade pelo deslocamento de posições pré-estabelecidas. Como consequência desses pensamentos e da globalização, foram integradas e conectadas comunidades e organizações, tornando o mundo mais interconectado, algo que começou ainda com a modernidade, mas teve seu ritmo acelerado na década de 70. As identidades nacionais passaram a se desintegrar, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do “pós-moderno global”.

Hall (2006) ainda aponta que com o declínio das identidades nacionais, estão surgindo outras, mais híbridas, e as identidades locais ou particularistas

estão sendo reforçadas. Todas essas questões em conjunto com a aceleração de processos globais como o consumismo, estão mudando a sensação de espaço e tempo. Isso colabora para que surjam identidades partilhadas entre pessoas muito distantes umas das outras. Por fim, o sujeito descrito por Hall apresenta pontos de contato com o sujeito da AD, visto que é descentrado, contraditório e clivado, características que já foram explicadas anteriormente.

Conhecer todas essas questões que se relacionam com a pós-modernidade e o urbano irá contribuir para analisar os contos escolhidos, pois, como já comentamos, eles todos foram selecionados tendo características muito semelhantes as explicadas nesse capítulo. Além disso, a proposta de leitura que iremos apresentar pensa em alunos que são urbanos e pós-modernos. Sendo assim, a proposta se torna relevante justamente por levar em consideração as condições de produção de leitura dos sujeitos-estudantes e dar consequência ao fato de que precisamos saber/conhecer o que os alunos pensam (neste caso, levar em conta suas histórias de leitura) e como atribuem sentidos à cidade e aos acontecimentos sociais no sentido de elaborar nosso projeto pedagógico.



#### 1.4. CONTO E DISCURSO

Os discursos, quando produzidos, são materializados em textos, “o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto” (BRASIL, 1998, p.21). Em se tratando da noção de texto como unidade imaginária com começo, meio e fim, podemos pensar que a sua organização (formulação, composição) é determinada pelas condições de produção dos discursos e sua materialização se dá a partir de “formas “relativamente estáveis”, isto é, a partir de gêneros discursivos. Nos estudos da AD materialista, não há nada específico sobre os gêneros, mas nada impede que façamos uso das teorias de Bakhtin nesse aspecto, pois são elas passíveis de associar à teoria pecheuxtiana.

Os gêneros discursivos são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, afirma Bakhtin (1997, p.279). Utilizamos a língua em forma de enunciados (orais e escritos) e esses variam de acordo com a esfera de atividade humana em que eles são empregados. Essas possibilidades de configuração do gênero, visto que são maleáveis, acontecem no conteúdo temático, no estilo e sua construção composicional. O autor afirma ainda que as atividades humanas são inesgotáveis e que em cada uma delas há um grande repertório de gêneros, que se amplia e se diferencia com sua esfera. Nos PCN, tema, composição e estilo estão dispostos como:

- conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc. (BRASIL, 1998, p.21)

Segundo Rodrigues (2005), os gêneros estão ligados às tipificações sociais dos enunciados, que foram constituídos historicamente nas atividades humanas, nas relações de interação dos falantes, ou seja, suas características comuns, suas regularidades, estão diretamente ligadas ao uso da língua em situações relativamente estáveis. Não é possível, então, pensar nos gêneros

deslocando-os de sua esfera social (esfera familiar, de trabalho, acadêmica, entre outras).

Bakhtin (1997) separa os gêneros em dois grupos. Os gêneros primários são mais simples e se constituem em situações de comunicação cotidianas, como uma conversa de telefone, um bilhete ou uma mensagem de texto. Os gêneros secundários são aqueles que se constituem em situações de comunicação mais complexas e são principalmente escritos, por exemplo, podemos citar o romance ou o discurso político. Os primários são componentes dos secundários e, inseridos neles, recebem particularidades diferentes de quando são enunciados de forma espontânea. Essa diferenciação, para o autor, é crucial para analisar um gênero e compreender seus aspectos essenciais.

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. (BAKHTIN, 1997, p.282)

Os PCN consideram importante que os textos escolhidos para o trabalho em sala de aula colaborem com a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, e a fruição dos usos artísticos da linguagem. Escolhemos textos literários por considerar que esses têm o que solicitam os documentos oficiais, ou seja, por serem discursos que permitem múltiplos sentidos e também por ser um direito a qualquer cidadão o acesso à literatura.

A literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. (CÂNDIDO, 2011, p.176)

Cândido (2011) explica que a Literatura é um fator indispensável de humanização e é um instrumento poderoso de instrução e educação, pois atua em grande parte no subconsciente e seu inconsciente. “Os valores que a

sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática” (CÂNDIDO, 2011, p.177). O autor argumenta que a função da literatura está ligada à sua complexa natureza, que é ao mesmo tempo contraditória e humanizadora.

Segundo o autor acima citado, a Literatura é uma necessidade universal, que modifica a personalidade, “nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (CÂNDIDO, 2011, p.188). Além disso, ela pode ser um instrumento de desmascaramento, pois focaliza atos como restrição de direitos, a negação deles, a miséria ou a servidão. Tudo isso relacionado a questões de direitos humanos. A organização da sociedade, logo a escola, pode restringir ou ampliar o acesso a esse bem.

Do ponto de vista linguístico, o texto literário também apresenta características diferenciadas. Embora, em muitos casos, os aspectos formais do texto se conformem aos padrões da escrita, sempre a composição verbal e a seleção dos recursos linguísticos obedecem à sensibilidade e a preocupações estéticas. Nesse processo construtivo original, o texto literário está livre para romper os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos traçados pela língua. (BRASIL, 1998, p.27)

Segundo Rojo (2005), também, são particularidades dos gêneros os elementos da situação de produção em que o gênero é produzido e é a partir disso que poderemos determinar os aspectos temáticos, composicionais e estilísticos. Em um quadro, a autora expõe todos os elementos da situação de comunicação, que são eles: esfera comunicativa, tempo e lugar históricos, participantes (locutor e interlocutor), tema, vontade enunciativa (objetivo) e modalidade de linguagem (circulação).

Os textos que serão aqui analisados e comporão nossa proposta de leitura, neste caso, contos, são do gênero secundário, pois são enunciados em uma situação de comunicação mais complexa, a artística. A esfera de comunicação é a literária e sua estrutura é narrativa. Sobre o tempo e lugar históricos já dedicamos um capítulo para descrevê-los, que é a pós-modernidade e o urbano. Já o locutor do conto, segundo Kraemer (2009), assume o papel de contador de histórias, que procura seduzir o leitor, despertando-lhe curiosidade. Sua estratégia é aparentar objetividade na

sucessão de fatos narrados. Já seu interlocutor, apesar de diversificado, é alguém letrado e que provavelmente aprecia literatura.

O conteúdo temático, ou tema, está relacionado com sua finalidade discursiva, afirma Bakhtin (1997). Ferraz e Carmelino (2012) explicam que no conto a finalidade discursiva é registrar episódios representando a vida, ou seja, transcrever um acontecimento, com poucos personagens e num tempo e espaço condensados. Daí, é possível dizer que as noções de limite (de palavras, de espaço na página e de tempo de leitura), de extensão (compactação) e de intensidade, como tanto defendeu Edgar Allan Poe, atribuídas ao gênero conto, constituem um dos esforços de autores em diferenciá-lo do romance ou da novela.

A vontade enunciativa desse tipo de narrativa é, segundo Kraemer (2009), impactar o leitor na brevidade da história, conquistá-lo em uma leitura rápida. Nesse sentido, vale a pena citar a teoria de Edgar Allan Poe sobre o conto, que recai justamente no princípio de que há relação entre a extensão do conto e a reação que ele consegue provocar no leitor, ou o efeito que a leitura lhe causa. A visão de Edgar Allan Poe é a de que “em quase todas as classes de composição, a unidade de efeito ou impressão é um ponto da maior importância” (POE apud GOTLIB, 2000, p.32). E como “todas as excitações intensas”, elas “são necessariamente transitórias”. Logo, é preciso dosar a obra, de forma a permitir sustentar essa excitação durante um determinado tempo. Se o texto for longo demais ou breve demais, essa excitação ou efeito ficará diluído. Segundo o autor, torna-se imprescindível, então, a leitura de uma só assentada com o propósito de se conseguir essa unidade de efeito.

Da ordem do narrar, o conto é caracterizado formalmente pela brevidade (desenrolar da ação em apenas um episódio), pelo envolvimento de poucas personagens, pelo espaço físico diminuto (lugar único), e pelo tempo marcado por um período muito curto. (KRAEMER, 2009, p.4)

Os contos, no passado, eram publicados apenas em livros, mas não é essa a realidade desse gênero hoje em dia. Além dos livros, os encontramos em páginas de *Internet*, jornais, revista e até em panfletos distribuídos gratuitamente nas ruas. Além de muitas vezes estarem presentes em livros didáticos, pois sua extensão colabora para que circule nos mais diversos

meios. Já seus assuntos não podem ser delimitados, pois eles podem tratar de qualquer acontecimento passível ou não de acontecer, ou seja, retratar realidades ou trabalhar com o maravilhoso. Segundo Ferraz e Carmelino (2012), a variedade de assuntos abordados nos contos se dá exatamente por espelharem as mudanças culturais dos diversos períodos históricos-literários, além de também marcar as posições ideológicas inscritas neles.

Todos os contos deste trabalho foram escolhidos na *Internet* e ainda estão acessíveis a quem desejar ver. Essa escolha se deu por considerar que assim estimularia os alunos a procurarem os textos e até outros para leitura. Os temas estão ligados ao tempo e lugar histórico, ou seja, todos os contos foram escolhidos a partir das palavras-chave “contos”, “urbanos” e “pós-modernos”. Muitas foram as buscas para chegar aos quatro aqui analisados. Além disso, eles tratam de assuntos passíveis de acontecer. Escolhemos não trabalhar com o maravilhoso por considerar que se afastaria de nossos propósitos, que é aproximar as histórias narradas das vivências dos alunos.

Bakhtin (1997) afirma que gramática e estilo podem ser comparados, mas que, em análise, devem ser considerados termos distintos. Quando olhamos sobre a perspectiva da língua, temos gramática; quando olhamos sobre a perspectiva do enunciado, é um fato estilístico. O estilo está indissolivelmente ligado aos enunciados e é ele que reflete sua individualidade. Segundo o autor, os gêneros literários são os mais propícios a ter estilos individuais. Ferraz e Carmelino (2012), à luz dos estudos de Bakhtin, afirmam que estilo é a escolha dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, passíveis de serem utilizados no gênero. É o uso criativo da linguagem.

Ferraz e Carmelino (2012) deslocam conceitos da literatura para definir o estilo do conto. Usando Massaud Moisés, elas apontam como fatos estilísticos uma linguagem objetiva e plástica, tentando obter a compreensão imediata do leitor. É exatamente assim que se apresenta a linguagem dos contos sobre os quais lançaremos nosso olhar. Todos eles trabalham com a linguagem de uma forma muito clara, simplificada e de fácil compreensão. De forma geral estão estruturados gramaticalmente dentro das regras gramaticais, mas observamos alguns usos de recursos não formais da língua, assim como algumas repetições e outros elementos estilísticos que iremos analisar em

cada um deles, pois são características que para a análise de discurso francesa não podem ser ignoradas.

Segundo Ferraz e Carmelino (2012), a composição de um gênero está relacionada com a estrutura do texto, aquilo que o diferencia visualmente um gênero do outro. Como um gênero narrativo, pensamos automaticamente nos elementos comuns para essa tipologia, narrador (em 1ª ou 3ª pessoas e suas subdivisões, narrador-personagem, observador ou onisciente), personagem (antagonista e protagonista), tempo (cronológico e psicológico), espaço e enredo, que se divide em momento inicial, conflito(s), nó, clímax e desfecho.

Respalhando-se novamente em teóricos da literatura, as autoras acima citadas afirmam que a estrutura moderna do conto é marcada por um “início abrupto e um desfecho aberto”, podendo ter ou não clímax e, quando tem, aparecendo em qualquer parte da história. O conto, como já foi dito anteriormente, se diferencia das outras narrativas por condensar os elementos narrativos, sua extensão é menor, há poucos personagens, o espaço é normalmente um só, assim como a marcação temporal é de um único fato e o decorrer de pouco tempo.

Moisés (2006) afirma que sua marcação temporal e o fato de iniciar de forma abrupta não prejudicam os sentidos, pois nem o passado, nem o futuro dos personagens importam, o que interessa é apenas o fato trabalhado, além de que o espaço também é limitado, não sendo importante maiores descrições. O tom da narrativa, segundo o autor, é tenso, sendo importante o significado de cada palavra, com a possibilidade de desequilibrar a história se qualquer uma fosse retirada.

A estrutura de cada um dos contos escolhidos precisa ser analisada individualmente durante nossas análises no próximo capítulo, pois cada um apresenta uma particularidade estrutural. Entretanto, podemos dizer que todos eles seguem o que é considerado padrão para o gênero conto em relação aos personagens, tempo e espaço. Poucos personagens, normalmente um espaço, pouco tempo em que a história é narrada.

Tratando, ainda, a questão do conto como recorte ou a aspectos de sua fragmentação, Cortázar (2006, p.151) compara o conto à fotografia.

recortar um fragmento da realidade, fixando-lhe determinados limites, mas de tal modo que esse recorte atue como uma explosão que abra de par em par uma realidade muito mais ampla, como uma visão dinâmica que transcende espiritualmente o campo abrangido pela câmara.

Apoiando-nos em Gotlib (2000), podemos dizer que a partir dessa comparação do conto com a fotografia e o romance com o cinema, Cortázar enfatiza um caráter mais amplo e multiforme acerca da realidade captada pelo romance (assim como o cinema), enquanto o conto (assim como a fotografia) delinea apenas um pequeno fragmento da realidade, fixando-lhe limites precisos (no sentido de limite físico) e rejeitando digressões e extrapolações. Cortázar afirma que o contista sabe que não pode proceder cumulativamente, que não tem o tempo por aliado; seu único recurso é trabalhar em profundidade, verticalmente.

Segundo Simon (2007), a fragmentação/recortes é uma característica do gênero e, também, é marcante na sociedade. As conversas, os interesses, as profissionalizações, tudo é fragmentado. Inclusive o sujeito é fragmentado, já que, segundo Hall (2006, p.13), é um sujeito “composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas”. “A princípio, é possível observar que o conto dispõe, em sua própria estrutura, de recursos que lhe permitem explorar a fragmentação sem abrir mão do significado” (SIMON, 2007, p.137). Simon (2007), fazendo uso das teorias de Cortázar, acrescenta que recortar pode carregar muitas significações e está em harmonia com as tendências pós-modernas. O conto é o gênero literário que mais caracteriza a pós-modernidade.

Outra característica do conto é a de ser breve. Simon (2007) aponta o fato de estarmos na era da informática e que há o acesso facilitado às informações. Somando a isso, a velocidade se tornou essencial, afinal o que é informado pode ser considerado defasado ou antiquado se não chegar aos interessados de forma muito rápida. O Homem pós-moderno também não tem muito tempo para dispor à leitura e, segundo o autor, o conto é um gênero que permite ao leitor realizar a leitura sem interrupções e, junto com a fragmentação do tema, não causa no leitor o desgosto de ler algo muito descritivo. “Limpar o conto de todos os excessos levam sua composição a um

caráter mais dinâmico e, assim, à leitura rápida, de uma só assentada” (SIMON, 2007, p.141).

O último aspecto apontado por Simon é a intensidade. O autor diz que essa não é uma característica pós-moderna, pelo contrário, há a perda, a ausência da intensidade nesse período. Devemos pensar em intensidade não como o aprofundamento crítico e reflexivo, devemos pensar que na pós-modernidade haverá exatamente o oposto disso. Talvez possamos acrescentar a isso a afirmação de Santos (2004), “o pós-modernismo desenche, desfaz princípios, regras, valores, práticas, realidades”. A brevidade, objetividade e a fragmentação inclusive temática dos contos, dão a eles essa característica se serem intensos (na falta de intensidade).

Dessa maneira, justificamos a escolha de trabalhar com tal gênero discursivo, justamente pelo fato de que o conto, graças à sua dimensão univalente, isto é, por possuir um único drama, conflito e efeito, ao mesmo tempo em que possui uma única ação central, permite-nos um trabalho de leitura em sala em que possamos contemplar o texto literário na íntegra, contemplando-o como uma unidade imaginária com começo, meio e fim. Além disso, esse gênero corresponde ao que mais se relaciona à pós-modernidade, que é o período histórico ao qual estamos enfatizando por ser o retratado nos assuntos das obras e ser a realidade vivida pelos sujeitos-estudantes com que lidamos na escola.



## 2. ANÁLISES PRÉ-PEDAGÓGICAS DOS CONTOS

Nosso interesse, neste momento, volta-se para a apresentação de um percurso analítico de base discursiva a partir da textualidade de contos literários, tomando-os como materialidade significativa a partir da interdependência entre os níveis intra e interdiscursivo. Estamos nos inspirando em propostas de análises pré-pedagógicas empreendidas por Serrani-Infante (2000) e Baghin-Spinelli (1998), cuja finalidade foi a de apresentar um caminho possível de abordagem discursiva da textualidade, tendo-se vista um exame do texto que extrapole a dimensão do código e da estrutura.

Conforme foi dito, nossa proposta de leitura, não se coloca como a única possível e correta, mas sim tem como objetivo justamente de repensar e deslocar as possibilidades de abordagem do texto literário graças à filiação à perspectiva discursiva. No lugar de perguntarmos “o que o texto quis dizer”, buscamos trazer um novo olhar a partir do qual nos interrogamos a respeito de “como o texto significa”.

Entendemos que o trabalho com o conto, enquanto gênero literário, em atividades de livros didáticos está muitas vezes atrelado somente a identificação dos elementos estruturais da narrativa tais como: personagem, enredo, tempo, espaço e foco narrativo. Ou, em termos de progressão da narrativa, é dado destaque a elementos como introdução, complicação, clímax e desfecho. No caso da proposta ora apresentada, defendemos que a leitura não pode ser vista como prática de extração de um conteúdo preso à literalidade/estrutura do texto ou como atividade na qual “o professor apresenta ao aluno a posição que este pode ocupar” (PHEIFFER, 2000, p.120), mas sim um lugar de possível construção da autoria de professores e alunos.

Salientamos que ler um conto pode e deve ir além da dimensão da estrutura ou do conteúdo do texto. A perspectiva discursiva nos leva a interrogar que sentidos o conto coloca em funcionamento e isso nos permite contemplar a determinação histórica dos sentidos (o mesmo) e o diferente, a possibilidade de o sentido ser outro.

Como estamos pensando em práticas de sala de aula voltadas ao nono ano do Ensino Fundamental, necessitamos primeiro apresentar análises pré-pedagógicas dos contos, mobilizando conceitos da AD que nos incomodaram em cada um deles e levantando assuntos que estão mais diretamente ligados à série do nono ano. Após esse movimento de análise, apresentaremos propostas de abordagem didática da leitura dos contos, no próximo capítulo, buscando deslocar uma prática de leitura calcada nos elementos da narrativa para então considerar os movimentos de sentidos na trama discursiva dos contos.

Destacamos que os contos foram escolhidos pensando justamente em nosso público alvo. Considerando que os alunos vivem uma realidade que é pós-moderna, buscamos contos a partir de palavras-chave ligadas a pós-modernidade e ao gênero, que nos encaminhou aos quatro contos encontrados. Violência, consumismo, individualismo são exemplos de palavras que foram utilizadas para buscar as obras.

## 2.1. O CORPO

A produção literária que nos interessa, neste primeiro movimento de análise, é intitulada *O corpo*, com autoria do escritor carioca Sérgio Sant'Anna, publicada em março de 2014 no site *OGlobo*, em uma seção nomeada como *Um conto inédito*, ou seja, ela foi produzido especialmente para essa página. Lamentavelmente, a página saiu do ar e só está acessível para assinantes. Como ele não foi republicado em outro meio, por enquanto, seu acesso ficou restrito a poucos leitores. Nós disponibilizamos o conto entre os anexos desta produção, ver anexo 1.

Sant'Anna escreve contos, poesias, peças de teatro, novelas e romances, mas se intitula como contista. Sua obra retrata essencialmente assuntos urbanos, tais como a violência e a falta de valores sociais, muitas vezes de forma transgressiva, sempre equilibrando entre o popular e o erudito, com uma linguagem de fácil compreensão. Ele procura incluir o leitor em seus jogos literários, desejando sua não alienação. Suas obras já foram traduzidas

para o alemão e o italiano, já viraram adaptações para o cinema e, além disso, ele foi ganhador do prêmio Jabuti por quatro vezes.

Em relação à história em tela, resumidamente, ela é dividida, por espaços ou asteriscos, em cenas, nas quais diversos personagens se relacionam de uma forma ou de outra com um corpo encontrado no mar. A primeira cena é de Fernando, um executivo (“...conferir as cotações das bolsas da Europa e do fechamento na Ásia”...), que mora em um apartamento na Avenida Vieira Souto, de frente para o mar. Ele acorda, sem atrapalhar sua companheira, e se prepara para se exercitar antes de ir ao trabalho. Tomando seu suco, olha pela janela e vê algo no mar, mas não identifica o que é (“...não podia identificar se era um afogado, ou um surfista madrugador, ou alguém nadando”). Ele desce, atravessa a rua e confirma que era uma pessoa morta (“...havia mesmo o cadáver de um negro que era jogado de um lado para outro, e para cima e para baixo nas ondas”), tem um pensamento filosófico (“o homem negro está morto, eu estou vivo, mas também vou morrer”), mas não perde tempo e inicia sua corrida. Essa cena é dividida por duas linhas em branco, dando a sensação de mudança de espaços, quarto, cozinha e uma microcena da janela da sala e a rua.

A segunda cena é de três jovens que estavam indo à praia surfar. Apenas um deles se interessou em saber o que aconteceu com o homem na praia (“Vamos chegar lá perto para ver.”), já os outros demonstram repulsa de se aproximar (“Olha lá o Juninho, olha lá: vai pegar onda com o defunto”).

A terceira cena é separada visualmente por um asterisco. Nela é a vez de Carlota aparecer, uma senhora de 68 anos, viúva, que sofria de depressão (“tomava comprimidos contra a depressão e a insônia...”). Ela caminhava por conselho de seu psiquiatra e algumas pessoas próximas, mas era a contragosto (“...seus passos eram nervosos, sem ritmo”). Carlota não se sentia bem (“...dentro dela era um labirinto sempre conduzindo ao medo, ao pânico e a um desejo de morrer durante o sono...”), mas não queria desistir da caminhada. Quando ela se aproximou da praia, viu pessoas aglomeradas e que havia alguma coisa no mar e desejou que não fosse uma pessoa (“...sentia a esperança de que não fosse um afogado e sim, por exemplo, uma baleia aproximando-se da praia, o que não era assim tão raro”). Quando confirmou que era um corpo humano, não suportou tal cena e pegou o caminho para ir

para casa (“...andar o mais depressa possível no rumo da Rua Joana Angélica e de casa”).

Mais um asterisco divide o texto. O corpo é depositado na areia e é analisado pela polícia militar que chegou ao local (“...viu-se que havia um buraco de bala em sua testa. Isso devia ter acontecido havia não muito tempo e perto dali, porque o corpo não exibia sinais visíveis de decomposição...”). Revistaram o corpo, mas não encontraram forma de identificá-lo (“...verificou que no bolso da bermuda, única vestimenta do morto, não havia nenhum documento nem dinheiro”).

Dividido por um espaço no texto, outra pessoa é identificada na praia. Um aposentado que se lembra de uma notícia de jornal, na qual relatava um caso semelhante (“...sobre os cadáveres de dois afogados amarrados por cordas por algumas horas num barco do Serviço de Salvamento, no Mourisco”).

Outro asterisco, mas continua a apresentação de pessoas que estavam na praia, mulheres com seus filhos e banhistas que mantinham distância do cadáver (“Afinal, ninguém quer pegar praia perto de um morto”). Aparece no local um homem religioso, que recita um trecho da Bíblia em nome da alma do morto (“Pois do nada somos nascidos e depois desta vida seremos como se nunca tivéramos sido. Pois a respiração de nossos narizes não passa de fumaça e a razão é como faísca para mover nosso coração”).

A cena volta para Fernando, novamente separada por um asterisco. Ele retornou ao apartamento, depois da corrida matinal, e se arrumou para ir ao trabalho (“foi ao banheiro, fez a barba, tomou uma chuveirada e depois, já no quarto, começou a vestir o terno”), enquanto Ana dormia e tinha um pesadelo. Ela acorda e procura por ele (““Me abraça”, ela disse”). Eles tomam café juntos, mas ele preferiu não contar sobre o que viu de manhã (“Fernando preferiu não comentar sobre o homem morto na praia”). Ele sai para o trabalho e ela sai uma hora depois para ir à faculdade.

A cena volta para praia. Próximo das dez horas, eles tiram o corpo do local (“Sem maiores cuidados, dois funcionários do Instituto Médico-Legal trocaram o plástico da polícia por um do Instituto e depois puseram o morto coberto num caixão de metal e o levaram para um furgão”). Já havia dois corpos no carro do IML e o narrador fala sobre os vermes que estão vivos dentro deles (“No entanto, havia vida ali, inconsciente, dos vermes que já

havia começado a devorar os cadáveres”) e o conto encerra com um pensamento mórbido (“Que vermes são esses? Nós, os leigos, não sabemos, mas já os trazemos dentro de nós, à espera de tomarem conta do nosso corpo”).

Primeiramente, levando-se em conta as especificidades do gênero textual em tela, interessa-nos refletir sobre aspectos ligados ao conto: seu desenrolar em apenas um episódio, poucas personagens, espaço físico bem limitado e a dimensão da passagem do tempo relacionada a poucas horas. O acontecimento é passível de acontecer e pode, inclusive, ter sido inspirado em um fato verídico, pois em outubro de 2013 (pouco tempo antes da publicação do conto) encontraram um corpo de pele negra e sem identificação em uma praia do Rio de Janeiro (notícia está anexa a esse trabalho – anexo 2), em uma área nobre, assim como acontece na história. Entretanto, o que é importante na obra não é o simples relato do ocorrido, é a ação/reação das pessoas diante do ocorrido e de outros elementos que se pretende aqui analisar.

Este conto é relativamente extenso, se comparado a outros publicados em páginas da *internet*, mas não deixa de ser possível de ler em uma sentada, em alguns minutos dedicados à leitura, sem a necessidade de parar e continuar em outro momento. Além disso, a fragmentação textual, feita por espaços em branco ou asteriscos, dá velocidade à leitura e as descrições feitas permitem aos leitores mais criativos imaginarem as cenas descritas, envolvendo ainda mais o leitor no processo de compreensão do texto. As divisões também são relacionadas à marcação espaço-temporal. Enquanto as separações por linhas em branco representam acontecimentos ocorridos no mesmo momento e, normalmente, no mesmo local (considerando que são espaços próximos um dos outros), o asterisco demarca a mudança das horas, sendo que não há linearidade no que é apresentado, pois é relatado algo que ocorre às 8h (pregador bíblico) e depois retorna na marcação das 7h (retorno de Fernando ao apartamento).

O narrador em terceira pessoa focaliza toda a atenção sobre o corpo negro boiando, discursivizando sobre as diferentes ações/reações dos personagens diante do ocorrido, o que, discursivamente, trabalharemos como posição-sujeito urbano quando em “confronto com a morte”, mas não esquecendo que os personagens do conto possuem uma posição

socioeconômica privilegiada, o que significa no conto. O contexto sócio-histórico mais amplo implica a memória e sentidos produzidos em outros contextos e em outras situações que significam na relação com o conto. Com efeito, tudo que já foi dito sobre corpo, morte, vazio da existência, está significando no conto. A falta de consideração ou preocupação com a pessoa morta é retratada na maioria dos personagens, marcada com muita intensidade nas palavras de Sant'Anna.

Pensando nas condições de produção, *O corpo* é uma história urbana com os problemas que o urbano e a contemporaneidade trazem, mais especificamente o individualismo e a efemeridade, características da pós-modernidade. Santos (1999) acrescenta que, no período pós-moderno, o horizonte das pessoas é o consumismo e a atuação sobre seu aqui e agora, vivem sem projetos e ideais, são narcisistas, desenvoltas e apáticas. Nessa crise de valores pós-moderna, o que está sendo perdido são os valores de interesse coletivo, social, pois essa característica do individualismo, que já era uma característica moderna, ficou agora muito mais acentuada.

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as *identidades* se tornam desvinculadas — desalojadas — de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem "flutuar livremente". [...] Foi a difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, que contribuiu para esse efeito de "supermercado cultural" (HALL, 2006, p.75).

No conto, a partir do enunciado “O homem negro está morto” podemos interrogar os sentidos não-ditos a respeito do individualismo, mas que significam: o homem negro está morto / o homem branco está vivo, as pessoas morrem e outras continuam levando suas vidas. Além disso, a forma de adverbialização “levemente” em “Sentiu-se levemente deprimido...” é uma marca que aponta para uma relação superficial do personagem Fernando com a morte do outro, tanto que inicia imediatamente sua corrida, não pensa em atravessar a rua e averiguar se há algo que possa fazer para ajudar naquela situação. Podemos inclusive pensar que só sentiu-se deprimida por pensar em sua própria morte, não na morte do outro. Acrescenta-se ainda o fato de que

ele não quis falar sobre o ocorrido com sua namorada, pois foi um fato sem importância, que não compensa ser comentado. Sob um efeito de evidência, o conto produz um sentido que a morte do outro nos importa muito pouco, ou nos incomoda muito.

Relacionado, também, ao contexto sócio-histórico atual está o tratamento do corpo no conto. O conto atualiza, em termos de temáticas relacionadas ao urbano, problematizando a relação dos personagens com a prática de atividade física (fazer uma corrida/caminhada, “pegar onda”), além de outros cuidados com seus corpos. De acordo com Trinca (2008, p.128), “o corpo entrou em seu período áureo, todos os holofotes estão voltados a ele”. A autora diz que essa preocupação exacerbada com o corpo tem dois motivos. Primeiramente, ela afirma que há relação com a falta de perspectiva diante de injustiças, instabilidades, mercantilização (inclusive do corpo e das relações), o individualismo e outras questões. O segundo motivo é atribuído ao desejo de consumir tudo o que o mercado tem a oferecer, sendo que esse não poupa esforços para criar e recriar mercadorias a serem consumidas. Esse mundo “leva a um superinvestimento no corpo, amparados na sua remodelação, adequação e controle, tendo em vista o alcance do “bem-estar e felicidade” (TRINCA, 2008, p.129).

Pensando que o corpo é forma material no-do discurso, tomo-o, tal qual a língua, como um todo de dimensões interconstitutivas no jogo de significações: uma dimensão real ou biofísica – da estrutura físico-motora cujo funcionamento possibilita os gestos, e que tem elementos específicos em sua composição (altura, peso, formato do rosto, dos olhos, do cabelo, cor de pele, de olhos e cabelos etc.) –, uma dimensão simbólica – que diz respeito à atribuição de seus sentidos por gestos de interpretação na história e à sua constituição pela-na memória discursiva que possibilita suas formulações (gestos) – e uma dimensão imaginária – que possibilita o surgimento de uma unidade de identidade do sujeito na relação imaginária estabelecida com outros sujeitos no discurso. (HASHIGUTI, 2007, p.02)

Na TV, no rádio, nos jornais e revistas, vemos, o tempo todo, discursos que nos coagem para que pratiquemos exercícios, para que tenhamos uma alimentação saudável, o que nos leva ao consumo já que, para isso, precisamos de roupas, calçados, suplementos vitamínicos, bebidas ou

remédios que ajudam a perder peso, entre muitas outras coisas para cultuar os corpos. Podemos concluir, então, que o corpo, não o sem vida que é encontrado na água, mas os corpos que estão sendo cultuados no conto são símbolos que caracterizam a sociedade representada no conto, uma sociedade pós-moderna. Fernando com suas corridas diárias, Carlota com sua caminhada como tratamento de saúde, os surfistas que tem no surf uma profissão e um lazer, os banhistas matutinos que dedicam tempo de seus dias para ir à praia, local em que mostramos nossos corpos com roupas de banho, e todos os outros personagens que vão à praia tão cedo no conto fazem de seus corpos um templo que deve ser cultuado, ou seja, objetos de adoração, veneração e extrema atenção.

Santos (1999) assevera que o capitalismo, em todas suas crises de acumulação, amplia seu domínio de mercantilização e considera que essa mercadorização (expressão utilizada por ele) do corpo humano é o limite alcançado por esse sistema, pois é algo inultrapassável. Não sem motivo a afirmação de Santos, já que “o corpo tem sua dimensão real, biofisiologicamente construída, mas os sentidos que ele ganha não são dessa ordem, são, sim, discursivos, políticos” (HASHIGUTI, 2007, p.06), sendo assim, não são apenas objetos, significam de uma forma muito mais profunda. O conto de Sant’Anna materializa sentidos evidentes de corpo cultuado, que deve ser cuidado ou exibido, o que, para Santos (1999) é representativo da condição pós-moderna.

O corpo morto recebe não uma, mas várias significações diferentes. Essas se devem à posição de cada personagem (sujeito) em confronto com a morte. Diferentes sujeitos que inscrevem seu dizer em diferentes formações discursivas para atribuir sentidos à morte, tais como FD religiosa, com o pregador bíblico, FD policial, com os policiais que examinam o corpo na praia, FD médico-biológica, com os profissionais do instituto médico-legal, entre outras. Neste caso, é preciso considerar, de um ponto de vista discursivo, que o sentido não está preso às palavras, mas precisa ser tomado a partir das posições em jogo em uma dada conjuntura ou da inscrição do dizer em uma dada formação discursiva.

A definição de formação discursiva é “o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição dada numa conjuntura” (PÊCHEUX & FUCHS, 1997, p.166).



Segundo Pêcheux (1988), o sentido de uma palavra, expressão ou proposição não existe “em si mesmo”, mas é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico, elas “mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (PÊCHEUX, 1988, p.160).

Em termos de materialidade linguística, entendemos que o conto pode servir de observatório no qual contemplamos o fato de os sentidos não existirem em si, mas serem determinados pelas posições ideológicas colocadas em jogo. Nesse caso, uma vez que a noção de *formação discursiva* (FD) pode ser definida como “o lugar da constituição do sentido” (PÊCHEUX, 1995, p.162) ou ainda entendida como “aquilo que numa *formação ideológica* dada, ou seja, a partir de uma posição dada, em uma conjuntura sócio-histórica dada, determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2003, p.43).

Pensando nos processos discursivos, que dizem respeito às possibilidades de substituição, paráfrases, relações de sinonímia que funcionam entre os elementos de uma dada formação discursiva, dentro de condições de produção dadas, observamos que o corpo morto é percebido de formas diferentes pelos personagens, marcando uma dispersão de posições, a saber: repulsa ou nojo (defunto), normalidade (corpo), objeto de perícia (cadáver), medo ou receio (morto), considerando o papel da memória da morte, do corpo sem vida, que convoca sentidos já significados anterior e exteriormente ao conto.

A morte nas civilizações mais antigas era significada de forma diferente que é tratada hoje, ou seja, as condições de produção eram diferentes. Vemos civilizações que colocava junto aos mortos com prestígio social riquezas, armas, comidas entre muitas outras coisas, pois acreditavam que isso facilitaria a passagem do morto desse mundo para outro. Mesmo entre as populações menos privilegiadas o tratamento com a morte era de grande respeito. Havia preocupação com os mortos, porque preocupavam-se com a morte, era como se, ao velar de forma correta aos seus costumes alguém, tivesse a garantia de que teria sua morte respeitada também.

De acordo com Correia e Hashimoto (2010), a forma como uma sociedade lida com a morte é um importante indicador da postura social. Hoje a morte é vista como um tabu, por isso, o sofrimento alheio é afastado, já que

aumenta a percepção da morte. Para os autores, o motivo disso é o avanço na ciência moderna, que produziu um número sobrecomum de artifícios para afastar a pessoa da morte, por isso, o envelhecimento, a doença e a morte são tão refutadas.

Não preciso acrescentar, pois isso deveria estar óbvio, que essa nova ênfase no descarte das coisas – em abandoná-las, se livrar delas - e não na sua aquisição se encaixa bem na lógica de nossa economia orientada pelo consumo. (BAUMAN, 2007, p.108)

Complementando as ideias de Bauman, podemos dizer que não são só coisas que são descartadas nessa sociedade orientada pelo consumo, a vida também é descartada, as relações humanas são descartadas, vivemos em uma época de descartáveis. Voltando para o conto, podemos notar a evidência de um sentido no conto de que não houve preocupação, por parte das personagens, com o rapaz negro que foi encontrado morto boiando na água, justamente por vivermos em uma sociedade de consumo, em que se tenta, por todas as consequências, afastar-se daquilo que aproxima da percepção da morte.

A posição discursiva do sujeito-surfista marcada pelo deboche “vai pegar onda com o defunto” também se relaciona ao desconforto/incômodo que a morte pode trazer às pessoas e a uma prática de aproximação/afastamento do corpo morto. Sentidos convocados por uma memória de que a morte desperta curiosidade e ao mesmo tempo receio, ou de que o corpo morto é algo a ser retirado do local, de que a praia não pode ter algo tão deprimente, que o corpo morto choca as crianças ou ainda que esse expõe nossa fragilidade e nossa mortalidade, principalmente na praia de Ipanema, região nobre.

Pensando nas marcas linguísticas do conto, algo que nos produziu incômodo são as formas indefinidas ao longo do texto. Uma vez que, no eixo do intradiscurso, a textualização de formas nominais indefinidas (“um corpo negro boiando”, “um afogado”, ou “um surfista madrugador”, ou “alguém nadando”) são repetições que produzem a evidência da indefinição ou esvaziamento da identidade do sujeito-cidadão.

SD<sup>1</sup> 1- (...) Abriu-a, sentiu o ar fresco da manhã, o cheiro da maresia, ouviu o barulho das ondas quebrando, mais nítido a essa hora, e também notou que onde uma onda se formava havia algo parecido com **um corpo negro boiando**, mas, com a luz ainda insuficiente, não podia identificar se era **um afogado, ou um surfista madrugador, ou alguém nadando**.

A indefinição do sujeito-objeto é marcada inicialmente sob o olhar de Fernando, que, ao acordar, tem o enfrentamento com o corpo morto. Da janela do apartamento, o conto coloca em funcionamento um jogo de sentidos entre distanciamento e aproximação, que vão produzindo efeitos, estando o corpo somente ligado a uma representação racial-visual (corpo negro) ou conjecturas relativas à sua suposta origem – afogado, surfista, um nadador.

Na horizontalidade da cadeia, no eixo da textualização, a seguir, o conto materializa instantes/momentos nos quais os personagens se dão conta, se certificam de que o homem negro está morto e uma regularidade de expressões nominais indefinidas aparecem, tais como “um corpo negro”, “um afogado” e “um surfista madrugador”, que sustentam sentidos ligados à indefinição do cidadão encontrado morto na cidade.

Embora notemos a marca do artigo definido em diversas expressões sintáticas, além de adjetivos, se mantém o efeito de esvaziamento de uma identidade social-cultural-profissional para aquele corpo negro encontrado. Notamos, inclusive, na formulação do conto, o título “O corpo”, em que a forma material “o”, artigo definido, não traz, na relação com o texto, qualquer especificação desse sujeito encontrado no mar.

SD 2 - Resolveu então atravessar a avenida e certificou-se de que havia mesmo **o cadáver de um negro** que era jogado de um lado para outro, e para cima e para baixo nas ondas E Fernando não pôde deixar de filosofar como todo mundo diante de um cadáver, filosofia que podia ser reduzida à sua expressão mais simples com as palavras: **o homem negro está morto**, eu estou vivo, mas também vou morrer. Sentiu-se levemente deprimido e iniciou imediatamente sua corrida.

---

<sup>1</sup> SD: sequência discursiva.

Com efeito, expressões nominais como “o cadáver de um negro”, “o homem negro está morto”, “o corpo do homem negro no mar”, “o cadáver”, “o morto”, fazem funcionar, no conto, uma contradição entre sentidos de definição/indefinição. Se gramaticalmente, a anteposição do artigo definido “o” (forma material da língua) determinaria uma identidade ao elemento linguístico que o acompanha/determina, o efeito que se tem no conto é de indefinição/não-identificação desse sujeito-urbano. Seja pela falta de referência sobre o homem encontrado (também na materialidade do conto), seja pelo efeito da memória do dizer, o corpo morto (cadáver) é somente um corpo sem qualquer referência ou definição. Esse efeito de sentido de permanência da indefinição/não-identificação, ainda que linguisticamente o artigo definido “determine” um “nome”, emerge como sintoma da negação da identidade do sujeito-morador da cidade do Rio de Janeiro cujo corpo boia no mar. Em nenhum momento da narrativa, o referente “corpo’ é significado estando ligado a um sujeito-social reconhecido.

Os sentidos para a morte ou para o corpo morto encontrado nos levam a pensar na relação contraditória entre compaixão e indiferença. Vamos a uma posição discursiva da personagem Carlota, considerando o processo de deriva de sentidos quando o corpo do homem negro morto (não um afogado) passa a ser o corpo de um homem que levou um tiro (vítima de um crime). Notamos mais uma vez uma repetição significativa no conto, relativa a uma tensão de sentidos entre aproximar-se e distanciar-se do corpo morto:

SD 3 - E Carlota prosseguiu e, bem próximo à Farme de Amoedo, viu **o corpo do homem negro** no mar, que era jogado todo desengonçado pelas ondas e com toda a certeza estava morto. Não podia haver cena mais tétrica do que essa e, andando com passos mecânicos, Carlota viu ainda mais nitidamente **o corpo**. No instante seguinte, ele estava no topo de uma onda e Carlota julgou ver seus olhos abertos. E disse para si própria, antes de virar-se e andar o mais depressa possível no rumo da Rua Joana Angélica e de casa: “Esse já não sofre mais.”

Tendo em vista a forma pronominal “esse”, que retoma não só o corpo, mas o sujeito (dono do corpo), com base no enunciado “esse já não sofre mais”,

a ruptura sintática nas formas de retomada do referente se produz em meio à produção de uma nova possibilidade de significar, isto é, o corpo no mar, a partir da posição de D. Carlota, a qual também é privilegiada, mas é sozinha, não é só corpo físico/morto, ao sabor das ondas, mas uma “pessoa” com suas dores e angústias, quando consideramos a forma verbal “sofrer”. Carlota parece se referir ao morto para falar do próprio sofrimento. Pela memória, por sentidos anteriores e exteriores, a materialização, no intradiscursos, do pronome “esse” vai produzir uma possibilidade de leitura: a forma material “esse” evoca sentidos ligados a um sujeito de menor importância, desprezível.

Temos que contemplar os deslizamentos de sentidos, na textualização do conto, dado que as representações de corpo biológico - um corpo negro boiando - derivam de uma descrição físico-visual, um corpo que se afogou, para uma designação médico-policia, a partir de uma posição de perícia (considerando as formulações: havia um buraco de bala em sua testa, um cadáver). Assim, o corpo passa a significar não mais a vida/identidade social e cultural de um sujeito com uma existência na cidade (o homem negro) – o que não é apresentado no conto, mas é a condição de todo corpo antes da morte – mas sim como cadáver cuja causa da morte, o tiro na testa, o estado do corpo, tempo transcorrido desde o falecimento precisam ser nomeados, descritos e certificados pelo olhar profissional.

De fato, é interessante levar às consequências as formas de substituições, paráfrases, designações para o referente “corpo” na trama da narrativa. Não há um sentido único, estável, uma vez que os efeitos de sentidos podem ser vários, tanto em termos de posições-sujeitos ao longo da narrativa (diferentes olhares para o corpo), quanto em termos do efeito-leitor. É justamente a organização de posições distintas/várias a respeito do corpo morto, na textualização do conto, é o que produz o movimento da narrativa. Do executivo que avista o corpo no mar, os surfistas que estão na praia, Carlota que caminha por ali, o policial, até o carro do IML com os profissionais da perícia que vão recolher o corpo morto, o conto apresenta uma progressão de ações que reiteram a regularidade discursiva entre distanciamento e aproximação e/ou entre indefinição/definição genérica.

A possibilidade da deriva, ou seja, do deslizamento de sentidos, a partir da substituição de uma palavra por outra (PECHEUX, 1988), nos leva a pensar

em um processo no qual a expressão nominal “um corpo” produz a metáfora e a possibilidade de o sentido ser outro - um corpo negro (identificação social/racial) desliza para o morto/cadáver (identificação biológica/policial/pericial) que emerge do olhar do cidadão comum (transeunte das ruas, o surfista, a família que frequenta a praia) até a representação de cadáver determinada pelo olhar profissional do policial ou legista. Neste sentido, temos não somente diferentes posições em jogo, mas também relações com diferentes domínios de memória.

Assim sendo, em tratando de processos de constituição das personagens, no conto, as representações de corpo/cadáver em jogo atestam para uma contradição que constitui o sentido de corpo em termos de interdiscurso, isto é “algo fala antes, em algum lugar”: o corpo é vida e morte, é matéria e essência. Também, é preciso discutir a respeito do conjunto de formulações já feitas e esquecidas que determinam os sentidos ligados ao que é um corpo sem vida a partir da memória do dizer. Ou nos termos de Orlandi (1999, p.33), para que as palavras façam sentido, é preciso que elas tenham sentido.

Assim, as palavras como “corpo morto”, “defunto” e “cadáver” vêm carregadas de sentidos que foram sendo produzidos em uma relação entre a língua e a história. A produção de evidências nas quais um corpo morto causa repulsa, tentativa de descrição/avaliação da causa da morte ou desconforto, em meio ao caráter polissêmico do texto literário, está em relação a outras possibilidades de relação com o referente: o corpo é morte, é objeto do trabalho/olhar profissional, é objeto do sujeito-religioso, é lugar de vida e morte ao mesmo tempo. Assim, a formulação corpo morto põe em cena uma tensão de sentidos que aponta para sentidos entre angústia e alívio, entre vida e morte, entre corpo (matéria) e pessoa (essência), individual e coletivo, o que pode, em sala de aula, produzir um olhar menos ingênuo com relação à linguagem literária.

## 2.2. O PLANO

A produção literária que nos interessa, neste segundo movimento de análise, é intitulada *O Plano* – ver anexo 3 – de autoria do escritor paulista Reginaldo Ferreira da Silva, ou Ferréz, como assina suas obras. Em se tratando das especificidades do gênero discursivo, é uma narrativa breve e concisa, com um personagem principal que fala sobre outras pessoas de forma muito genérica. A história tem dois personagens secundários, além de uma unidade de tempo bem restrita, talvez o intervalo de uma a duas horas, no máximo.

Ferréz tem um *blog* no qual podemos conhecê-lo e conhecer algo sobre seu trabalho. Ele é rapper, romancista, poeta, contista e empreendedor. Seu primeiro livro, *Fortaleza da Desilusão*, foi publicado em 1997 e desde então, o autor tem se dedicado à escrita com obras ágeis, secas e com temas urbanos que mostram revolta, perplexidade e esperança. Em suas prosas, “Ferréz reivindica voz própria e dignidade para os habitantes das periferias das grandes cidades brasileiras” (FERRÉZ, s.d., *online*).

É também no *blog* de Ferréz que contemplamos que o conto em análise foi publicado pela primeira vez na revista *Jungle Drums*, em 2004. Essa foi uma revista brasileira, com circulação em Londres, em edições bilíngues, que objetivavam informar os brasileiros sobre o que estava acontecendo no Brasil, mas também servia como fonte de pesquisa para os londrinos interessados em nossa cultura, como bem podemos saber pelo site *Engrenagem Editorial*. O fato de ser bilíngue e de ter *design* e matérias de qualidade fez com que a revista recebesse certo prestígio na Inglaterra.

No ano seguinte, Ferréz colocou seu conto à disposição na revista *online Confraria do vento*, local que nos permitiu ter acesso a ele. Na página da revista há, além do conto de Ferréz, outras obras disponibilizadas e textos teóricos da área que objetivam socializar conhecimentos de literatura, arte e ciências humanas, se empenhando em “incentivar e somar novas discussões e novos horizontes ao panorama literário e artístico atuais, publicando traduções, ensaios, poesia e prosa, de autores conhecidos ou não” (Editorial da revista *Confraria*, s.d., *online*). Também, o conto foi publicado na revista

*Caros amigos*, constituindo uma relação com a mídia no que se entende por jornalismo cultural.

Finalmente, no ano de 2006, o conto é publicado em livro, cujo título é *Ninguém é inocente em São Paulo*, enunciado retomado no meio do conto que estamos analisando: tal repetição nos chamou a atenção por justamente produzir uma representação de que se ninguém é inocente em São Paulo, a periferia não o é, ou seja, a periferia deixa de ser vítima, é também parte de um sistema. Esse livro é comercializado pela editora *Literatura Marginal*, que, segundo o que consta em seu *site*, procura socializar o acesso à literatura vendendo seus livros a um preço muito baixo e tem como editor o escritor sobre o qual estamos falando, Ferréz. No livro dito acima, há seis contos escritos pelo escritor, nos quais relata situações vividas na periferia de São Paulo, o que é comum nas obras do escritor.

Ferréz é morador de um distrito de São Paulo, chamado Capão Redondo. Esse é um dos lugares mais violentos da cidade, como é possível confirmar em dados que apontam que “dentre os 103 distritos policiais da cidade, o do Capão aparece entre os que mais registraram latrocínios e roubos” (MATIAS, 2016, *online*), além do alto índice em outros crimes, como estupros, tráfico e homicídios. Esse é o tema de todos os escritos de Ferréz, tudo o que permeia essa realidade em que ele vive. Inclusive, retomamos aqui a ideia de fragmentação da cidade que descrevemos no capítulo sobre a pós-modernidade. Realidades distintas se confrontam nas cidades fragmentadas que permeiam o urbano pós-moderno.

Estando à margem da sociedade, escrevendo sobre questões à margem da sociedade, sua literatura é caracterizada como Literatura Marginal, que é colocada por críticos literários como uma literatura de resistência. Hollanda é a maior referência sobre literatura marginal no Brasil e explica que esse termo, marginal, oscila entre os sentidos “marginais da vida política do país, marginais do mercado editorial, e, sobretudo, marginais do cânone literário” (HOLLANDA, s.d., *online*). Essa literatura surgiu em meio à censura da ditadura militar e não se deixou calar. Despreocupada com o reconhecimento da crítica ou com a permanência de sua produção, tem padrões fora do sistema, papéis mimeografados, produções artesanais, comercializados de forma independente, de mão em mão, ou por vias que possibilitem o acesso a todos



os tipos de leitores. Hollanda (s.d.) esclarece que literatura de resistência é aquela que fala pelos “pobres”, que tem engajamento com questões sociais e, muitas vezes, é escrito por pessoas da periferia, como é o caso do romance de Carolina Maria de Jesus, *Quarto de Despejo*, e as obras de Ferréz, algo que dá força a esse tipo de literatura e impacto político, pois assuntos como violência, medo e insegurança são tratados de uma forma muito mais realista, afinal seus escritores sentem na pele todas essas questões.

Pensando sobre esse acontecimento da literatura que surgiu nos anos de 1970, podemos perceber que há rupturas em relação ao sistema imposto, uma resistência às regras. Se a ordem era o controle pela censura de tudo que fosse produzido, eles escapavam dessa vistoria e produziam ao seu bel-prazer. Se a ordem era produzir aquilo que agradava às editoras, para que essas fizessem a distribuição da obra, eles usavam procedimentos manuais para fugir da obrigação de seguir regras, até muros viraram “telas” para sua arte. Se a regra era produzir aquilo que os críticos literários aprovassem, eles faziam algo que era amplamente criticado e não se importavam com isso. Entretanto, o que é considerado como literatura marginal hoje não tem mais essas mesmas características, são outras as formas de resistência. Esse tipo de literatura já é reconhecido pela crítica literária e é aceito pelo mercado editorial, inclusive é apresentado em livros didáticos e virou até filme, como temos visto com *Estação Carandiru* e *Cidade de Deus*.

Segundo Hollanda (s.d.), Ferréz é comprometido com o local sobre qual escreve e faz da violência seu plano de fundo, não seu tema. As histórias são sobre pessoas comuns que vivem na periferia, o que gera sentimento de identificação dos leitores. Segundo a autora, esse “eu-coletivo” é um recurso de empoderamento das minorias. Ferréz se diz resistente por suas atitudes, por não abandonar suas origens, pela literatura que escreve, entre outras coisas. O escritor foi chamado para estudar em uma universidade americana, mas ele recusou o convite, assim como recusou vender os direitos sobre *Capão Pecado*, outro livro seu, a um produtor de cinema. São tentativas de fuga, de ruptura do sistema, mas não deixa de estar inserido a ele, de uma forma ou de outra. Seus livros vendem, circulam dentro e fora do país, e seu reconhecimento não se limita apenas às “portas” de sua comunidade. Há, inclusive, textos dele em livro didático, como ele mesmo conta em sua página

na *Internet*, e livros premiados, como o *Ninguém é inocente em São Paulo*, que ganhou o prêmio Jabuti.

Seu nome artístico, Ferréz, é uma das formas que usou para mostrar resistência, pois, como ele mesmo afirma em seu *blog*. Esse “apelido” é um híbrido de Virgulino Ferreira (Ferre) e Zumbi dos Palmares (Z), dois símbolos de resistência na História brasileira. Ele não considera que seu próprio nome já possibilitaria a formação de tal apelido, Ferreira (Ferre) da Silva (S/Z), prefere referenciá-lo aos ícones que são para ele grandes exemplos, Lampião que, apesar de ser acusado de atrocidades, era reconhecido pelos mais pobres, pois roubava dos ricos e ajudava quem precisava, e Zumbi, líder do Quilombo de Palmares, que refugiava escravos que fugiam da escravidão e do sofrimento que passavam nas mãos de seus senhores.

Ferréz pode ser resistente ao sistema em sua vida, mas o que nos interessa aqui é saber a (im)possibilidade de resistência discursiva em suas obras, especificamente no conto *O Plano*. Para podermos melhor analisar essa questão, precisamos primeiramente fazer um levantamento teórico do que significa resistência para a Análise de Discurso.

Tomamos, pois o conto como um discurso. O discurso é constituído por um tecido histórico-social e deve ser analisado a partir de suas condições de produção (sujeito e situação), que, no caso, já foram apresentadas. O discurso, segundo Malidier (2003, p.15), “não é jamais um objeto primeiro ou empírico. É o lugar teórico em que se intrincam literalmente todas suas grandes questões sobre a língua, a história, o sujeito”. O que não podemos esquecer é de que ideologia, língua, sujeito, história, logo os sentidos, estão sujeitos a falhas, deslocamentos, equívocos.

É no discurso que podemos observar a relação entre língua, história e sujeito e, se esses são passíveis a falhas, não podemos imaginar que o discurso seja algo completo. O discurso é passível de interpretações diversas. Os sentidos sempre podem ser outros.

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras,

expressões, proposições são produzidas (isto é, reproduzidas).  
(PÊCHEUX, 1995, p.160)

Pêcheux (1990) afirma que é nos lapsos, nas falhas, na falta que podemos observar a resistência, pois, mesmo que, por breve momento, essa desequilibra a ideologia dominante. Para o filósofo, um discurso revolucionário é aquele que se volta para os pontos de resistência e de revolta sobre a dominação ideológica e defende que dessa forma abandona-se o discurso da dominação e permite que a ideologia dominante apareça e tome corpo. Como exemplo de resistência (falha do ritual) ele cita não entender ou entender errado, não atender as ordens, falar quando se exige silêncio, mudar, desviar, alterar o sentido das palavras, entre outras ações como essas.

A questão do sujeito é fundamental na teoria de Pêcheux, pois a constituição dos sentidos e a constituição do sujeito são trabalhadas juntamente na teoria do discurso, o sujeito faz parte do funcionamento dos enunciados. Quando não significados, ou seja, não tendo espaço para se significar, afirma Orlandi (2012), os sujeitos têm como base a delinquência, a marginalidade, a ilegalidade e outras questões marginalizadas. Estar fora dos padrões estabelecidos pelo sistema é um sinal de resistência, de revolta à exclusão, à segregação, à humilhação. Não se vê resistência como ela é “romantizada”. Não é um tipo de heroísmo, é somente a quebra da ordem estabelecida.

Na sociedade capitalista, o sujeito é individualizado (individuado para Orlandi (2012)) por instituições e discursividades, passando a ter seus direitos e deveres. Depois disso, ele irá se identificar com alguma formação discursiva que lhe constituirá uma posição na sociedade. Essa posição-sujeito assumida se alterará continuamente, pois o sujeito irá se identificar e desidentificar para se constituir como sujeito. Aquele que é posto à margem da sociedade é individualizado na falha do Estado, falha essa necessária para que o sistema funcione. Além desses apontamentos, Orlandi (2012) nos mostra como funciona a contradição do sistema capitalista. O Estado, nesse sistema, é responsável por propagar a ideologia dominante, de segregar, mas, ao mesmo tempo, por suas falhas, faz com que o sujeito se individualize em uma posição de resistência, tornando possível a ruptura. “A ideologia [...] é um ritual com

falhas. Mas nem por isso, a ideologia para de funcionar” (ORLANDI, 2012, p.231). É na falha, na resistência, que os sentidos podem ser outros.

Pêcheux (1995) salienta que, a partir de um estudo histórico das práticas repressivas ideológicas, compreendendo o que é resistência, seria possível quebrar as repetições eternas da ideologia dominante, rompendo, assim, com seu círculo, descobrindo o que é encoberto. Entretanto, é preciso lembrar que aqueles que dominam irão sempre prever as resistências à sua dominação e tentarão tirar proveito disso. Ao dizermos isso não queremos supor que os sujeitos da classe dominante tivessem plena consciência da manipulação, queremos dizer que o sistema funciona para que seja dessa forma. Isso nos faz lembrar que “não há dominação sem resistência” e que “ninguém pode pensar do lugar de quem quer que seja” (PÊCHEUX, 1995, p.304), sendo necessário ousar se revoltar e pensar por si mesmo.

Ferreira (2015) sugere uma resistência do sujeito pelo inconsciente, uma resistência ideológica, fazendo com que esse sujeito não se identifique plenamente na formação discursiva que o constitui. “Para a AD, o inconsciente se manifesta por via da materialidade significante e devidamente afetado pela ideologia com a qual estabelece um limite poroso de afetação” (FERREIRA, 2015, p.160). A resistência torna-se visível a partir das falhas na língua e na história.

Estamos pensando na resistência discursivamente e, segundo Orlandi (2012), isso implica pensar em um sujeito assujeitado nas formas históricas do capitalismo e que poderá resistir porque a ideologia é um ritual com falhas. Analisamos, pois, o conto *O Plano*, de Ferréz, tendo como questionamento como os sentidos de resistência funcionam na materialidade desse texto.

Voltando ao texto em tela, descrevemos, inicialmente a história para melhor analisarmos. É uma narração em primeira pessoa, em que o personagem protagonista tem o mesmo nome de assinatura do escritor, Ferréz. No início, o narrador está em um ônibus, voltando para casa depois do trabalho (“..meia noite pego o ônibus, mó viagem de rolê prá voltar.”) e reclama que o que mais cansa o trabalhador é o transporte coletivo. Comenta a pobreza em que vive as pessoas que andam de ônibus (“...chamados desgraçados, nunca tem no bolço o dobro de cinco...”), as quais muitas vezes preparam lindos prato

para seus patrões, mas não tem nada em casa para comer. Até aqui ele cita duas vezes que “o plano vai bem”.

Segundo ele, o plano funciona porque as pessoas da periferia são ignorantes, ficam presas a programações de TV e sua programação alienante, como casa dos Artistas - *reality show* no qual artistas ficavam confinados em uma casa e havia eliminações semanalmente - (“Prá mim num pega nada, desculpa quem gosta disso...”). Esclarece que prefere regras mais complicadas, não coisas que ele não entende porque as pessoas gostam. Declara então que “NINGUÉM É INOCENTE EM SÃO PAULO./ Somos culpados./ Culpados./ Culpados também”. Se posiciona como alguém que não se dobra diante das imposições do sistema (“...não vou quebrar meu reflexo, mas a maioria quebra, faz o que o sistema quer”) e diz que o preconceito vem com o poder.

Ele desce do ônibus e é convidado por um conhecido para conversar (“Chega aí Ferréz!”), mas ele não aceita dizendo que tem que resolver umas coisas. Em casa, fica incomodado com um livro de autoajuda que encontra e diz que outro é um livro de verdade (“Pego o Memórias de um Sobrevivente do Luiz Alberto Mendes, isso é livro de verdade...”). Decide então ir à casa de um amigo. Lá a dona da casa liga a televisão e, nas palavras do personagem, “o plano começa funcionar de novo”.

Esse plano com o qual o personagem fica indignado pode ser o funcionamento do sistema capitalista. Percebemos isso quando ele fala sobre preparar para o patrão algo (comida/um prato sofisticado) que o empregado, em sua casa, não teria condições de consumir. Nesse caso, lembramo-nos, nesse momento, das condições de trabalho em Marx. A responsabilidade sobre o trabalho alienado, que desumaniza e aliena, é da sociedade burguesa de um sistema capitalista. Nesse sistema, trabalhador e trabalho são transformados em mercadorias, pois aquele que as fabrica é privado de consumi-las. “A alienação é uma relação contraditória do trabalhador com o ato de produção, um processo de objetivação tornando o homem estranho a si mesmo, aos outros homens e ao ambiente em que vive” (ORLANDI, 2012, p.216). Orlandi (2012) afirma que a humilhação é uma prática social ligada à alienação, que é consequência de uma sociedade de mercado que não dá condições de vida

iguais para todos, que isola, priva o sujeito do saber e do conviver, atingindo diretamente sua existência.

Na discursivização do conto, também há crítica aos rituais culturais vivenciados pelas pessoas da periferia, como, por exemplo, assistir às partidas de futebol. O narrador que toma uma posição no conto chama o povo (da favela) de leigo, diz que eles têm pensamentos vadios, nomeia como “assunto da favela” as coisas que são do interesse dessas pessoas. Excluindo-se desse grupo, esse sujeito que enuncia (que fala como parte da favela, mas ao mesmo tempo se colocando como fora dela) assume que não gosta de nada disso. Como gostar daquilo que não entende? – é uma posição-sujeito que emerge, na trama discursiva do conto, na (des)identificação desse sujeito com o futebol. Há outros momentos de tomada de posição em que o sujeito discrimina (critica) um livro de autoajuda que encontra em casa, mas a pergunta que fica suspensa é “por que está lá?”.

Até o momento em que vai à casa do amigo o “plano” está funcionando para todos, menos para ele, pois ele percebe as incoerências do sistema e não “obedece” às regras, pelo menos aparentemente. O conto finaliza com o personagem na frente da TV e, segundo ele, o plano passa a funcionar de novo, de alguma forma até ele se rende ao sistema/plano. Ele está consciente de sua condição, diferente de outras pessoas. Por esse motivo, não é possível afirmar que o plano funciona para ele, mas ele mesmo assume sua fraqueza nesse momento do conto.

O sujeito, em tomadas de posição no conto, estabelece um local de resistência, pois se coloca como diferente dos moradores da favela, ele se coloca como racional, em contraponto aos outros que são levados por paixões, assistem ao futebol, gostam de *reality show*. Ele acha essa vida muito simples e diz querer regras mais complicadas. Ao mesmo tempo, percebemos uma falha em seu pensamento. Ele usa a frase “Quem gera preconceito é só quem tem poder”, chega a usar uma expressão muito comum no discurso de pessoas preconceituosas, “desculpa quem gosta disso mas é simples”. Lembramo-nos de frases como “não tenho nada contra gays/negros/religiosos/feministas, mas...”. Se gera preconceito quem tem o poder, ele tem o poder. Seu poder é sobre a escrita, um conhecimento privilegiado sobre a língua que não é todo mundo que tem. Quando o sujeito que enuncia toma posição:

NINGUÉM É INOCENTE EM SÃO PAULO.  
Somos culpados.  
Culpados.  
Culpados também.

Ninguém e todos (subentendido em “somos”) incluem o narrador-personagem, ele também faz parte desse sistema que funciona, que faz/permite que as coisas sejam como são. Até esse momento, o personagem continuava a dizer que para ele o plano não funciona, mas, nesse processo de tomada de posição, o sujeito se inclui, ao atribuir a si mesmo a culpa (a forma verbal *somos* é inclusiva). Além disso, a substituição de uma palavra por outra (efeito metafórico), “inocente” por “culpados”, produz justamente a transferência de sentidos: o problema não é de uma classe que explora a inocente, mas sim de um sistema/plano que agrega a todos. Temos então:

Ninguém é inocente em São Paulo.  
**(Todos nós)** Somos culpados.  
**(Quem são esses culpados? São culpados de quê?)**  
Culpados. **(A que classe o enunciado se refere?)**  
Culpados também. **(Posição periferia. Se há outros culpados, seria a periferia também culpada).**

“Culpados também” é ponto de equívocidade no texto, ou seja, tal formulação nos leva a lembrar dos erros do Estado, deixando parte da população em condição de segregação da sociedade (a culpa é do sistema). Além disso, a culpa, se todos estão inclusos, seria da população (também da periferia, das comunidades, visto que a forma verbal “culpados”, a partir da desinência do verbo, se relaciona ao pronome nós, de caráter inclusivo), a culpa, se é de todos, também o é da classe média.

Os efeitos de sentidos que se produzem quando o personagem (que é chamado no conto por Ferréz) se inclui e ratifica tal posição (culpados também) apontam para uma periferia não representada como vítima ou como “coitada”: essa periferia não é inocente, ela peca, talvez porque não se manifesta, não reclama seus direitos, não faz nada para mudar a condição em que se encontram, não pensam de forma crítica, não se revoltam. Os sujeitos da periferia se identificam com a formação ideológica capitalista. O personagem se coloca no lugar de quem “percebe” as incoerências do sistema, reclama, se

posiciona contra. Ele percebe o inexistente, os não ditos, as formas de manipulação, mas o que cabe a ele fazer é apontar como o “plano” funciona. Não esperamos aqui um herói. Discursivamente a resistência pode acontecer, por mais singular que ela se apresente, considerando que o personagem perturba o sistema agindo como age. Segundo Ferreira (2015), resistência do sujeito é quando ele resiste à dominação, à manipulação, às vezes até de forma inconsciente.

O sujeito da periferia que enuncia num movimento de se colocar como parte e como elemento de fora da periferia (por não gostar de futebol, por ser crítico aos programas de TV), personagem/autor do conto, Ferréz, não produz o sentido esperado - idealizado de um herói - de resistir ao plano, de não ser como os outros justamente pelo fato que não há possibilidade de uma ruptura total. Por mais que o sujeito que enuncia no conto tente resistir, ele está inserido nesse sistema que funciona. Por mais esforços que ele faça para fugir às regras, o plano passa a funcionar.

Os meios de comunicação, com programas para distração das pessoas funcionam para todos, inclusive para ele. Ele vai à casa de seu amigo e lá Fabiana liga a TV, nem ele, mesmo tão indignado com tamanha opressão do sistema, consegue resistir. “O plano começa funcionar de novo”. Assim, os sentidos de “plano” em funcionamento no conto apontam para uma tensão entre uma possibilidade de resistir nas brechas (d)este sistema e a impossibilidade de ruptura plena com ele. O personagem também se identifica com a formação ideológica capitalista, mas, ao assumir uma posição no interior de uma formação discursiva marginal, ele estabelece pontos de resistência em relação à ordem dominante, pré-estabelecida.

Ademais, a resistência se dá pela possibilidade de outros sentidos produzindo, outras identificações nos sujeitos, em condições de produção outras. Dessa forma, as condições de produção ligadas à literatura, ao Ferréz escritor, determinam uma identificação na qual Ferréz não vitimiza a periferia, não a idealiza, mas a coloca como parte do funcionamento do plano.

Uma característica marcante do conto diz respeito a sua linguagem. Além de palavras de baixo calão, há emprego de expressões da oralidade relacionadas a determinados grupos sociais da periferia como “mó, bolço, bolça, prá, vogô” entre outras. Há, ainda, a presença de gírias e falta de



pontuação. Considerando as reflexões de Correa (2001), podemos notar que o conto materializa uma interpenetração entre práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas na constituição de uma escrita heterogênea. A escrita do conto de Ferréz traz um hibridismo de expressões típicas da oralidade e representativas do grupo do qual faz parte, apresentando oscilações entre a variedade linguística relacionada à periferia e a convenção ortográfica padrão.

Ferreira (2000), ao discutir o fenômeno da resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso, lembra que a AD vai se interessar por um terreno escorregadio, no qual se dão as falhas, os deslocamentos, as rupturas de sentido, e por onde se percebem os pontos de deriva dos enunciados. “Mudar, desviar, alterar o sentido das palavras e das frases; tomar enunciados ao pé da letra; deslocar as regras na sintaxe e desestruturar o léxico jogando com as palavras” são algumas das formas de resistências referidas por Pêcheux (1990, p.17). Essa característica registra o conto com uma linguagem que está à margem da sociedade, uma linguagem de uma sociedade marginalizada da vida política do país. Aqui uma característica da literatura marginal e também um ponto de resistência da língua na perspectiva discursiva.

Não desejamos com os apontamentos feitos dizer que esse conto é ou não é uma literatura de resistência. Buscamos, no entanto, apontar que há efeitos de sentidos que nos levam a pontos de resistência discursiva e, alguns desses, também estabelecem relação no que caracteriza esse conto como resistente para literatura. Além disso, por mais que a resistência pareça ir e vir, escapar no momento de análise, devemos lembrar o que Pêcheux (1995, p.304) nos afirmou, “Não há dominação sem resistência”. Houve rupturas, brechas, o que podemos considerar como resistência. É assim que o sistema funciona, permite que haja resistência, pois é dessa forma que uma classe exerce domínio sobre a outra e o plano vai bem! Funciona!

### 2.3. O QUE LHE RESTA DA VIDA

O conto *O que lhe resta da vida*, de Sonia Coutinho, será nosso objeto neste terceiro movimento de análise – ver anexo 4. Ele foi publicado em dezembro de 2011, de forma inédita, no *blog Sidarta*, um jornal de literatura que foi administrado pela autora do conto desde 2009. Suas últimas publicações ocorreram em 2011, dois anos antes do falecimento de Coutinho, e, desde então, não há mais manutenções na página. Seus seguidores somam 61 pessoas que, junto com visualizadores anônimos, não visualizaram a página mais de 1200 vezes.

Sonia Coutinho, escritora e tradutora baiana, recebeu prêmios por suas produções, como o Jabuti em 1979 e 1999, com os livros *Os venenos de Lucrecia* e *Os seios de Pandora*. O gênero ao qual ela se dedicou com mais afinco foi o conto, o que a caracterizou como contista. Alguns de seus textos foram reunidos em Antologias e publicadas dentro e fora do Brasil, em países como Alemanha, México, Polônia, México, Holanda, entre outros. A característica principal de suas obras são suas personagens femininas, normalmente solitárias, em relação ao urbano e a problemáticas ligadas ao contemporâneo.

O conto que escolhemos para este trabalho foi publicado apenas no *blog Sidarta*, no mesmo dia e horário que outros dois contos, a saber: *Um dia notável* e *Presente, ausente*.

O enredo do conto *O que lhe resta da vida*, alvo de nosso movimento de análise, compõe-se de várias cenas de um dia de uma senhora que sai de sua casa e vai religiosamente a um shopping da zona sul do Rio de Janeiro (“É um grande prazer para ela ir a esse shopping...”), onde ela chega logo ao abrir (“Uma pontualidade que lhe vem da repetição diária do percurso”), se alimenta (“aqui fica também a lanchonete onde todo dia ela toma um café pingado e come um pãozinho de queijo”) e consome o que seu dinheiro permite comprar (“...sempre compra o jornal e aproveita para dar uma olhada nas revistas”), coisas de pouco valor e quase nenhuma utilidade (“Puxa sua carteira da bolsa, tira de dentro os dez reais, paga, diz que não é preciso embrulhar o chaveiro e volta para o sofá com ele”).

Algumas esparsas informações sobre a vida dessa mulher são enunciadas no conto (“seu marido morreu, nunca teve filhos, seus pais também morreram e o que resta da sua família mora em outra cidade, muito longe”), mas o principal é que ela é uma mulher sozinha, aposentada e idosa, com uma condição financeira limitada, mas que lhe permite morar em um bom bairro e ir ao shopping todos os dias. Ela volta para casa no final do dia e não tem ninguém para lhe fazer companhia, fica fora de casa boa parte do tempo para se distrair e quando chega à sua casa assiste a novelas até a hora de dormir, tudo para manter-se longe os sentimentos ruins (“..evitará aquela angústia desesperada, não pensará outra vez em se atirar pela janela e não precisará de nenhuma dose extra do seu remédio forte”).

Além de um olhar para a composição textual (marcas vestígios, sintaxe) relacionadas ao conto como materialidade linguística, outro movimento fundamental na nossa proposta, como já foi feito nas demais análises pré-pedagógicas neste trabalho, foi nos perguntar pelas condições de produção do dizer: tanto num sentido micro (as condições imediatas ligadas ao conto) quanto amplo – que fazem valer a memória, o retorno de sentidos estabilizados na/pela história, na medida em que para que as palavras façam sentido, é preciso que elas já tenham sentido (ORLANDI, 1999).

Esse é um conto com 871 palavras, que traz somente uma personagem principal, a senhora; o elemento espaço restrito, ora à casa da senhora, ora ao shopping para o qual ela se desloca todo dia; a demarcação temporal do conto restringe-se a somente a passagem de um dia (ainda que os acontecimentos descritos no conto se repitam todo dia, se constituindo como uma ação rotineira) e um narrador observador que conta a história. Tomando-se por base esses aspectos específicos do gênero conto, o que mais nos incomodou neste texto é a identidade dessa mulher, que se refere à identidade pós-moderna, mas não de qualquer pessoa, mas sim de uma idosa.

Com efeito, é relevante pensar nas condições sócio-históricas mais amplas que convocam tudo que já foi dito sobre a identidade do sujeito idoso (os mais abastados até aqueles aposentados que vivem com o salário mínimo), o consumo relacionado aos shoppings centers, remédios, a solidão, em especial em uma sociedade que é consumista, é pós-moderna.

Minayo e Coimbra Jr. (2002) afirmam que o envelhecimento não é um processo homogêneo, pois cada pessoa pode vivenciar essa fase da vida de uma forma, dependendo de sua classe, gênero e etnia. Mesmo assim, a velhice sempre foi pensada como algo negativo, uma carga à economia. Os autores ressaltam que, mesmo com as exceções de casos em que idosos vivam em pleno vigor físico e financeiro, não devemos deixar de olhar por aqueles que passam por dificuldades nos mais variados contextos da vida, em especial os mais pobres.

Os idosos, segundo os autores, são vistos como pesos, como sinônimo de decadência e decrepitude, que causa ônus à família e ao Estado, pois eles precisam de cuidados especiais, suas casas precisam ser adaptadas, a atenção médica é redobrada ou triplicada, sempre é necessário alguém por perto para auxiliar, gerando, assim, muitas despesas. Calcula-se que um idoso custe três vezes mais que um cidadão comum e o envelhecimento é visto como um problema pela “constante divulgação dos déficits nos cálculos da previdência social, uma vez que o direito à aposentadoria (um direito dos idosos) se universalizou” (MINAYO&COIMBRAJR., 2002, p.18).

A aposentadoria, por menor que seja o valor recebido, permite a subsistência dessas pessoas que já não podem mais trabalhar e, além disso, permitem a elas o acesso ao consumo, além do pertencimento à sociedade capitalista. É um valor modesto que vem acompanhado de um “sentido cultural de independência da tutela familiar, sobretudo para as mulheres, trazendo-lhes uma qualidade e uma alegria de vida como nunca tiveram em outras etapas da existência” (MINAYO&COIMBRAJR., 2002, p.19). Considerando o local em que a personagem mora (Catete) e seus hábitos diários, a personagens provavelmente não recebe apenas um salário mínimo, mas o que nos interessa aqui é apontar a importância de ter uma renda fixa quando já não se pode mais trabalhar para se sustentar.

Minayo e Coimbra Jr (2002) afirmam que o grande crescimento da população idosa no Brasil tem feito com que haja grandes transformações no papel do idoso, pois o mercado passou a vê-los como mais uma oportunidade de comercialização. Hoje há muitos produtos destinados à moda, cosmética, medicina, literatura e muitos outros campos específicos à terceira idade,

muitas instituições estão sendo desenvolvidas para esse público. O envelhecimento se transformou em um mercado de consumo.

Percebemos a grande contradição entre as identidades dos idosos no Brasil. Se, por um lado, eles são vistos como sinônimos de fraqueza e dependência, por outro são vistos como donos de si, capazes de decidir como devem gastar suas aposentadorias, são independentes. Uma contradição esperada para um sujeito da pós-modernidade. Valores tradicionais são deixados de lado, vemos, pois, idosos em posições impensáveis antigamente. Os idosos, sobretudo os mais abastados, em uma sociedade do consumo, tendem a adotar estilos de vida pregados pela grande mídia.

É preciso reconhecer que, do ponto de vista econômico, os idosos e, de forma destacada, 'a terceira idade' se configuram hoje como um mercado crescente e cada vez mais promissor no mundo dos bens de consumo, da cultura, do lazer, da estética, dos serviços de prevenção, atenção e reabilitação da saúde. Do ponto de vista sociológico, constituem um emergente ator social, com poder de influir nos seus destinos, pela sua significância numérica e qualitativa, por meio da construção de leis de proteção, de conquista de benefícios e pela presença no cenário político, no qual valem seu voto e sua representação. Como um novo construtor de cultura, o idoso tem papel insubstituível porque, radicalizando as novas situações, nada poderá ser como antes, sob pena de sua exclusão moral e social do projeto para o futuro do país. (MINAYO&COIMBRAJR., 2002, p.22).

Podemos considerar que o conto faz um recorte de uma identidade do sujeito idoso em uma sociedade de consumo com condições financeiras restritas: a idosa no conto tem sua vida marcada por um consumo restritivo, em que práticas de "aproveitar a melhor idade" se dão a partir de poucos recursos financeiros em contraposição a outra identidade de idosos ligados a outras classes sociais que "aproveitam" o que lhe resta da vida com excursões, passeios, compras no exterior, tratamentos estéticos, atividades físicas, entre outros. O consumo, em uma sociedade pós-moderna, está afetando diretamente (também) os idosos, mas tais práticas de consumo são marcadas por diferenças e processos de exclusão.

Vale uma ancoragem nas reflexões de Orlandi (1998, p.204) que propõe quatro afirmações para pensar identidade de uma perspectiva discursiva:

1. A identidade é um movimento na história;

2. ao significar, o sujeito se significa;
3. identidade não se aprende, isto é, não resulta de processos de aprendizagem, mas refere, isso sim, a tomadas de posição que se constituem em processos de memória afetados pelo inconsciente e pela ideologia;
4. todo processo de significação é constituído por uma “mexida” (deslize) em redes de filiações históricas (M. Pêcheux, 1983), sendo, desse modo, ao mesmo tempo, repetição e deslocamento.

Com efeito, o conto expõe os movimentos da identidade do sujeito-idoso na história: determinações que ligam a personagem do conto, pertencente a uma classe social mais baixa, a um imaginário discursivo, materializado em algumas formulações no conto, que produzem representações ligadas a: poucos recursos/baixo poder de compra, no caso da realidade brasileira (“Meu Deus, dez reais, que bom, é barato, ela pode levar”); cansaço físico, limitações da idade (“Continua a caminhar, mas já se sente um pouco cansada. Não é mais tão fácil para ela como antes percorrer os três andares do shopping”) e solidão (“E claro que passará mais um Natal e fim de ano sozinha: seu marido morreu, nunca teve filhos, seus pais também morreram e o que resta da sua família mora em outra cidade, muito longe”).

O sujeito é interpelado em sujeito pela ideologia, constituindo sua forma-sujeito-histórica. Como bem lembra Orlandi (2012), a forma-histórica do sujeito moderno é a forma capitalista, com seus direitos e deveres e livre circulação social. Somos sujeitos consumidores, pois vivemos em uma sociedade de consumo de produtos culturais que modelizam nossas personalidades, tal como afirma Orlandi (2012).

O consumismo é o que mantém o sistema capitalista funcionando e, por esse motivo, é tão incentivado, tão disseminado. Bauman (2008b, p.20) explica que a principal característica de uma sociedade de consumidores é a “transformação dos consumidores em mercadorias”, por isso é tão comum exhibir aquilo que foi consumido diante dos outros, além da necessidade de sempre comprar algo, ou seja, estar o tempo todo visível para se vender. Em nosso conto, nada fala sobre redes sociais ou outros meios utilizados para exibicionismo, mas a personagem preocupa-se com sua aparência, com suas roupas, para “vender” sua imagem.

Nessa sociedade consumista, assegura Bauman (2008b), os produtos têm curta expectativa de vida, estimula-se a trocar o que já está “defasado” e que já não atende satisfatoriamente aos desejos dos consumidores por produtos novos, recém-lançados. A durabilidade é desvalorizada, nas relações materiais e sociais. As parcerias são reduzidas a objetos e, assim como eles, quando já não são mais úteis, não atendem mais às expectativas, são descartadas, menosprezadas.

Não participar dessa vivência ou da produção capitalista dá a sensação de não pertencimento. Nossa personagem quer pertencer à sociedade a sua volta, por isso vai ao shopping (lugar simbólico de consumo) todos os dias, por isso precisa comprar algo sempre que pode, pelo qual é possível pagar. Além disso, ela realiza esse processo de descarte do que é “velho”, substituindo pelo que é novo sempre que seu dinheiro lhe permite. Ela é uma personagem que está em consonância com o sujeito-consumidor-mercadoria, com uma identidade caracterizada pela pós-modernidade.

Tomando por base a identidade sujeito idoso discursivizada no conto, a afirmação de Orlandi de que o sujeito, ao significar, se significa é produtiva para que pensemos as formas de identificação dessa personagem com um sentido e não outro e sua constituição identitária. Destacamos que a personagem protagonista, não nomeada no conto, é apresentada ao leitor como uma aposentada pobre e solitária que cumpre todos os dias um ritual de tomar um ônibus que, por conta de sua idade, 60 anos, ela não paga, e ir a um shopping center na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, área nobre da cidade. Embora escrito em terceira pessoa (narrador observador), o conto traz momentos de tomada de posição nos quais a personagem constrói sentidos e também a si mesma na relação com o consumo: contraditoriamente, ela é uma consumidora que (não) consome – o que gostaria/deveria – ou consome o (des)necessário.

Vamos a algumas passagens do conto: “Não é uma compradora e sim uma penetra, que vem mais para espiar roupas, objetos, pessoas. Mas às vezes até que leva as coisinhas baratas que vai descobrindo” / “Voltará para o Catete com mais um dos seus pequenos objetos dispensáveis, às vezes sem nenhuma utilidade, mas que gosta tanto de comprar. Maravilha!” / “E vem sempre vestida inteiramente de acordo, cuida muito disso. Seu dinheiro é

mínimo, mas considera esta uma despesa indispensável, mesmo que sacrifique a comida.” / “Decide não comer um sanduíche, como almoço, no shopping mesmo. Preparará alguma coisa para almoçar quando chegar em casa, assim o dia sairá mais em conta”.

Nesse sentido, o conto de Sonia Coutinho convoca dizeres anteriores e exteriores inscritos na memória que se relacionam ao baixo poder de compra de quem vive com uma aposentadoria pequena, nas condições brasileiras, e um processo no qual todas as classes sociais, independentemente do salário, estão submetidas à sedução do consumo como forma de lidar com o vazio, com a solidão, com questões emocionais mal resolvidas.

O conto discursiviza sentidos ligados ao resto, à migalha, ao resquício de “felicidade” e da tentativa de lidar com a angústia, na relação de consumo, um modo de identificação que constitui a personagem aposentada e idosa: embora tudo seja milimetricamente calculado, a aposentada escolhe ir a um shopping de uma região nobre da cidade do Rio de Janeiro, compra o jornal na banca mais elegante, procura ir bem vestida, o que a leva até mesmo sacrificar a comida para comprar roupas (ainda que sempre as repita) de boa qualidade, sóbrias e formais. No shopping, acaba sempre comprando produtos/objetos dispensáveis (nesse caso, chaveiros que se acumulam aos montes em sua casa).

Por isso, vale destacar que o conto trabalha o fio tenso entre uma representação social de baixo poder de compra dessa personagem, uma idosa aposentada, que se reconhece como pobre/velha/solitária e um ritual diário de se dirigir, de ônibus, a um shopping de um bairro nobre para adquirir um produto (desnecessário, mas necessário) que lhe faz esquecer disso. Esse produto vem se somar ao uso de uma medicação forte que remonta a dizeres ligados a um processo de medicalização excessiva relativa a questões emocionais e psicológicas na atualidade e ao consumo de telenovelas que também produzem um efeito de anestesiar os sujeitos de seus problemas e crises sob um efeito de evidência.

No contexto em que o envelhecimento se transforma em um novo mercado de consumo, não há lugar para a velhice, que tende a ser vista como consequência do descuido pessoal, da falta de envolvimento com atividades motivadoras, da adoção de formas de consumo e estilos de vida inadequados. Ensina-



se hoje, que só é velho quem quer, pois, a juventude é mostrada como um bem que pode ser conquistado por qualquer faixa etária, desde que sejam adotados estilos de vida modernos e formas de consumo adequados. (MATOS, 2014, p.500)

Além do consumismo (ainda que controlado ou de um produto (des)necessário), a solidão também é discursivizada no conto, outro tema caro à pós-modernidade. A solidão é um dos males do mundo moderno e tem como causa a vida urbana que tem feito as pessoas se isolarem cada vez mais, seja pelo individualismo que faz com que não aceitemos bem as diferenças, ou até pelo medo, de sermos enganados, roubados, entre muitos outros problemas vistos e afastados. Com isso, os programas televisivos passaram a tentar preencher o vazio existencial, prendendo as pessoas na frente do aparelho sem ter muito a dizer. Talvez por isso a personagem recorra à televisão quando volta para sua casa.

A solidão da personagem é consequente de um comportamento característico da pós-modernidade, do isolamento, do individualismo. No conto não é dito que a personagem tenha descartado suas relações. Podemos considerar que a ausência de outros personagens na trama do conto pode ser uma marca desse vazio de quem não tem com quem conversar, de quem deixa sua casa e sua solidão e busca um local coletivo todos os dias.

Também, o conto, ao enunciar que a personagem não teve filhos, não se casou novamente após o falecimento de seu marido, não procurou estar perto de sua família, coloca em cena sentidos ligados a um processo no qual os sujeitos vivem seus dramas individualmente, ainda que procurem lugares em que há grande circulação de pessoas. O conto também não menciona amizades com as quais a personagem pudesse contar para não ficar sozinha todos os dias. Não procurar companhia pode ter ligação com a dificuldade em lidar com o diferente, com o medo de ter restrições de sua liberdade, a falta de vontade de se envolver com os sentimentos e emoções alheias.

a primeira coisa aprendida na companhia dos outros é que o único serviço que esta companhia pode prestar é aconselhar a como sobreviver em nossa própria solidão irreparável, e que a vida de cada um está repleta de riscos que precisam ser enfrentados e combatidos por si mesmo. (BAUMAN, 2008, p.66)

Podemos considerar o jogo entre uma identidade estabilizada (que tende à paráfrase) e uma identidade que se abre a outros sentidos (aberta à polissemia): é sedutora a tensão entre uma personagem idosa que busca, apesar das limitações orçamentárias, aproveitar a vida em um passeio no shopping (templo do consumo), deslocando uma dada imagem fixa e estereotipada de idoso atrelado ao espaço doméstico, ao cuidado dos netos. Também, o movimento de “aproveitar o tempo que lhe resta” em um shopping – o que poderia sugerir uma idosa de bem com a vida, que busca sair de casa, funciona justamente como forma de controlar/minimizar uma angústia de acabar com a própria vida – o shopping lhe proporciona um consumo comedido que lhe satisfaz. (“Sabe que, com seu novo pequeno objeto para olhar e apalpar, com seu brinquedinho, não haverá nenhum problema pelo resto do dia e durante a tarde inteira, enquanto não começam as novelas que a anestesiaram até a hora de dormir, evitará aquela angústia desesperada, não pensará outra vez em se atirar pela janela e não precisará de nenhuma dose extra do seu remédio forte”). Essa contradição na identidade da personagem é característica da identidade pós-moderna, pois:

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2006, p.13)

Uma vez que, nas palavras de Lagazzi (2015, p.242) “conceber o sujeito como posição significa pensá-lo em seus processos de identificação e no reconhecimento que constitui essa identificação”, a personagem do conto se reconhece nos sentidos que produz, ou seja, marca uma posição: uma consumidora aposentada em um ambiente nobre que compra, com sacrifício financeiro e até físico (visto que percorrer os três andares do shopping é cansativo), o (in)dispensável, um produto que não tem utilidade aparente, mas que é capaz de trazer-lhe um alívio, ainda que por pouco tempo. Um alívio que entrará no lugar da dose extra do remédio forte.

## 2.4. DA PAZ

A produção literária que nos interessa, neste quarto movimento de análise, é intitulada *Da paz* – ver anexo 5 – e foi publicada na coletânea de dezessete contos sob o título *Rasif: mar que arrebenta*, lançada em 2008, pela Editora Record, de autoria do escritor pernambucano Marcelino Freire. O texto também pode ser encontrado *online* em diversas páginas, como no blog *Cinismo Cotidiano*, que é administrado por Naná de Castro, uma pessoa ligada à arte, a música e a literatura. Nesse site encontramos diversos textos selecionados pela blogueira, e o conto que analisamos foi postado por ela em março de 2010.

Marcelino Freire é um escritor pernambucano, que já teve suas obras publicadas no Brasil e fora dele, também ganhou prêmios como o Jabuti e está envolvido com projetos literários nacionais, como o coletivo EDITH, que intenciona lançar livros de diferentes autores e de diferentes escritas. Ele também se destaca por seus contos, que preserva como marca estilística uma oralidade tipicamente nordestina, um humor mordaz e assuntos ligados ao urbano, como violência, problemas de relacionamento, a destruição da natureza e outros assuntos atuais.

Em termos de especificidade da coletânea na qual o conto se encontra, podemos salientar que Freire abre a coletânea de contos, remontando à origem árabe do nome Recife, ao mesmo tempo em que se aproxima da sua terra natal, o Estado de Pernambuco, recuperando também origem tupi-guarani do nome do Estado. *Rasif* é uma palavra árabe que significa “terreno pavimentado com lajes, estrada pavimentada com rochedos” e Pernambuco é uma palavra de origem tupi-guarani, com o significado de “onde o mar arrebenta”. O Nordeste brasileiro é o cenário de inspiração para essa obra, na qual escreve com certo humor, sem deixar de lado sua crítica social.

Em relação ao enredo do conto em tela, não podemos dizer que ele conta uma história numa sucessão de fatos, é uma narradora em primeira pessoa que mostra sua opinião sobre a paz. Mostre-se contra a paz (“Eu não sou da paz. Não sou mesmo não. Não sou”), diz que não irá participar de nenhuma iniciativa por ela (“Não vou a nenhum passeio. A nenhuma passeata. Não saio.

Não movo uma palha. Nem morta”), pois, segundo a opinião dela, a paz não serve para nada (“A paz é muito chata. A paz é uma bosta. Não fede nem cheira. A paz parece brincadeira. A paz é coisa de criança”). Algo muito importante a ressaltar é que essa mulher que narra diz ter perdido um filho (“Quem vai ressuscitar meu filho, o Joaquim?”) e, aparentemente, perdeu para a “paz”, ou seja, em alguma situação que era para trazer o bem estar para a sociedade. Possivelmente uma bala perdida de um policial ou ação da polícia em que o filho perdeu a vida, pois ela não quer ficar perto deles (“Marchar não vou, ao lado de polícia”).

A análise do conto *Da paz* nos leva a considerar, primeiramente, as condições imediatas do texto, o que implica trabalhar em meio à formulação (momento da produção do conto *Da paz*) e um já-dito, ou seja, a constituição dos sentidos, na medida em que “só podemos dizer se nos colocarmos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória)” (ORLANDI, 2000, p.42).

Primeiramente, a formulação do texto é sedutora ao leitor justamente pelo fato de o conto, em termos gráficos, se constituir como bloco único na página do livro ou do computador. Não há parágrafos ou diálogos, a organização textual representa uma voz que desabafa, que expõe uma dor, que vai repetindo um enunciado atrás do outro. É uma voz de uma mulher que se posiciona diante de um assunto (a paz) e expõe seus argumentos a partir de frases concisas, o que intensifica ainda mais os sentimentos que vivencia.

O conto *Da Paz*, em termos de materialização textual relacionada ao gênero literário, não está disposto como uma textualização em prosa. Com efeito, a formulação do conto, ou seja, o modo em que o conto, de forma prototípica, se constitui como unidade/texto nos chama a atenção justamente por se aproximar da composição textual comumente relacionada a poesias. Além disso, o conto é constituído de elementos como rimas, ritmo, paralelismo sintático, metáforas, o que produz um efeito de imbricação entre a prosa e a poesia na formulação textual. A prosa aproxima-se mais da objetividade e a poesia da subjetividade. Talvez fosse uma estratégia discursiva do autor dar ao texto à subjetividade ligada ao eu-lírico, considerando que são emoções e sentimentos profundos.

Também, *Da paz* materializa, de modo bastante consequente, a oralidade relativa a um sujeito da periferia expressa na escrita: seja por

palavras tidas como de baixo calão materializadas no conto, seja por marcas de vocativo que representam um diálogo desse sujeito da periferia com outro sujeito que não fala, só escuta uma resposta negativa a um convite para participar de uma marcha pela paz, seja, ainda, pela fluidez dos enunciados que (d)enunciam a dor dessa mulher. Algo que podemos notar em algumas das frases do texto é a colocação do advérbio de negação ao lado direito dos verbos (“Vou não”), uma marca de oralidade muito comum do Nordeste. Como Marcelino é nordestino e é comum ele aproximar a linguagem de suas obras da de sua terra natal, possivelmente esse recurso foi utilizado nesse sentido.

Com efeito, o modo como o texto dá corpo a diversos enunciados que aparecem justapostos uns aos outros a partir de períodos simples, representa a fala atropelada, o desejo de (d)enunciar tudo que precisa ser dito por parte dessa personagem. Assim sendo, tais períodos que dão ritmo ao conto são permeados por pausas produzidas não por espaços entre parágrafos, mas somente por sinais de pontuação que são regularidades expressivas no conto (vírgulas, interrogações, pontos finais, exclamações), o que determina um modo de leitura que discursiviza anseios, raiva, revolta, indignação dessa voz que dá um basta à paz desejada/celebrada pela passeata.

O conto é a materialização do desabafo de uma personagem não identificada por nome, profissão ou mesmo origem. Ou seja, a escrita do conto nos coloca na escuta de uma voz anônima que enuncia a partir de uma posição-sujeito, em meio às condições de produção ligadas à periferia, que se contrapõe à representação imaginária e estabilizada na memória de paz como algo positivo, relacionado a uma dada “ordem social” e almejado pela sociedade.

Um ponto diz respeito à primeira parte do conto que traz o enunciado “Eu não sou da paz” que se contrapõe a um já-dito, presente em propagandas e campanhas lançadas pela mídia, justamente, que reforçam a posição “Sou da paz”. A posição-sujeito que eclode no conto é marcada por uma (des)identificação com um dizer estabilizado que significa a paz como necessária, como parte do cotidiano e como forma de colocar ordem (seja quanto à violência, seja quanto a um bem-estar social) no espaço urbano. Não ser da paz é ser de um lugar marcado pela violência, pelas mazelas sociais, por mortes prematuras, por dor. Nas palavras de Lagazzi (2015, p.242)

“conceber o sujeito como posição significa pensá-lo em seus processos de identificação e no reconhecimento que constitui essa identificação”. A posição-sujeito da moradora se contrapõe à paz, a descontrói, a problematiza.

Ser contra algo que é considerado bom para maior parte das pessoas nos faz pensar nas razões que a fizeram abominar a paz. O que significa paz para essa mulher? É somente uma manifestação política na qual pessoa saem às ruas? O que pode ter causado essa aversão ao assunto? A morte de seu filho está relacionada a isso? São muitas as perguntas e, também, são muitas as respostas possíveis. O que mostra a polissemia de sentidos que o texto literário tem e permite com que façamos um trabalho que leve os alunos a pensarem na linguagem de forma menos ingênua.

Voltando à análise do texto, destacamos que a primeira sequência de frases que é marcada por uma saturação de construções negativas em que as partículas “**não**” e “**nem**” e os advérbios de negação “**nunca**” e “**nada**” e as formas do pronome indefinido “**nenhum**” e “**nenhuma**” (que produzem sentidos de esvaziamento) são regularidades:

SD 1- Eu **não** sou da paz. **Não** sou mesmo **não**. **Não** sou. Paz é coisa de rico. **Não** visto camiseta nenhuma, **não**, senhor. **Não** solto pomba **nenhuma**, **não**, senhor. **Não** venha me pedir para eu chorar mais. Secou. A paz é uma desgraça. Uma desgraça. Carregar essa rosa. Boba na mão. **Nada** a ver. Vou **não**. **Não** vou fazer essa cara. Chapada. **Não** vou rezar. Eu é que **não** vou tomar a praça. Nessa multidão. A paz **não** resolve **nada**. A paz marcha. Para onde marcha? A paz fica bonita na televisão. Viu aquele ator? Se quiser, vá você, diacho. Eu é que **não** vou. Atirar uma lágrima. A paz é muito organizada. Muito certinha, tadinha. A paz tem hora marcada. Vem governador participar. E prefeito. E senador. E até jogador. Vou **não**. **Não** vou. A paz é perda de tempo. E o tanto que eu tenho para fazer hoje. Arroz e feijão. Arroz e feijão. Sem contar a costura. Meu juízo **não** está bom. A paz me deixa doente. Sabe como é? Sem disposição. Sinto muito. Sinto. A paz **não** vai estragar o meu domingo. A paz **nunca** vem aqui, no pedaço. Reparou? Fica lá. Está vendo? Um bando de gente. Dentro dessa fila demente. A paz é muito chata. A paz é uma bosta. **Não** fede **nem** cheira. A paz parece brincadeira. A paz é coisa de criança. Tá uma coisa que eu **não** gosto: esperança. A paz é muito falsa. A paz

é uma senhora. Que **nunca** olhou na minha cara. Sabe a madame? A paz **não** mora no meu tanque. A paz é muito branca. A paz é pálida. A paz precisa de sangue. Já disse. **Não** quero. **Não** vou a **nenhum** passeio. A **nenhuma** passeata. **Não** saio. **Não** movo uma palha. **Nem** morta. **Nem** que a paz venha aqui bater na minha porta. Eu **não** abro.

Se há determinações históricas que estabilizam um sentido para a paz, considerando uma dada posição-sujeito que se identifica com sentidos positivos (paz é ordem, é estabilidade), dentro de uma formação discursiva urbana, também, é possível considerar o papel do equívoco. A interpretação que a moradora faz do objeto simbólico “paz” produz o novo, o inesperado, justamente, por conta das condições sócio-históricas em que seu dizer se produz: o lugar da exclusão, a identificação com a posição “Não sou da paz” é trabalho da ideologia, não algo consciente, mas uma forma de identificação com sentidos esquecidos/apagados na memória do dizer: a paz não é para todos, por isso a mulher não é/não pertence à paz.

Além disso, é preciso dar escuta aos sentidos em opacidade. Embora o conto atualize dizeres já significados socialmente e inscritos na memória de que a paz é uma marcha, no espaço urbano, organizada e composta por atores e políticos, em que se usa camisa branca e se carrega uma rosa nas mãos, em que se nutre esperança, o desabafo da personagem produz um modo de identificação que nos expõe um social dividido: uma paz que (não) é paz.

A posição-sujeito que eclode no conto expõe uma moradora da periferia que compreende a paz como algo da TV, distante de sua realidade, que é perda de tempo, na medida em que as formações imaginárias que constituem a posição sujeito da periferia se relacionam a trabalho duro, a cuidados com a casa, até mesmo nos domingos quando se tem folga. A paz não lhe pertence, é de outro grupo, de outra classe, a paz é brincadeira de criança. A paz metaforicamente é representada pela madame, um sujeito que está distante, que não a olha, a paz não mora em seu tanque, isto é, não faz parte de sua vida, a paz não é parte do seu espaço na cidade. Por essa razão, é interessante notar o jogo de sentidos entre aqui, no pedaço e lá. A paz é significada sócio-historicamente em meio a diferentes modos de identificação: a personagem traz à baila sentidos que ligam a paz a passeio, à passeata, à marcha,

ironicamente, também significa a paz como coisa de criança, brincadeira para então trazer outras possibilidades com as quais, de fato, se identifica: “a paz é muito falsa, a paz é uma senhora que nunca olhou na minha cara. Sabe a madame?” Os sentidos de paz não podem ser tomados como se estivessem presos à palavra, não são transparentes, os sujeitos no/pelo espaço urbano, a partir das posições em jogo, significam de forma polissêmica a paz. Há tensão, há polêmica, há divisão dos sentidos.

Quando pensamos discursivamente a linguagem, é difícil traçar limites estritos entre o mesmo e o diferente. Daí considerarmos que todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. [...] na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura, de processos de significação. Ela joga com o equívoco (ORLANDI, 2015, p.34).

Justamente é relevante trabalhar com uma leitura discursiva: ante uma interpretação evidente de paz relacionada a sujeitos da cidade que estão demandando por ela, que foram vítimas da violência que extrapolou os limites de bairros tidos violentos, abriremos espaços para diversas possibilidades de leitura que produzem um deslizamento de um sentido estabilizado de paz como restauração social, lugar da ordem, da esperança, da harmonia, passeata, relacionada à cor branca para outras possibilidades de sentidos, considerando a polissemia como irrupção do novo, como deslocamento.

A polissemia se produz justamente na tomada de posição-sujeito da moradora da periferia, que, na linguagem literária, ganha voz e assim produz a denúncia social: novos sentidos se produzem, a paz é tomada como negativa, visto que é coisa de rico, é uma desgraça, é muito chata, é muito pálida, é um bando de gente, é uma bosta, não mora no meu tanque. Assim sendo, a possibilidade de trabalhar os sentidos, tomados em um social urbano dividido, em que a contradição é ponto nodal nos leva a pensar em representações nas quais a paz não significa da mesma maneira nos espaços da cidade.

Voltando nosso olhar para a próxima sequência discursiva, podemos também levantar a recorrência do modo interrogativo de construir enunciados



em que a questão posta justamente expõe a contradição: a paz não traz/é paz para uma posição sujeito da periferia.

SD 2 – Eu não deixo entrar. A paz está proibida. A paz só aparece nessas horas. Em que a guerra é transferida. **Viu?** Agora é que a cidade se organiza. **Para salvar a pele de quem?** A minha é que não é. Rezar nesse inferno eu já rezo. Amém. Eu é que não vou acompanhar andor de ninguém. Não vou. Não vou. Sabe de uma coisa: eles que se lasquem. É. Eles que caminhem. A tarde inteira. Porque eu já cansei. Eu não tenho mais paciência. Não tenho. A paz parece que está rindo de mim. **Reparou?** Com todos os terços. Com todos os nervos. Dentes estridentes. **Reparou? Vou fazer mais o quê, hein? Hein? Quem vai ressuscitar meu filho, o Joaquim?** Eu é que não vou levar a foto do menino para ficar exibindo lá embaixo. Carregando na avenida a minha ferida. Marchar não vou, ao lado de polícia. Toda vez que vejo a foto do Joaquim, dá um nó. Uma saudade. **Sabe?** Uma dor na vista. Um cisco no peito. Sem fim. Ai que dor! Dor. Dor. Dor. A minha vontade é sair gritando. Urrando. Soltando tiro. Juro. Meu Jesus! Matando todo mundo. É. Todo mundo. Eu matava, pode ter certeza. A paz é que é culpada. Sabe, **não sabe?** A paz é que não deixa.

A paz está na TV, é uma madame, é de lá, salva a pele de alguém, mas não a desse sujeito, ou seja, a paz não pertence ao mundo do qual a personagem enuncia, ainda que a paz a interpele, exija dela passividade, controle de suas emoções ou a (im)possibilidade de romper com aquela ordem de um sujeito que vive cotidianamente a violência, que sobrevive à dor de perder um filho. Tal posição sujeito é marcada imaginariamente por outra relação com a paz tida como utopia, coisa de rico, de quem pode morar bem, em bairros seguros, de quem se organiza quando a guerra atinge os outros bairros, ou seja, quando é transferida.

A paz é um efeito, a paz sufoca a dor, contém o sujeito, isto é, não permite que essa mulher extravase sua raiva, mude sua condição. A paz ainda pode metaforicamente se relacionar à polícia e à “ordem” instaurada pelo Estado que, em nome da paz, também mata. Tal leitura é possível pelo fato de

o sujeito no conto enunciar de uma posição na qual a paz é culpada da sua dor (de perder o filho).

A posição-sujeito que emerge no conto é marcada por uma identificação com uma rede de sentidos nos quais a paz é cruel, metaforicamente, parece zombar desse sujeito e da sua dor de perder um filho. Dessa forma, podemos considerar as interrogações do sujeito como marcas de um questionamento que tecem uma denúncia acerca de um sentido estabilizado de paz (e de ordem trazida pela polícia, fomentada nas passeatas, requerida por uma parte da cidade que não sabe lidar com violência). A paz parece ser de outro lugar. A paz não representa esse sujeito e nem seu entorno. É uma paz dos privilegiados.

### 3. PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Alunos sentados em fileiras, preferencialmente quietos e atentos àquilo que é dito pelo professor que está à frente da sala, empunhando um livro em que há verdades supostamente incontestáveis. Essa é a visão que temos quando imaginamos uma sala de aula. Essa é a escola idealizada por nós, efeito de homogeneização produzido especialmente na sociedade em que vivemos, que tem como sistema de produção o capitalismo. A escola é como uma fábrica de trabalhadores, muitas vezes braçais, que são condicionados a somente obedecer e não reagir. É um Aparelho ideológico do Estado que, ao invés de formar cidadãos críticos, forma sujeitos assujeitados à ideologia da classe dominante.

Sabemos, entretanto, que com a pós-modernidade essa escola idealizada é impossível de ser alcançada. As novas tecnologias de comunicação e informação fizeram com que os jovens vissem a escola como uma realidade à parte, muitas vezes ultrapassada e desconectada de seu mundo. Ficar sentados prestando atenção ao que o professor fala é uma atividade maçante aos alunos, pois eles podem adquirir informações com muito mais velocidade e por meios muito mais atraentes.

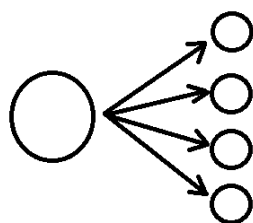
Mesmo sabendo que a realidade é outra e que as condições de sala de aula devem mudar, os educadores insistem em manterem suas metodologias antiquadas, não dando voz aos alunos. Coracini (2010) assevera que raramente, para não dizer nunca (ao menos nas aulas analisadas por ela), “são permitidas, em aula, outras leituras que não sejam a do professor, ou melhor, do livro didático” (CORACINI, 2010, p.19).

o professor ocupa a posição institucionalmente autorizada daquele que sabe, que conduz o andamento da aula, direcionando e determinando a produção de efeitos de sentido na leitura. O aluno, por sua vez, ocupa a posição daquele que não sabe, que executa o que lhe é orientado, não tendo autoridade para significar, ou significando conforme o gesto de interpretação do professor. No imaginário discursivo que se estabelece nessa relação de poder - entre P e A -, os sujeitos do discurso da sala de aula acabam se comportando (via linguagem/silêncio) de maneiras previsíveis, agindo de acordo

com suas posições, isto é, de acordo com o que se espera de um professor e de um aluno. (MURCE FILHO, 1998, p.9)

Com efeito, a sala de aula determina posições estáveis e naturaliza práticas de linguagem, apagando o caráter histórico e ideológico das imagens de professor e alunos. Tendo em vista as posições-sujeitos professor e alunos, no funcionamento da linguagem em sala de aula, o professor é tido como o detentor de todo conhecimento ou aquele que tem a autoridade de dizer/repetir o sentido correto. Já os alunos são vistos enquanto meros ouvintes ou para quem o conhecimento é “transmitido”. Conseqüentemente, a Escola é o lugar (instituição) de estabilização desse imaginário em torno do “professor como detentor do conhecimento, como autoridade da sala de aula” (FURLAN; MEGID, 2009, p.13) e de uma imagem em que “os alunos se constituem como receptáculos do conhecimento” (HASHIGUTI, 2009, p.25).

De acordo com Murce-Filho (1998), as posições são sócio-historicamente determinadas e tudo que sai do previsível não é colocado em estudo, por ser considerado problema, ou seja, quando o aluno se manifesta contra o que é apresentado, quando o aluno não se manifesta, quando fica com conversas paralelas demonstrando desinteresse ou atitudes semelhantes a essas não são consideradas como comuns de sala de aula. De forma esquemática, podemos pensar em uma relação em que o possível “conhecimento” é direcionado apenas de uma direção, do professor para os alunos, efeito de homogeneidade.

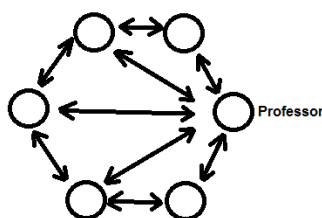


Efeito de homogeneidade

Considerando que a perspectiva discursiva possibilita justamente um redimensionamento do espaço da sala de aula, acreditamos que tal espaço pode oferecer condições para que tanto alunos quanto professores - que muitas vezes repetem um sentido estabilizado no livro didático ou uma

interpretação que ressoa do crítico literário - se sintam autor(izados) a produzir sentidos outros. Murce-Filho (1998) aponta a necessidade de pensarmos em deslocamentos das posições subjetivas de professor, aluno e texto e, também, nas maneiras como os alunos produzem sentido. Segundo ele, é necessária a emergência da heterogeneidade do discurso e do sujeito em sala de aula.

Murce-Filho (1998) argumenta que seria necessário produzir momentos que permitam o deslocamento das posições subjetivas, pois, desta forma, é possível potencializar re-significações. Colocando os sujeitos em confronto, sujeitos esses descentrados e heterogêneos, pois são constituídos por várias formações discursivas, mostrando que os sentidos sempre podem ser outros.



Efeito de heterogeneidade

Pensar em uma sala de aula onde sujeitos e discursos são confrontados, é pensar em uma sala de aula que permite que tenhamos uma relação menos ingênua com a linguagem (Orlandi, 1999). Assim, podemos afirmar que a sala de aula também pode se tornar um espaço redimensionado ou seja, tanto alunos quanto professores podem se sentir autor(izados) a significar.

A AD vai nos permitir uma prática de leitura na qual professores e alunos, enquanto sujeitos históricos, heterogêneos, contraditórios, assujeitados, isto é, sujeitos à língua e sujeitos da língua, possam ter a possibilidade de interpretarem, de produzirem outros sentidos também possíveis ao texto. Apesar de a escola, Aparelho ideológico do Estado, ser reprodutora e formadora da ideologia dominante, é possível pensar nela como não só como “o alvo, mas também o local da luta de classes” (ALTHUSSER, 1980). Entretanto, para que isso aconteça, não basta o professor aplicar as propostas que estão sendo sugeridas aqui sem ser interpelado pela teoria. Sem a interpelação, não haverá o resultado que estamos buscando. O professor precisa ter em mente que as propostas deste trabalho dependem da teoria que

a deu base, não pode simplesmente fazer a aplicação em sala, como se fosse as outras atividades com que ele está acostumado.

Necessitamos, pois, exemplificar como isso poderia acontecer em condições de produção de sala de aula: Que tipo de material podemos utilizar? Quais conceitos da AD podemos mobilizar? Como podemos conduzir seu estudo em uma turma de ensino básico, um nono ano do Ensino Fundamental? Procuramos responder essas questões abaixo, considerando as especificidades dos contos que constituem nosso material de análise pré-pedagógica.

Em nossas propostas abaixo, trazemos sugestões para os professores e também atividades que podem ser trabalhadas com os alunos. Para facilitar a leitura, separamos aquilo que poderá ser apresentado aos estudantes em quadros, com linguagem facilitada, mas não deixando de lado os aspectos discursivos. Além disso, oferecemos indicações para os professores que possivelmente farão uso das propostas (quadros pontilhados). É importante que se perceba que nossas discussões estão divididas em três eixos, três momentos distintos. Em um primeiro momento, trabalharemos com condições de produção de cada conto, depois as posições-sujeito serão o foco e, por último, aos aspectos da língua.

### 3.1. PRÁTICAS DE LEITURA COM O CONTO *O CORPO*

O conto *O Corpo*, de Sérgio Sant'Anna, narra a história de um corpo negro que é encontrado no mar e é visto por diversos personagens que reagem das mais variadas formas diante do ocorrido. As reações são muito significativas e incomodam, visto que o corpo morto sempre é inferiorizado em relação aos corpos com vida, é objetificado, é descartado de utilidade. Essa descartabilidade, típica da sociedade pós-moderna, é um assunto que pode e deve ser debatido com os alunos do ensino básico, em especial aqueles que têm mais idade para discutir sobre um assunto tão tabu, como a morte, no caso o nono ano do Ensino Fundamental.

## As condições de produção da leitura: primeiro momento da abordagem

Tendo em vista os encaminhamentos para uma abordagem didática do conto *O corpo*, da autoria de Sérgio Sant’anna, primeiramente, do ponto de vista teórico, uma questão nodal que nos chama atenção diz respeito às condições de produção e de formulação do conto literário publicado em uma página eletrônica como espaço de circulação de sentidos. Assim sendo, segundo Orlandi (2010, p.15), “as condições de produção incluem o sujeito e a situação” e pode ser tomada em seu sentido estrito (o que corresponde às circunstâncias de enunciação específicas da formulação do conto) e sentido lato (o que corresponde ao contexto sócio-histórico mais amplo).

Considerando a situação imediata, o conto foi escrito, publicado e circulou/circula por meio de uma página relativa à versão eletrônica do jornal *OGlobo*, em uma seção chamada *Prosa & Verso*, destinada à publicação de conteúdos literários, inclusive contos inéditos, como esse de Sérgio Sant’Anna. Vale dizer que tal seção deixou de ser atualizada no ano passado e assuntos similares podem ser encontrados em outra página do jornal, chamada *Livros*. Sérgio Sant’anna é autor de poesias, teatro, novelas e romances, mas considera-se, antes de tudo, contista. Um autor contemporâneo que retrata, em boa parte de seus contos, contextos pós-modernos, perpassando entre o popular e o erudito. Além disso, as condições imediatas dizem respeito ao momento em que o conto é publicado ou circula, neste caso, a partir de 01 de março de 2014, de modo que ainda está disponibilizado no sítio eletrônico do jornal “*OGlobo*” para assinantes, sendo esse o único meio de acessá-lo por enquanto.

Caro(a) professor(a),

Propomos que sejam discutidas as condições de leitura relacionadas ao acesso de um conto em uma página da *Internet* e à leitura na tela. Não deixe de comentar que o conto *O corpo*, lamentavelmente, só pode ser acessado por assinantes no site *OGlobo*. Entender as condições imediatas da produção do conto é outro passo que permite ao aluno sair da leitura presa ao texto. Compreender quem enuncia e para quem também é

importante para situar as condições de produção da obra. Além disso, com a terceira pergunta abaixo, pretendemos levantar os já-ditos sobre morte dentre o arquivo de memória dos alunos (histórias de leituras), principalmente situando que a cor do corpo morto é negra.

Para os alunos:

Atividade 1:

1. A leitura de contos no ciberespaço é uma prática comum em sua vida?
2. Tente responder: Quem é o narrador do conto? Quem é o leitor? Onde o conto circula?
3. O que você imagina com a frase “um corpo negro boiando no mar”?

O conto *O Corpo*, em termos de temáticas relacionadas ao urbano pós-moderno, problematiza o individualismo de seus personagens em meio às suas rotinas (acordar, tomar banho, fazer uma corrida/caminhada, “pegar onda”), com base na construção de representações de “morte” a partir de diferentes formas de identificação com o corpo morto encontrado no mar: desconforto/curiosidade, dor/comoção/fato comum, banal.

Em sentido macro, o contexto sócio-histórico mais amplo implica a memória e sentidos produzidos em outros contextos e em outras situações que significam na relação com o conto. Com efeito, tudo que já foi dito sobre corpo, morte, vazio da existência, está significando no conto. Dessa maneira, o texto convoca sentidos já ditos e esquecidos, sentidos esses ligados à descartabilidade da existência, à solidão, ao mal-estar e incômodos produzidos pela morte e pela efemeridade/fragilidade do corpo humano.

### **Posições-sujeito em jogo no conto: segundo momento da abordagem**

Buscando deslocar uma prática muito recorrente na leitura de contos presente na escola na qual os alunos são solicitados a extraírem dos textos conteúdos ligados aos personagens, tempo, espaço e narrador, além da necessidade de delimitarem as ações que ocorreram no desenvolvimento da narrativa, nossa proposta de leitura busca oferecer um contexto no qual a sala de aula seja um lugar de movimentação dos sentidos. A estrutura do conto



interessa, mas, nesta proposta, essa é tomada como pontos de deriva abertos a novas interpretações.

Levando às consequências a distinção entre intradiscursão (formulação do conto, aquilo que foi escrito em uma condição dada, ou seja, a publicação de um conto em uma página eletrônica de um jornal de grande circulação nacional) e interdiscursão (eixo da constituição do dizer, o espaço da memória que tornou possível esse conto), buscamos primeiramente trabalhar com uma noção bastante produtiva, o conceito de formação discursiva justamente para contemplar esse jogo entre a formulação (atualidade) e a memória.

Por acreditarmos que alunos-leitores do nono ano do Ensino Fundamental precisam refletir sobre a complexidade de discursos que constituem a urbanidade, ou seja, compreender que, na trama discursiva do conto, a atividade formulada que segue trata-se de um esforço de mobilizar a posição sujeito-urbano em confronto com a morte e problematizar as possibilidades de dizer/sentidos recortadas por aquela posição, a saber: repulsa, normalidade, objeto de perícia, nojo, medo, banalidade, rotina, considerando o papel da memória da morte, do corpo sem vida, que convoca sentidos já significados anterior e exteriormente ao conto.

Se os sentidos mudam de acordo com a inscrição em uma formação discursiva ou outra (seja religiosa, médica, policial, filosófica), tal proposta de atividade de leitura tem como foco promover um debate entre os sujeitos-alunos, a partir de três diferentes formas de identificação no conto (o que atesta para uma intrincada constituição de sentidos entre corpo, morte e espaço urbano), tomando-se por base a posição sujeito-urbano na relação com a morte:

Atividade 2: (Nota ao professor)

Dividir a classe em três grupos de alunos de modo que cada grupo defenda uma posição discursiva sobre a morte com base na inscrição em diferentes perspectivas:

1. Tomando como base o campo filosófico, o grupo 1 se posicionará, discutindo por que a morte suscita em Fernando pensar a respeito das fragilidades humanas.

2. Tomando como base o campo religioso, o grupo 2 se posicionará, discutindo por que o corpo representa o pó, a matéria que tem fim.
3. Tomando como base o campo policial (objeto de uma perícia), o grupo 3 se posicionará, discutindo por que a morte é parte de um trabalho rotineiro.

Com essa atividade, os alunos irão se posicionar como os personagens do conto se colocam, a partir da inscrição do dizer em diferentes formações discursivas. Aqui sugerimos a divisão em três grupos, mas também é possível pensar na posição da mulher idosa, do jovem surfista ou ainda de uma mãe que leva seu filho à praia pela manhã. É importante que os alunos percebam que, dependendo da posição assumida, a visão de morte e acerca do corpo morto, posição assumida pelo sujeito-aluno, irá mudar.

Caro(a) professor(a),

A proposta de atividade 3 é trabalhar com as possibilidades de identificação abertas pela “posição sujeito urbano diante da morte”. Assim, fica como sugestão mobilizar com os alunos uma conversa dialogada sobre duas possibilidades de posição-sujeito, determinadas histórica e ideologicamente, que entram em cena quando a morte é discursivizada na literatura: a morte significada como fato que causa comoção e dor e morte como fato banalizado, comum. Será necessário proceder a um levantamento de textos literários já lidos que constituem as histórias de leituras dos alunos e trabalhar diferentes formas de significar a morte presentes na literatura.

Para os alunos:

Atividade 3:

1. Considerando a leitura que você fez do conto *O Corpo* e a leitura de outros textos literários e/ou artísticos que você conhece/realizou, relacionar diferentes possibilidades de sentidos possíveis para a morte.

Exemplificar com o apoio de outros textos, a saber: a morte em *Romeu e Julieta*, a morte do operário na canção de Chico Buarque, a morte em outras histórias conhecidas pelos alunos. Após isso, solicitar que os alunos produzam dois pequenos contos dentro da mesma temática apresentada (sujeito urbano

confrontado com a morte), optando por duas perspectivas de discurso em confronto:

Para os alunos:

Atividade 4:

a) produzir uma breve narrativa em que a morte causa dor e comoção nas pessoas;

ou

b) produzir uma breve narrativa em que a morte seja vista como um fato banal.

Os alunos irão perceber que a morte pode ser vista de forma diferenciada de acordo com a posição-sujeito que a olha/que a significa. A literatura permite trazer muitos outros sentidos à sala de aula. É importante que os alunos percebam que quanto mais atuais são as obras, mais banalizada é a forma com que a morte é tratada. Também, é possível perceber as diferentes tradições, das diferentes civilizações na relação com a morte em meio à literatura.

### **Contemplando a relação constitutiva entre oral e escrito no conto: terceiro momento da abordagem**

A escrita do conto traz nos diálogos expressões que nos remetem à constituição heterogênea do conto de Sant'anna. Essa relação entre escrita e oralidade nos chama a atenção e merece ser trabalhada com os alunos em atividades de leitura.

Caro(a) professor(a),

Faça a leitura do trecho do conto abaixo e busque propiciar uma reflexão sobre diferentes condições de uso da língua representadas no conto.

A seguir, propor as perguntas que seguem na atividade 5:

“Naquele momento três rapazes carregando pranchas de surfe vinham chegando pelo calçadão e um deles disse: “Vamos chegar lá perto para ver.”

Outro respondeu: “Que isso, **mermão**, defunto a uma hora dessas? Vamos

pro Arpoador.” E o terceiro surfista disse para o segundo, em voz bastante alta, de modo a ser ouvido pelo primeiro, o que fizera a proposta e já pulara para a areia: “Olha lá o Juninho, olha lá: vai pegar onda com o defunto”.

Para os alunos:

Atividade 5:

1. Que outra expressão informal poderia ter sido colocada no lugar de “mermão”?
2. Como o diálogo dos surfistas se relaciona com suas identidades sociais?
3. Os personagens falam desta forma por serem surfistas. Se eles fossem mineiros, como falariam? Por que a forma de falar muda?

É imprescindível trabalhar com os estudantes a premissa de que os sentidos se alteram pelas condições de uso da língua. Uso formal, informal e coloquial da língua não é puro conteúdo metalinguístico, pois significa na materialidade do texto. Conseguir perceber isso permite que a leitura não seja uma simples decodificação de palavras, mas é possível trabalhar como as palavras significam.

Percebemos, então, que uma abordagem discursiva de leitura para o conto *O Corpo* abre espaços para que saiamos da pura extração de conteúdos do texto, nos possibilita fazer uma leitura mais profunda e crítica, o que é proposto pelos documentos oficiais que legislam acerca do ensino de Língua Portuguesa.

### 3.2. PRÁTICAS DE LEITURA COM O CONTO O *PLANO*

O *Plano*, conto escrito por Férrez, relata um breve momento do dia de Férrez, o personagem, o qual está voltando do trabalho de ônibus e se indigna com a condição alienada em que se encontra os moradores da favela. Ele diz que fixações em programas de TV, como *reality shows* e futebol são alienantes, mas se coloca como avesso a isso, portanto, para ele, o plano não funciona. Entretanto, vemos pontos de contradição no conto, pois, no final da narrativa, alguém liga a televisão e ele assiste, fazendo o plano funcionar inclusive para ele. Tal conto, a nosso ver, também discursiviza sobre a relação do sujeito da periferia com a cidade, com a mídia e pode interessar aos alunos. A própria discussão propiciada pela literatura também é pertinente ao aluno e dá espaço para discutir, em sala, a diferença, outras formas de significar.

#### **As condições de produção da leitura: primeiro momento da abordagem**

Orlandi (2001) enfoca os três momentos que contemplam os processos de produção do discurso. A autora ressalta que estes momentos são igualmente relevantes:

- 1) **Constituição:** a partir da memória do dizer, fazendo intervir o contexto histórico-ideológico mais amplo;
- 2) **Formulação:** em condições de produção e circunstâncias específicas;
- 3) **Circulação:** ocorre em certa conjuntura e segundo certas condições.

O momento da constituição corresponde ao interdiscurso, eixo da memória e é representado como um eixo vertical composto por todos os dizeres já ditos e esquecidos. Assim, “todo dizer se encontra na confluência de dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação do conto), e é desse jogo que tiram seus sentidos” (ORLANDI, 1999, p.33).

A circulação, ou trajetos dos dizeres, corresponde aos meios e maneiras pelos quais os sentidos se formulam e como circulam (escritos em uma faixa, sussurrados como boato, documento, carta, música e outro meios.) (ORLANDI, 2005, p.12). Para a autora, não há privilégio entre as instâncias da constituição, formulação e circulação, portanto, a ordem de apresentação

dessas instâncias só se faz por necessidade teórica ou por questões metodológicas.

Pensando tais processos ou momentos, o conto *O Plano* nos intriga justamente por ter sido publicado em diversos meios, formatos e em diferentes datas. Primeiro, Ferréz escreveu para a revista inglesa *Jungle Drums*, número 14, o conto "O Plano", em 2004, em uma edição bilíngue. No ano seguinte, Ferréz colocou seu conto à disposição na revista *online Confraria do vento*. Além dessa publicação, o conto também foi lançado em outro meio de comunicação midiática, a revista *Caros amigos*, o que o aproxima do que se entende por escrita ensaística. Posteriormente, o conto emergiu entre outras compilações na coletânea intitulada *Ninguém é inocente em São Paulo*, livro lançado em 2006. Assim, *O Plano* e suas diferentes publicações e formas de circulação nos suscitam a pensar com os alunos do Ensino Fundamental: o que é ler um conto em sítio eletrônico, o que é ler em uma revista, o que ler em um livro?

No que se refere às condições imediatas do conto, um ponto interessante diz respeito ao fato de que Ferréz aparece, no conto *O Plano*, como 'personagem real' da literatura e sua linguagem é a própria materialização dessa identidade da periferia. Em termos de condições de produção mais amplas, nos chama a atenção o fato de que o escritor se contrapõe à alienação social, ao grande 'plano' posto em funcionamento pelos meios de espetacularização da realidade, tais como a revista *Época*, o *Big Brother*, os livros de Lair Ribeiro, mas sem colocar a periferia como vítima ou parte inocente desse sistema ou plano. Tanto a elite, quanto a periferia permitem que o plano funcione, de modo que até ele próprio como personagem/sujeito que enuncia é alvo da crítica de também fazer parte do plano. Tal contradição de um personagem que resiste, mas que falha, é própria também da pós-modernidade, uma identidade problemática e complexa.

Para os alunos:

Atividade 1:

1. O fato de o conto *O plano* ter sido publicado em diferentes meios trazem sentidos diferentes para a leitura?

2. Tente responder: Quem é o narrador do conto? Quem é o leitor? Onde o conto circula?

3. Ferréz, o autor, é morador do local sobre qual escreve. Qual é a importância disso para compreender esse texto?

Caro(a) professor(a),

Propomos uma abordagem das condições de produção do conto *O plano*. A ideia é trabalhar com a dimensão da circulação do texto, ou seja, é interessante nos perguntar pelos efeitos que se produzem na leitura pelo fato de o conto ter sido publicado em diferentes meios. Além disso, é necessário trabalhar com questões em relação ao narrador e leitor do conto, ou seja, é interessante nos perguntar se o leitor-virtual projetado pelo conto corresponde ao leitor-real do texto. Já a pergunta número 3 tem o propósito de problematizar o contexto sócio-histórico mais amplo (a ordem social da periferia, as divisões e contradições do espaço urbano, a identidade de um sujeito que se (des)identifica de representações ligadas à sua própria origem). Julgamos que é muito significativo o movimento de os alunos pensarem a esse respeito.

### **Posições-sujeito em jogo no conto: segundo momento da abordagem**

Estamos buscando trabalhar na proposta de leitura ora apresentada não com um dado sentido transparente, óbvio, preso à literalidade, mas sim pretendemos articular o texto com a inscrição do sujeito em certas posições que determinam possibilidades para o que é dito, ou seja, o sujeito se reconhece com um sentido e não outro, ao recortar o interdiscurso, fazendo emergir um sentido já-dito. Considerar as posições em jogo é trabalhar com um social dividido, marcado por um confronto de sentidos, o que atesta o papel do equívoco. Nas palavras de Orlandi (2001), o equívoco é constitutivo da linguagem e diz respeito ao fato de que as palavras em funcionamento são passíveis de sentidos contraditórios, de diferentes interpretações. Assim sendo, buscamos formular a seguinte atividade de leitura a partir da noção de equivocidade, de divisão dos sentidos.

Caro(a) professor(a),

Uma prática que pode ser produtiva, em sala, de aula, a partir da leitura do conto *O Plano* seria a de convidar os alunos a selecionarem algumas expressões em sua formulação e repensarem os efeitos de sentidos do/no conto, com base em outra perspectiva de discurso (policial, religioso, por exemplo). A proposta é dar visibilidade, inspirando-nos em Lagazzi, ao movimento de compreender a formulação do social em composições contraditórias, na impossibilidade de sínteses apaziguadoras: uma expressão produtiva é “rei do ponto” que pode render um movimento instigante.

Para os alunos:

Atividade 2:

1. Para o morador da periferia, quem é/seria o rei do ponto?
2. Apresente um breve comentário de como se designaria o rei do ponto se o conto descrevesse um olhar da polícia adentrando a comunidade.

Trabalhar, em conversa dialogada, a espessura semântica da expressão “rei do ponto” - dono da boca, o traficante que controla a quebrada. Ele é parte da periferia, vive ali, mas tem dinheiro e poder. Os alunos irão trabalhar os diferentes sentidos que um enunciado pode receber a depender da posição assumida. É possível, inclusive, pensar em outras posições de “ver/significar” o “rei do ponto”.

Um outro aspecto do conto que nos interessa discursivamente diz respeito à posição do personagem Ferréz de significar o povo da periferia como leigo e bastante ligado a programas e ao esporte futebol que “alienariam as pessoas”, ainda que ele se coloque como porta-voz da periferia. Com base nesse aspecto, pensamos na atividade que segue:

Atividade 3: (Nota ao professor)

Propiciar uma discussão entre os alunos e alunas a respeito das imagens ligadas ao futebol, tema discutido por Ferréz em *O Plano*, na relação com a periferia a partir de duas possibilidades de identificação:

1. O futebol aliena. / 2. O futebol salva.



Com essa atividade acima, o(a) aluno(a) se colocaria com base em duas posições em jogo. A posição resistente ao plano, como Ferréz, e a posição morador da periferia, que tem no futebol um meio de distração. Nesse sistema/plano que funciona há essas duas posições que se contrapõem e são necessárias. Os alunos precisam conhecer os dois lados para se posicionarem criticamente diante do assunto. Após realizar a atividade, eles podem ser questionados com que posição eles mais se identificam. Solicite, então aos(as) alunos(as) a produção de um texto escrito sobre as impressões de leitura do conto:

Para os alunos:

Atividades 4:

1. Considerando que o conto nos leva a pensar que “Ninguém é inocente em São Paulo”, escreva um comentário crítico sobre tal posição assumida pelo narrador. Você assumiria outra posição?

Não existindo nenhum inocente nesse sistema/plano, os alunos precisam se colocar criticamente se concordam ou não com a posição do escritor/personagem. É interessante que eles exponham que outras posições eles assumiriam se não fosse a mesma do conto. Caso concordem com a posição de Ferréz, é interessante que eles expliquem o porquê, pois nessa atividade muitos outros sentidos podem ser levantados.

### **Contemplando a relação constitutiva entre oral e escrito no conto: terceiro momento da abordagem**

De forma semelhante ao que propomos nas atividades com o conto *O corpo*, também, acreditamos que em *O plano* a relação do oral e do escrito merece um olhar especial.

Caro(a) professor(a),

Faça a leitura dos trechos abaixo para retomar o texto e realizar as atividades sugeridas.

Trecho do conto 1: O rei do ponto? Esse tá sossegado só contando o dinheiro, informação? Não! O povo é leigo, não entende, então não complica, o assunto na favela só Casa dos Az`tistas, discutir na favela só se o Corinthians é campeão ou não, nada contra sabe, mas futebol não é arte, futebol é bola e homens correndo. Prá mim num pega nada, desculpa quem gosta disso mas é simples, é a regra da vida em simples lances, eu quero mais, quero regras complicadas, quero traços que tragam uma época que talvez não vivi, mas sinto, quero palavras que gerem vida, desculpa aí meu, mas eu não gosto disso aí, prá mim nunca vogô nada, nunca entendi, nunca participei, só sei que muitos que gostei morreram por isso, mas nunca entendi porque morrer por isso.

Para os alunos:

Atividade 5:

1. O conto de Ferréz materializa traços da oralidade que remetem à linguagem da periferia, dos manos. Buscar os sentidos para as palavras “rolê” e “trampo”, considerando o contexto do conto.
2. Que outros elementos próprios da linguagem falada foram trabalhados na escrita do conto? Que efeitos de sentidos produzem?

Novamente julgamos relevante mostrar os efeitos que mobilizar uma abordagem discursiva pode trazer ao trabalho com a leitura. Muito provavelmente, os sentidos trabalhados com as atividades que propomos seriam ignorados em trabalhos convencionais de aula. Assim sendo, a leitura discursiva é um caminho produtivo em muitos aspectos e deve ser pensada para o contexto da educação, pois possibilita um trabalho com a diferença, com o outro (e também possível) sentido, com a heterogeneidade de textos e identidades em sala de aula.

### 3.3. PRÁTICAS DE LEITURA COM O CONTO *O QUE LHE RESTA DA VIDA*

O conto *O que lhe resta da vida*, de Sônia Coutinho, pode ser encontrado exclusivamente via online no site criado pela autora chamado *Jornal Sidarta*. Sua publicação ocorreu em 26 de dezembro de 2011, juntamente com outros dois contos que a escritora criou de forma exclusiva para a página. Coutinho costumava escrever suas histórias com personagens feministas, mostrando o universo feminino do ponto de vista de uma mulher, o que lhe dava autoridade nessas questões. A mulher retratada no conto em tela tem a particularidade de ser uma idosa de classe média-baixa diante de uma sociedade de consumo a qual ela quer fazer parte.

#### **As condições de produção da leitura: primeiro momento da abordagem**

Não queremos ser repetitivos e dizer aqui novamente aqui os aspectos ligados às condições de produção de leitura, pois eles já foram abordados detalhadamente nos capítulos teóricos e foram citados nas duas propostas anteriores. Entretanto, devemos levantar as condições de produção do conto especificamente. Em um sentido amplo, devemos ressaltar que tudo que é dito sobre velhice, seus já-ditos, é retomado na leitura desse conto, pelo fato de a personagem ser idosa e isso ser constitutivo de sentidos. Além disso, o momento sócio-histórico, que é a pós-modernidade, trazendo à tona o individualismo e o consumismo como elementos constitutivos, é algo evidente na narrativa e que precisa ser debatido. Esses são assuntos que, sem dúvidas, farão os alunos refletirem sobre como são contraditórias as condições do sistema econômico que gere nosso país, pois, ao mesmo tempo que o Estado considera o idoso um ser incapaz, um ônus ao poder público, o considera capaz de decidir como deve gastar sua aposentadoria e o estimula a consumir, mesmo que aquilo que recebe lhe permita muito pouco.

Caro(a) professor(a),

Considerando uma entrada no texto enquanto linearidade do dizer, espaço da formulação, em que podemos notar se há um efeito fecho, de unidade, coesão e coerência, sugerimos alguns movimentos iniciais:

- Leitura do conto com os alunos;
- Levantamento das histórias de leituras dos alunos sobre questões relacionadas à velhice, à aposentadoria;
- Discussão inicial sobre a identidade da personagem idosa, pobre e solitária e sua relação com o consumo;
- Trabalhar com os alunos aspectos ligados às condições de produção próprias do pós-modernismo que estão relacionadas ao conto - como é a vida dessa senhora, em que consiste seu dia-a-dia. E como essas ações se relacionam ao que temos hoje em dia como grandes dilemas.

Para os alunos:

Atividade 1:

1. O conto O que lhe resta da vida é encontrado exclusivamente na Internet, isso facilita seu acesso?
2. Tente responder: Quem é o narrador do conto? Quem é o leitor? Onde o conto circula?
3. Como o consumismo afeta a vida da senhora do conto?

### **Posições-sujeito em jogo no conto: segundo momento da abordagem**

Segundo Orlandi (2012), identidade é um movimento na história, os sujeitos quando tomam as palavras se envolvem, de forma inconsciente, em processos identificatórios. A senhora do conto, apesar de não termos muitas falas dela, se identifica com uma forma sujeito-consumidor (que deseja comprar e compra o que pode). Além disso, os sentidos em jogo no conto colocam o sujeito-idoso de classe média ou baixa como aquele que convive com suas limitações financeiras e na saúde. Considerando as determinações sócio-históricas ligadas ao pós-moderno, há que se levar em conto o fato de a idosa ser solitária, individualista e consumista).

Caro(a) professor(a),

Para o levantamento de marcas, formas de repetição que determinam a tomada de posição da personagem idosa, leia o conto novamente com os alunos e solicite que eles destaquem as formulações/trechos relacionados a sentidos acerca da identidade da idosa na sua relação com o consumo, por exemplo: (...) vai **a um shopping elegante, na Zona Sul do Rio.**

**É um grande prazer para ela** ir a esse shopping - e tudo fica quase de graça. Vive em busca de coisas assim, em seu esforço para aproveitar o que lhe resta da vida, mesmo com o **pouquíssimo dinheiro da sua aposentadoria.** Mas aqui fica **a banca sofisticada onde ela sempre compra o jornal** e aproveita para dar uma olhada nas revistas. E aqui fica também a lanchonete onde todo dia ela toma um café pingado e come um pãozinho de queijo. (...) Bebericar o café, dando pequenas mordidas no pão, traz-lhe uma **sensação de imenso relaxamento.**

**Não é uma compradora e sim uma penetra,** que vem mais para espiar roupas, objetos, pessoas. Mas às vezes **até que leva as coisinhas baratas que vai descobrindo.**

E vem sempre **vestida inteiramente de acordo, cuida muito disso. Seu dinheiro é mínimo, mas considera esta uma despesa indispensável, mesmo que sacrifique a comida.**

Não faz mal repetir roupas, mas **precisam ser de boa qualidade, neutras e informais.** Assim se vestem as mulheres que moram ali perto e **quer ser confundida com elas. Esse aspecto minuciosamente correto lhe garante a aceitação.**

**Claro que está velha. Claro que é pobre. E claro que passará mais um Natal e fim de ano sozinha:** seu marido morreu, nunca teve filhos, seus pais também morreram e o que resta da sua família mora em outra cidade, muito longe.

Voltará para o Catete com mais um **dos seus pequenos objetos dispensáveis,** às vezes sem nenhuma utilidade, mas que **gosta tanto de comprar.** Maravilha!

Para os alunos:

Atividade 2:

1. Formule outro título para o conto.
2. Como a personagem caracteriza a si mesma? Que relação o shopping tem com a vida dela?

Atividade 3: (Nota ao professor)

Separar a classe em três grupos e produzir um debate sobre a identidade do idoso em relação à solidão e ao isolamento:

1. *shopping* como templo do consumo e “vivência social” (grupo 1)
2. grupos de Terceira idade em bairros, igrejas, universidades, associações como práticas de socialização (grupo 2);
3. o uso da tecnologia como meio de interação social na Terceira idade (grupo 3);

### **Contemplando a dimensão linguística do conto: terceiro momento da abordagem**

No conto de Coutinho não temos palavras que fogem às regras, mas podemos expor os alunos à contradição do consumo exposta no conto: não se trata de trabalhar os binarismos: consumo versus não consumo, mas sim de buscar problematizar o equívoco no conto na medida em que a identidade da idosa nas suas idas ao shopping significa no enlace equívoco entre ser consumidora e não ser consumidora ao mesmo tempo.

Para os alunos:

Atividade 4:

1. Procurar em um dicionário o significado de “consumidor”. Você acredita que esse sentido encontrado no dicionário se relaciona ao sentido de consumidora que o conto traz?
2. Por que podemos dizer que a senhora do conto é uma consumidora que não consome ou que consome o (des)necessário?

3. Em que medida ela tenta se integrar e fazer parte do sistema de consumo próprio da lógica dos shopping centers? O que ela faz e o que ela tem de deixar de fazer para “estar” incluída no consumo?

Atividade 5: (Nota ao professor)

Propor aos alunos a manifestação da opinião sobre outras práticas em que a contradição está presente em nossa organização social:

1. o catador de lixo que envolve um trabalho que não é tido/reconhecido como um trabalho;
2. as cotas raciais ou sociais que incluem e/ou excluem alunos em universidades;

### 3.4. PRÁTICAS DE LEITURA COM O CONTO DA PAZ

O conto Da Paz é uma produção de Marcelino Freire, publicada em 2008 no livro *Rasif: mar que arrebeta* e também pode ser encontrado em diversas páginas da Internet, basta procurar pelo nome do conto. A obra tem elementos da oralidade, como vocábulos próprios da fala, como também ironias e escolhas lexicais típicas da linguagem popular. O narrador, ou melhor, a narradora mostra sua concepção sobre a paz, que contraria a visão comum de paz que a sociedade conhece.

#### **As condições de produção da leitura: primeiro momento da abordagem**

Para o trabalho com esse conto, é preciso pensar em tudo que já foi dito sobre paz, pensar nas muitas campanhas realizadas na mídia, as passeatas, os símbolos utilizados para essa função. A cor branca, a pomba, são elementos possíveis que virão à memória quando o assunto for mencionado, inclusive as campanhas contra a violência, que também preveem alcançar algo que é divulgado como um bem em comum para todos. Julgamos interessante discutir com os alunos sobre os sentidos de paz, como normalmente são trabalhados na mídia, na religião e como o conto produz um outro sentido para “paz”.

Caro(a) professor(a),

Considerando uma entrada no texto enquanto linearidade do dizer, um espaço de “unidade” necessária, sugerimos alguns movimentos iniciais:

- Leitura do conto com os alunos;
- Levantamento das histórias de leituras dos alunos do gênero discursivo conto;
- Levantamento das práticas de leituras em textos eletrônicos;
- Discussão inicial sobre a paz, manifestações realizadas na cidade, tema sobre o qual a crônica fala.
- Conversa sobre outras marchas/passeatas presentes na cidade.



- Após esse primeiro momento, acreditamos que, em sala de aula, é relevante trabalhar com a formulação do conto, que se dá em uma situação imediata, isto é, no aqui-agora da enunciação.

Para os alunos:

Atividade 1:

1. Qual sentido de paz a mídia geralmente veicula? Como a personagem fala de paz? O que significa “paz” para essa mulher?
2. A que você associa o uso de tantas negações na primeira parte do conto?
3. No conto, a personagem do conto descreve o que seria uma “marcha pela paz”. A que imagens já-vistas você associa essa descrição?
4. No trecho “Vou fazer mais o quê, hein? Hein? Quem vai ressuscitar meu filho, o Joaquim? Eu é que não vou levar a foto do menino para ficar exibindo lá embaixo. Carregando na avenida a minha ferida. Marchar não vou, ao lado de polícia”, que leituras possíveis podem ser feitas em relação ao fato de a mulher se negar a ir a passeata (marchar ao lado da polícia) e a morte do filho.

### **Posições-sujeito em jogo no conto: segundo momento da abordagem**

Caro(a) professor(a),

Agora, depois de produzir uma discussão inicial sobre o conto em um diálogo entre você e os alunos, trabalhar com questões que devam ser respondidas na forma escrita. Também, a fim de colocar em confronto formas de significar a paz, trabalhar no quadro, na discussão de ideias, com os modos de identificação dessa senhora da periferia com a paz que é distante, que não mora no seu tanque e um modo de significar a paz como harmonia, ordem.

Para os alunos:

Atividade 2:

1. Explique o ponto de vista da personagem “a paz é uma senhora. Que nunca olhou na minha cara. Sabe a madame? A paz não mora no meu tanque”.
2. Procurar levantar argumentos/causas/explicações/justificativas: por que a paz é distante dessa mulher? Por que a paz para ela só aparece nessas horas, em que a guerra é transferida.
3. Defendam o ponto de vista “estabilizado”, presente na mídia, de que a paz é harmonia, de que é preciso ir à marcha da paz.
4. Procurar levantar questões: por que políticos, artistas e jogadores estão presentes nessas passeatas? Quem são as pessoas comuns que participam desses eventos?

### **Contemplando a dimensão linguística do conto: terceiro momento da abordagem**

Levando em conta que o conto de Marcelino traz uma fusão entre o oral e o escrito, solicitar aos alunos para que considerem os efeitos de sentidos relacionados a elementos da língua e à pontuação no texto.

Para os alunos:

Atividade 3:

1. Levando em conta o conto, como o autor trabalha na escrita aspectos de oralidade?
2. O fato de o conto ser construído a partir de várias orações curtas, separadas por pontos (interrogação, exclamação) e ausentes de elementos de ligação produz que efeitos?

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse trabalho foi criar propostas de leitura para o ensino básico, em especial turmas de nono ano, com base nas teorias discursivas. Foi necessário, em um primeiro momento, escolher qual seria o objeto de leituras dessas propostas. Escolhemos trabalhar com contos urbanos pós-moderno, pelas características do gênero em questão e pelo contexto sócio histórico retratado nos contos corresponder a realidade vivida pelos alunos que são o público alvo de nossa proposta.

Foi necessário fundamentar algumas questões para que nosso trabalho ficasse bem estruturado e respaldado sobre teorias sólidas. Como estamos pensando no contexto de sala de aula, precisávamos compreender a instituição escolar e o que precisamos melhorar em seus aspectos. Também foi necessário compreender bem o que define esse período ao qual chamamos de pós-moderno e as principais consequências sobre a sociedade. Como questões relacionadas ao gênero são constitutivas das condições de produção dos discursos, foi importante conhecer as características do conto, mas para isso fizemos um paralelo com as teorias de Bakhtin, pois as teorias pecheutianas não trabalham com gêneros. Considerando ainda que estamos pensando a leitura a partir de uma concepção específica, que é a Análise de Discurso, foi crucial compreender questões de leitura discursiva e como elas se diferenciam de outras teorias.

Após fazer a fundamentação teórica, nos debruçamos em analisar os quatro contos escolhidos a partir dos aspectos que mais incomodavam em cada um dos textos. No conto O Corpo, as formações discursivas dos personagens que se deparam com o corpo morto foi o que mais saltou aos olhos. Em O Plano, a questão da (im)possibilidade de resistência a um plano que funciona pelo personagem-narrador foi trabalhada, mostrando que a resistência acontece nas falhas, nas brechas e não de uma forma heroica. O que lhe resta da vida nos permitiu trabalhar a identidade da mulher idosa em um contexto de pós-modernidade, mostrando que o consumismo também afeta pessoas dessa faixa etária. Enfim, Da paz, traz a (des)identificação de uma

mulher com o conceito de paz, ela se coloca contra, o que causa certo estranhamento, por ser algo que a maioria das pessoas aprecia.

Depois desse trajeto, podemos elaborar propostas de leitura com conceitos discursivos que se dividem em três eixos: condições de produção, posição-sujeito e aspectos da língua. Como dissemos no decorrer desse trabalho, nossa intenção foi elaborar propostas de leitura discursiva de contos urbanos pós-modernos, objetivando trabalhar deslocando as práticas utilizadas de retiradas de elementos textuais, pensando em leituras que não fiquem na superficialidade do texto, mas que se liguem ao contexto sócio-histórico e, portanto, sejam mais profundas e críticas. Além disso, acreditamos que o trabalho com a teoria discursiva permite o deslocamento, também, das posições aparentemente estabilizadas em sala de aula, aluno e professor, dando voz aos alunos, e sendo mais coerente ao contexto em que vivemos.

Nossa tentativa de formulação de uma proposta de leitura de contos pós-modernos, mobilizando a relação do sujeito com o urbano, foi de levar às consequências a leitura discursiva como defende Bolognini (2009, p. 43-44) no sentido de o professor “oferecer aos seus alunos elementos para que discutam as condições de produção dos diversos discursos, para que as questionem, de modo que os outros sentidos, também históricos, sejam evidenciados, e eles se desloquem e ocupem outra posição-sujeito”.

Com efeito, salientamos também a relevância e o desafio de trabalho com o texto literário que representa, graças ao seu caráter polissêmico, uma possibilidade de compreendermos o funcionamento do político - que, tomado discursivamente, “significa que o sentido é sempre dividido, em uma direção que não é indiferente à sua relação com a ideologia” (ORLANDI, 2012, p. 55). Se o político é o confronto de diferentes efeitos de sentidos, isto é, uma divisão nos sentidos, os contos trabalhados permitiram a escuta de sentidos nem sempre convergentes, o que nos leva a considerar a instabilidade e a diferença como ingredientes necessários na aula de leitura no final do Ensino Fundamental entendendo esse contexto como lugar de movimentação de sentidos.

É possível pensar em leitura e ensino a partir da teoria discursiva, mostramos que é possível também criar propostas de leitura com a AD como base. Esperamos que esse trabalho inspire outros profissionais da educação.

## 5. REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. 3. ed. Lisboa, Portugal: Presença/Martins Fontes, 1980.

BAGHIN-SPINELLI, D. Uma proposta discursiva de leitura nos cursos de formação de professores de língua inglesa. In: SERRANI, S. (Org.). **Fragmentos**. Florianópolis, SC: UFSC, 2002, p.79-100.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso (1952-1953). In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Tradução de José Gradei. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2008.

BAUMAN, Z. **Capitalismo parasitário**: e outros temas contemporâneos. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2010.

BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2007.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2008.

BOLOGNINI, C. Z. O desafio para o professor a exemplo do filme 2001: Uma Odisseia no espaço. In: BOLOGNINI, C. Z.; PFEIFFER, C.; LAGAZZI, S. **Discurso e Ensino**: Práticas de Linguagem na Escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa - Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CÂNDIDO, A. **Vários escritos**. 5ªed. Rio de Janeiro, RJ: Ouro sobre azul, 2011.

CASTELLANOS-PFEIFFER, C. Cidade e sujeito escolarizado. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Cidade atravessada**: os sentidos públicos no espaço urbano. Campinas, SP: Pontes, 2001, p.29-33.

CASTELLANOS-PFEIFFER, C. **Que autor é este?**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: UNICAMP, 1995.

CAVALLARI J. S. Visões de leitura e concepções que fundamentam os documentos oficiais de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

**Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, SP: jul./dez. 2012, v.51, n.2, p.293-304.

CHAUI, M. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 2001.

CORACINI, M. J. A Análise do discurso na Linguística Aplicada. In: CASTRO, S. T. R. **Pesquisas em Linguística Aplicada**. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

CORACINI, M. J. Concepções de leitura na (pós)modernidade. In: LIMA, R. C. de C. P. (Org.). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005, p.15-44.

CORACINI, M. J. Entre a modernidade e a pós-modernidade: discurso e ensino. **Revista Educação**. Porto Alegre, RS: set./dez. 2014, v.37, n.3, p.400-411.

CORACINI, M. J. **O jogo discursivo em sala de aula: um jogo de ilusões**. Campinas, SP: Pontes, 1995 [2010].

CORACINI, M. J. Pós-modernidade e novas tecnologias no discurso do Professor de língua. **Revista Alfa**. São Paulo, SP: 2006, v.50, n.1, p.7-21.

CORACINI, M. J. Representações de professor: entre o passado e o presente. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, RS: jan./jun. 2015, v.23, n.1, p.132-161.

CORREA, M. R.; HASHIMOTO, F. A condição humana na atualidade e suas relações com a morte. In: I Jornada Internacional de Práticas Clínicas no Campo Social. **Anais do evento**. Maringá, PR: UEM, 2010.

CORREIA, M. R.; HASHIMOTO, F. **A condição humana na atualidade e suas relações com a morte**. Maringá, PR: Anais da Jornada Internacional de Práticas Clínicas no Campo Social, UEM, 2010.

CORTÁZAR, J. **Valise de Cronópio**. Tradução de Davi Arrigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo, SP: Perspectiva, 2006.

FEDATTO, C. P. Uma história de leitura do Brasil. In: BOLOGNINI, C. Z.; PFEIFFER, C.; LAGAZZI, S. **Discurso e Ensino: Práticas de Linguagem na Escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p.47-53.

FEDATTO, C. P.; MACHADO, C. de P. O muro, o pátio e o coral ou os sentidos no/do professor. In: BOLOGNINI, C. Z. (Org.). **Discurso e Ensino: O cinema na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007, p.9-16.

FERRAZ, L.; CARMELINO, A. C. O estilo nos contos de Chico Anysio: uma análise linguística. **Percursos linguísticos**. Vitória, ES: 2012, v.2. n.4. p.97-115.

FERREIRA, M. C. L. **Análise do discurso e psicanálise**: uma estranha intimidade. Cadernos do APPOA. Porto Alegre, RS: dez. 2004, n.131, p.37-52.

FERREIRA, M.C.L. **Da ambiguidade ao equivoco**: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2000.

FERREIRA, M.C.L. Resistir, Resistir, Resistir... Primado Prático discursivo. In: SOARES, A.S.F. at. al. **Discurso, resistência e...** Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2015.

FERRÉZ. O Plano. **Confraria do Vento**. n.4, conto1. Disponível em: <<http://www.confrariadovento.com/revista/numero4/conto01.htm>>. Último acesso em: 15/07/2017.

FUCHS, C.; M. PÊCHEUX. A propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas. Tradução de Péricles Cunha. In: GADET, F.; HAK, T. (org.) **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: UNICAMP, 1990.

FURLAN, C. C.; MEGID, C. M. Língua e linguagem em movimento em sala de aula. In: BOLOGNINI, C. Z.; PFEIFFER, C.; LAGAZZI, S. **Discurso e Ensino**: Práticas de Linguagem na Escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

GALLI, F. C. S. **(Ciber)espaço e leitura**: o mesmo e o diferente no discurso sobre as “novas” práticas contemporâneas. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP: UNICAMP, 2008.

GALLI, F. C. S. O sujeito-leitor e o atual cenário tecnológico e globalizado. **Revista letra Magna**. n.3. 2º semestre de 2005.

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2000.

GREGOLIN, M.R.V. **Análise de discurso**: conceitos e aplicações. Revista Alfa. Araraquara, SP: 1995, v.39, p.13-21.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomás Tadeu da Silva. 11ª ed. São Paulo, SP: DP&A Editora, 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000, p.103-133.

HARNECKER, M. & URIBE, G. **Luta de classes**: as classes sociais no Brasil. Traduzido e adaptado por Grupo Aurora. São Paulo, SP: Global, 1980.

HAROCHE, C.; PÊCHEUX, M.; HENRY, P. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. In BARONAS, R. L. **Análise do Discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos, SP: Pedro & João, 2007, p.13-32.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 17. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2008.

HASHIGUTI, S. T. Nas teias da leitura. In: BOLOGNINI, C. Z.; PFEIFFER, C.; LAGAZZY, S. (org.). **Discurso e ensino**: práticas de linguagem na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

HASHIGUTI, S. T. O corpo como materialidade do/no discurso. In: III Seminário de Análise de Discurso (SEAD). **Anais do evento**. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2007. Disponível em: <<http://anaisdosead.com.br/3SEAD/Simposios/SimoneHashiguti.pdf>>. Último acesso: 20/10/2015.

HOLLANDA, H.B. **A poesia marginal**. Artigos sobre literatura. s.d. Disponível em:<<http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/a-poesia-marginal/>> Último acesso em: 15/07/2017.

HOLLANDA, H.B. **Literatura Marginal**. Artigos sobre literatura. s.d. Disponível em:<<http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/literatura-marginal/>> Último acesso em: 15/07/2017.

INDURSKY, F. **A Prática discursiva da leitura**. In: ORLANDI, E. P. A leitura e os leitores. Campinas, SP: Pontes, 1998.

KRAEMER, M. A. D. O conto na contemporaneidade: uma abordagem dialógica do gênero na perspectiva das vozes bakhtinianas. V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (V SIGET). **Anais do evento**. Caxias do Sul, RS: UCS, 2009.

LACAN, J. **O Seminário, Livro 2**: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise. Tradução de Marie Christine Laznik. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1985.

LAGAZZI, S. M. A equivocidade na circulação do conhecimento científico. **Linguagem em (dis)curso**. Tubarão, SC: dez. 2011, v. 11, n. 3. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151876322011000300003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151876322011000300003&lng=pt&nrm=iso)>. Último acesso em: 22/02/2016.

LAGAZZI, S. M. O confronto político urbano administrado na instância jurídica. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **A produção do consenso nas políticas públicas urbanas**. Campinas, SP: RG Editora, 2010, p.75-83.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. M. Texto e Autoria. In: Orlandi, E. P.; Lagazzi-Rodrigues, R. R. (Org.). **Discurso e textualidade**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006, v.1, p.81-104.

LIMA, R. C. C. P. **O professor escreve sua história**: uma análise discursiva de modos de identificação do sujeito-professor. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: UNICAMP, 2001.



LYOTARD, J.F. **O pós-moderno**. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro, RJ: José Olympio, 1988.

MALDIDIER, D. **A Inquietação do discurso: (Re)ler Michel Pêcheux hoje**. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2003.

MARIANI, B. Textos e conceitos fundadores de Michel Pêcheux: uma retomada em Althusser e Lacan. **Revista Alfa**. São Paulo, SP: 2010, v.54, n.1, p.113-127.

MARX e ENGELS. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa, Portugal: Moraes Editores, 1978, p.73-74.

MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo, SP: Expressão popular, 2008.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Traduzido por Jesus Ranieri. São Paulo, SP: Boi Tempo, 2004.

MATIAS, K. Capão Redondo é o bairro mais violento de São Paulo. **Jornal Agora São Paulo**. Publicação em 28/01/2016. Disponível em: <<http://www.agora.uol.com.br/saopaulo/2016/01/1734400-capao-redondo-e-o-bairro-mais-violento-de-sao-paulo.shtml>>. Último acesso em: 15/07/2017

MATOS, C. L. A. A juvenilização do idoso na cultura de consumo: construção de identidades e culto ao corpo. 18º Encontro da Rede Feminista Norte-Nordeste de Pesquisas sobre a Mulher e Relações de Gênero (18º REDOR). **Anais do evento**. Recife, PE: UFRPE, 2014.

MINAYO, M. C. S.; COIMBRA JUNIOR, C. E. A. (org.). **Antropologia, saúde e envelhecimento**. Rio de Janeiro, RJ: Editora FIOCRUZ, 2002.

MOISÉS, M. **A criação literária: prosa I**. São Paulo, SP: Cultrix, 2006.

MURCE-FILHO, N. F. **Aulas "alternativas" de leitura em língua estrangeira: histórias "provocadora" e deslocamentos de posições subjetivas**. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: UNICAMP, 1998.

ORLANDI, E. P. **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

ORLANDI E. P. **Cidade dos sentidos: relações de sentidos e relações sociais - escola e cidade**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

ORLANDI, E. P. **Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia**. Campinas, SP: Pontes, 2012.

ORLANDI, E. P. A análise de discurso e seus entre-meios: notas a sua história no Brasil. **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas, SP: UNICAMP, jan./jun. 2002, v.42, p.21-40.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**. Campinas, SP: Pontes, 2011.

ORLANDI, E. P. Análise de discurso. In: Orlandi, E.P.; Lagazzi-Rodrigues, R. R. (Org.). **Discurso e textualidade**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006, p.13-31.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. 8. ed. Campinas, SP: Cortez, 1988.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. **Do sujeito na história e no simbólico**. Escritos. Campinas, SP: Labeurb, 1999, v.4, n.4, p.17-27.

ORLANDI, E. P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

ORLANDI, E. P. **Michel Pêcheux e análise de discurso**. Labeurb. Vitória da conquista, BA: jun. 2005, n.1, p.9-13.

ORLANDI, E.P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 11. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, M. O mecanismo do (des)conhecimento ideológico. In: ZIZEC, S. (Org.). **Um mapa da ideologia**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo, SP: Contraponto, 1991.

PÊCHEUX, M. Ousar pensar e ousar se revoltar: Ideologia, marxismo, luta de classes. *Décalages*. 2014, v.1, n.4. Disponível em: <<http://scholar.oxy.edu/decalages/vol1/iss4/15>>. Último acesso em: 15/07/2017.

PÊCHEUX, M. **Remontemos de Foucault a Spinoza**. Tradução de Maria do Rosário Gregolin. Campinas, SP: UNICAMP, 2000 [1980].

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et.al. 2. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. 3. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1997, p.163-252

PEREIRA, H. R. **A crise da identidade na cultura pós-moderna**. Mental. Barbacena, MG: 2004, v.2, n.2, p.89-100. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-44272004000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272004000100007&lng=pt&nrm=iso)>. Último acesso em: 15/07/2017.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

PFEIFFER, C. R. **O Lugar do Conhecimento na Escola**: alunos e professores em busca da autorização. Educativa. Goiânia, MG: UCG, 2003, v.5, n.2, p. 349-359.

PFEIFFER, C. R. **Bem dizer e retórica**: um lugar para o sujeito. Educativa. Goiânia, MG: UCG, 2000, v.7, p. 13-23.

PFEIFFER, C. R. **Que autor é este?** Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: UNICAMP, 1995.

REDAÇÃO RIO. Corpo aparece boiando na praia de Copacabana. **Band News FM**. Rio de Janeiro, RJ: 2013. Disponível em: <<http://noticias.band.uol.com.br/cidades/rio/noticia/100000640533/corpoaparece-boiando-na-praia-de-copacabana.html>>. Último acesso em: 15/07/2017.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo, SP: Parábola editorial, 2005. p.152-183.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo, SP: Parábola editorial, 2005. p.184-207.

SALGUEIRO, T. B. **Cidade pós-moderna**: espaço fragmentado. Revista Território. Rio de Janeiro, RJ: jan./jun. 1998, ano 111, n.4.

SANT'ANNA, S. O corpo. **OGlobo**. São Paulo, SP: 2014. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2014/03/01/sergio-sant-anna-um-onto-inedito-526162.asp>>. Último acesso em: 27/07/2015.

SANTOS, B. DE S. **Pela Mão de Alice**: o Social e o Político na Pós-Modernidade. 7. ed. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1999.

SANTOS, J. dos. **O que é Pós-Moderno**. 1. ed. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 2004.

SANTOS, R. M. **Movimentos (d)e resistência no espaço urbano**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da linguagem – Campinas, SP: UNICAMP, 2014.

SARIAN, M. C. **A injunção ao novo e a repetição do velho**: um olhar discursivo ao Programa um computador por aluno (Prouca). Tese (Doutorado

em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: UNICAMP, 2012.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística geral**. 27ªed. São Paulo, SP: Cultrix, 2006.

SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de línguas: Currículo/Leitura/Escrita**. Campinas, SP: Pontes, 2005.

SERRANI, S. Discurso Sobre a Língua, Textualidade e Línguas Estrangeiras Próximas. II Encontro Nacional da ANPOLL. **Anais do evento**. Niteroi, RJ: 2000.

SILVA, E. T. **Os descaminhos da escola: traumatismos educacionais**. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

SILVA, M; CASTELLANOS-PFEIFFER. C. **Estado, ciência e sociedade: por entre línguas e teorias**. Revista Letras. Santa Maria, RS: jan./jun. 2014, v.24, n.48, p.87-113.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: T. T. da Silva. (org). **Identidade e diferença**. São Paulo, SP: Vozes, 2000, p.73-102.

SIMON, L. C. S. **O conto e o pós-modernismo: recorte, velocidade e intensidade**. São Paulo, SP: Unesp, 2007, v.20, n.1. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/viewFile/1465/1139>>. Último acesso em: 25/06/2016.

TFOUNI, L. V.; ASSOLINI, F. E. P. Interpretação, autoria e prática pedagógica escolar. **Odisseia**. Natal, RN: UFRN, 2008, v.1, p.1.

TONET, I. **Educação contra o capital**. 3.ed. São Paulo, SP: Instituto Lukács, 2016.

TRINCA, T. P. **O corpo-imagem na “cultura do consumo”**: uma análise histórico-social sobre a supremacia da aparência no capitalismo avançado. Marília, SP: Unesp, 2008.

## **6. ANEXOS**

**ANEXO 1:****O CORPO**

Sérgio Sant'Anna

Eram quinze para as seis da manhã, a claridade apenas despontando e Fernando Antônio levantou-se sem hesitação ao som do despertador do celular, tão baixo que Ana Livia apenas estremeceu na cama. Fernando Antônio gostava de sentir o corpo de Ana perto do seu, mas não o tocou, para ela não acordar. Ele foi ao banheiro, depois voltou para o quarto e vestiu o short e a camiseta, calçou as meias e o par de tênis, para correr à beira da praia, a tempo de retornar e preparar-se para sair antes de oito horas da manhã e dos engarrafamentos. Sempre chegava cedo à corretora, a fim de conferir as cotações das bolsas da Europa e do fechamento na Ásia, antes de abertura do mercado em São Paulo. Poderia fazer isso no próprio celular, mas não queria misturar as coisas: o seu apartamento, Ana Livia, o exercício físico, com o trabalho.

Fernando foi à cozinha, bebeu um pouco d'água, descascou e partiu pedaços de mamão, que pôs no liquidificador. Café da manhã completo, ele deixava para tomar na volta, talvez em companhia de Ana Livia, quando a empregada já tivesse chegado. Com o copo com o suco na mão, caminhou até a janela da sala, no oitavo andar, que passava a noite fechada, por causa do vento que vinha do mar. Abriu-a, sentiu o ar fresco da manhã, o cheiro da maresia, ouviu o barulho das ondas quebrando, mais nítido a essa hora, e também notou que onde uma onda se formava havia algo parecido com um corpo negro boiando, mas, com a luz ainda insuficiente, não podia identificar se era um afogado, ou um surfista madrugador, ou alguém nadando.

Fernando bebeu o último gole do suco e dirigiu-se à porta do apartamento. Tomou o elevador e, ao chegar à rua, notou que algumas das pessoas que vinham cedo para correr ou caminhar no calçadão haviam parado do outro lado da Avenida Vieira Souto e olhavam em direção ao mar. Resolveu então atravessar a avenida e certificou-se de que havia mesmo o cadáver de um negro que era jogado de um lado para outro, e para cima e para baixo nas

ondas. E Fernando não pôde deixar de filosofar como todo mundo diante de um cadáver, filosofia que podia ser reduzida à sua expressão mais simples com as palavras: o homem negro está morto, eu estou vivo, mas também vou morrer. Sentiu-se levemente deprimido e iniciou imediatamente sua corrida.

Naquele momento três rapazes carregando pranchas de surfe vinham chegando pelo calçadão e um deles disse: “Vamos chegar lá perto para ver.” Outro respondeu: “Que isso, mermão, defunto a uma hora dessas? Vamos pro Arpoador.” E o terceiro surfista disse para o segundo, em voz bastante alta, de modo a ser ouvido pelo primeiro, o que fizera a proposta e já pulara para a areia: “Olha lá o Juninho, olha lá: vai pegar onda com o defunto.”

\*

A senhora Carlota Macedo, viúva, 68 anos, viera descendo às seis e meia daquela manhã a Rua Joana Angélica e acabara de chegar à Avenida Vieira Souto. Vestida com um moletom, um biquíni por baixo e usando tênis, a senhora Macedo queria mostrar-se, inclusive para si própria, como uma caminhante igual às outras, mas seus passos eram nervosos, sem ritmo. Carlota tomava comprimidos contra a depressão e a insônia, mas seu sono não costumava passar das quatro e meia, cinco da manhã. Ela virava de um lado para outro na cama, mas não dormia mais e, compulsivamente, se ligava em algum pensamento depressivo, que levava a outro e mais outro e mais outro. O seu psiquiatra já lhe dera permissão para telefonar para ele a qualquer hora, mas quando ela ligava assim tão cedo, invariavelmente a chamada caía numa secretária eletrônica ou caixa postal. O psiquiatra, ou os poucos amigos de Carlota, ou os seus filhos, impacientes, aconselhavam-na a não ficar parada e sim fazer ginástica, ou caminhar, tomar sol e banhos de mar, o que ela pretendia fazer naquela manhã mesma, embora lhe custasse muita coragem, principalmente para mergulhar.

Carlota caminhava como se pudesse fugir de si mesma, da sua mente, mas apesar do exercício aeróbico, dentro dela era um labirinto sempre conduzindo ao medo, ao pânico e a um desejo de morrer durante o sono. E o pior era

quando o sol, iluminando a praia, tornando o céu completamente azul, feria a sua vista, contrastava com o cinza que ela trazia dentro de si. Mas ela não ia desistir assim tão fácil e, cruzando a avenida, começou a caminhar em direção ao Arpoador.

Aproximando-se da Rua Vinicius de Moraes, Carlota se deu conta de duas pequenas aglomerações, uma no calçadão, outra na beira do mar, no lado oposto à Rua Farme de Amoedo. O coração dela disparou, mas ela sentia a esperança de que não fosse um afogado e sim, por exemplo, uma baleia aproximando-se da praia, o que não era assim tão raro. Depois de fixar seus olhos no oceano e não ver baleia alguma, Carlota pensou em dar meia-volta e caminhar na direção contrária. Mas era perto do Arpoador, cuja direção ela tomava, que o mar era mais calmo para entrar na água. E Carlota prosseguiu e, bem próximo à Farme de Amoedo, viu o corpo do homem negro no mar, que era jogado todo desengonçado pelas ondas e com toda a certeza estava morto. Não podia haver cena mais tétrica do que essa e, andando com passos mecânicos, Carlota viu ainda mais nitidamente o corpo. No instante seguinte, ele estava no topo de uma onda e Carlota julgou ver seus olhos abertos. E disse para si própria, antes de virar-se e andar o mais depressa possível no rumo da Rua Joana Angélica e de casa: “Esse já não sofre mais.”

\*

Mas, afinal, o que aconteceu com esse? Um banhista que se afogou tão cedo? Quando, depois de ser, por fim, depositado na areia, viu-se que havia um buraco de bala em sua testa. Isso devia ter acontecido havia não muito tempo e perto dali, porque o corpo não exibia sinais visíveis de decomposição, disse um cabo da PM que chegou ao local, com um soldado da corporação, que estacionou a viatura próximo à calçada. Depois de puxar o cadáver um pouco mais para a areia, o cabo verificou que no bolso da bermuda, única vestimenta do morto, não havia nenhum documento nem dinheiro. O outro policial trouxe do carro-patrolha um plástico negro e com ele cobriu o cadáver. “É capaz de ele ter sido morto lá nas pedras do Arpoador”, disse o cabo.



Sentado num banco da calçada, um senhor aposentado, vendo a cena, lembrou-se de uma história que lera numa coluna de jornal, havia alguns anos, sobre os cadáveres de dois afogados amarrados por cordas por algumas horas num barco do Serviço de Salvamento, no Mourisco, à vista de pessoas que almoçavam numa churrascaria em frente ao mar. E várias delas iam embora, é claro.

\*

Por volta das oito horas, horário em que as mães traziam as crianças pequenas para a praia, o corpo sob o plástico ainda continuava lá. Os banhistas matutinos guardavam uma boa distância do defunto. Afinal, ninguém quer pegar praia perto de um morto.

Mas um pregador bíblico, vestido com um velho terno, sem gravata e surgido não se sabia de onde, aproximou-se do cadáver e pronunciou, elevando a voz, a seguinte prédica, tirada do Livro da Sabedoria:

“Pois do nada somos nascidos e depois desta vida seremos como se nunca tivéramos sido. Pois a respiração de nossos narizes não passa de fumaça e a razão é como faísca para mover nosso coração.”

\*

Quando chegou em casa às 7 horas, Fernando Antônio já encontrou a mesa arrumada para o café da manhã para duas pessoas. Mas Fernando não sabia se Ana Livia ia acordar a tempo de tomar café junto com ele. Ela costumava dormir ali duas ou três vezes por semana e às vezes só se levantava depois que ele saía. Fernando foi ao banheiro, fez a barba, tomou uma chuveirada e depois, já no quarto, começou a vestir o terno. Pôs a camisa, os sapatos, a gravata, mas o paletó deixou para depois.

Ana Lívía sonhava com uma centopeia que lhe subia pela perna. Pronunciou algumas palavras aflitas e incompreensíveis, abriu os olhos e viu Fernando Antônio. “Me abraça”, ela disse.

Ele sentou-se na cama, abraçou-a e disse que tinha de ir, mas ainda dava tempo de tomarem o café juntos. Ela disse para ele ir na frente, que ela já ia indo.

Ana Lívía entrou na sala vestida com uma camisa de Fernando, de mangas compridas e a calcinha por baixo. Cumprimentou Ifigênia, a diarista, e sentou-se. Era bem jovem, morena e bonita. Fernando preferiu não comentar sobre o homem morto na praia. Com o pé direito acariciou a coxa de Ana Lívía sob a mesa, mas logo teve de levantar-se para sair. Ana Lívía saiu uma hora mais tarde, para a faculdade onde fazia mestrado.

No acostamento da pista da praia, lá pelas dez horas, chegou o rabeção. Sem maiores cuidados, dois funcionários do Instituto Médico-Legal trocaram o plástico da polícia por um do Instituto e depois puseram o morto coberto num caixão de metal e o levaram para um furgão em que estava escrito: IML — Transporte de Cadáveres.

Na carroceria do furgão, havia mais dois corpos, além do corpo do homem negro, cada um em uma gaveta, restando uma gaveta vaga. Nenhum ser humano vivo ali naquela parte do veículo. No entanto, havia vida ali, inconsciente, dos vermes que já haviam começado a devorar os cadáveres. Que vermes são esses? Nós, os leigos, não sabemos, mas já os trazemos dentro de nós, à espera de tomarem conta do nosso corpo.

**ANEXO 2:****Notícia**

<http://noticias.band.uol.com.br/cidades/rio/noticia/100000640533/corpo-aparece-boiando-na-praia-de-copacabana.html>

domingo, 27 de outubro de 2013 - 14h16

Atualizado em domingo, 27 de outubro de 2013 - 17h00

**Corpo aparece boiando na praia de Copacabana**

Corpo apareceu entre os postos quatro e cinco

Redação Rio / Band News

Um corpo de um homem de pele negra, trajando uma bermuda e sem identificação foi encontrado boiando na praia de Copacabana, na zona sul do Rio de Janeiro, entre os postos cinco e seis, por volta das 11h da manhã deste domingo.

Segundo informações da polícia civil, praticantes de stand up paddle (surf com remo) teriam encontrado o corpo e comunicaram para o Corpo de Bombeiros, que registrou o fato, na 13ª DP, como encontro de cadáver.

O corpo foi encaminhado para o IML/Centro para identificar a vítima e saber a causa da morte. As investigações vão ficar a cargo da 13ª DP.

**ANEXO 3:****O PLANO**

Ferréz

O esquema tá mil grau, meia noite pego o ônibus, mó viagem de rolê prá voltar, o trampo nem cansa muito, o que mais condena o trabalhador é o transporte coletivo. Muita gente no banzão, muitas de maquiagem pesada, mas muitas também com os cadernos no braço, mulher de periferia é guerreira, quero ver achar igual em outro lugar.

O plano vai bem, dois manos de cadeira de rodas no final do Capelinha, um outro de muleta, um cego entra logo depois, essa porra é ou não é uma guerra?

Os pés descalços, sujos como a mente da elite, o plano vai bem, todos resignados, cada um, uma seqüela, chamados desgraçados, nunca tem no bolço o dobro de cinco, nunca passaram na rua da Confluência da Forquilha, e se passaram, pararam, entraram nos apartamentos, fritaram rosbife, prepararam lindos pratos e em casa nem o ovo é esperado, cuidam da segurança dos outros e em casa nem isso sonham Ter.

Não me admira que o plano funcione, os pensamentos são vadios, afinal essa é a soma de tudo, quem? O rei do ponto? Esse tá sossegado só contando o dinheiro, informação? Não! O povo é leigo, não entende, então não complica, o assunto na favela só Casa dos Az`tistas, discutir na favela só se o Corinthians é campeão ou não, nada contra sabe, mas futebol não é arte, futebol é bola e homens correndo. Prá mim num pega nada, desculpa quem gosta disso mas é simples, é a regra da vida em simples lances, eu quero mais, quero regras complicadas, quero traços que tragam uma época que talvez não vivi, mas sinto, quero palavras que gerem vida, desculpa aí meu, mas eu não gosto disso aí, prá mim nunca vogô nada, nunca entendi, nunca participei, só sei que muitos que gostei morreram por isso, mas nunca entendi porque morrer por isso.

O meu povo é assim, vive de paixão, o ideal revolucionário também é pura paixão, muitos amam Lucimares, muitos amam Marias, Josefas, Dorotéias, e na transubstanciação da dor um tiro mata um empresário no posto, o plano funciona.

E quer saber?

NINGUÉM É INOCENTE EM SÃO PAULO.

Somos culpados.

Culpados.

Culpados também.

O mundo em guerra e a revista Época põe o Bam Bam do Big Brother na capa, mas que porra de país é esse?

Ah! É verdade o plano funciona.

Tô no buzão ainda e um maluco me encara, vai se foder, você é meu espelho, não vou quebrar meu reflexo, mas a maioria quebra, faz o que o sistema quer.

Quem gera preconceito é só quem tem poder, um sem o outro não existe, o ônibus balança que só a porra, tenho até desgosto de continuar a escrever, mas comigo o plano não funciona.

Finalmente o ponto, a porta abre bruscamente, desço, todo mundo no pau, o motorista mal espera descer e sai em disparada, ando até em casa, já tá serenando, pizzaria aberta: - Chega aí Ferréz!

Vô não irmão, tenho que resolver algumas coisas, chego em casa, deixo a bolça pego o livro do Dr. Lair Ribeiro, tenho vontade de rasgar, mas vou deixar lá na biblioteca, deve servir prá alguém sei lá, vai saber, tem louco prá tudo né não? Pego o Memórias de um Sobrevivente do Luiz Alberto Mendes, isso é livro de verdade, começo a folhear, decido ir prá casa do André, vou cerrar um café por lá mesmo, um outro, o meu antigo parceiro pipocou, me decepcionou,

se entregou por pouca coisa, que se foda então, fica perto de fraco dá fraqueza, subo a rua, chamo, ele aparece e diz que tá indo prá casa do Duda, decidimos ir, chegamos lá, a Dona Gêní já começa a fazer o café, a gente senta no confortável sofá da sala, a Mel vem brincando, que cachorrinha da hora, a Fabiane liga a tv e o plano começa funcionar de novo.

**ANEXO 4:****O QUE LHE RESTA DA VIDA**

Sônia Coutinho

Quase todo dia ela sai do Catete e vai a um shopping elegante, na Zona Sul do Rio. Tem mais de 60 anos, não precisa pagar o ônibus. É um grande prazer para ela ir a esse shopping - e tudo fica quase de graça. Vive em busca de coisas assim, em seu esforço para “aproveitar o que lhe resta da vida”, mesmo com o pouquíssimo dinheiro da sua aposentadoria.

Desce do ônibus exatamente às dez na frente do shopping. É a hora em que ele abre. Uma pontualidade que lhe vem da repetição diária do percurso. Vê que há uma porção de gente já à espera para entrar. O Natal está próximo e o shopping anda muito cheio.

Entra junto com as pessoas aglomeradas, quase se acotovelando com elas, e começa a caminhar pelos corredores do térreo.

Este andar tem mais restaurantes do que lojas. Mas aqui fica a banca sofisticada onde ela sempre compra o jornal e aproveita para dar uma olhada nas revistas. E aqui fica também a lanchonete onde todo dia ela toma um café pingado e come um pãozinho de queijo. A balconista coloca a xícara na bandeja com um biscoitinho no pires e mais um pequeno copo plástico com água gasosa. Ela mesma carrega a bandeja para uma das mesas.

Bebericar o café, dando pequenas mordidas no pão, traz-lhe uma sensação de imenso relaxamento. Quando acaba, sobe a escada rolante para o segundo andar. Aqui, sim, há várias vitrinas interessantes.

Entra numa loja de produtos femininos orientais. Gosta da bijuteria exótica, que espia longamente. Quando a moça lhe pergunta se pode ajudar, ela responde que “se precisar de alguma coisa te chamo, querida”.

Continua a caminhar, mas já se sente um pouco cansada. Não é mais tão fácil para ela como antes percorrer os três andares do shopping. Segue um pouco mais devagar e logo vai sentar-se num sofá próximo.

São muito convenientes esses conjuntos de sofás e poltronas de couro falso, mas bonito, colocados, em todos os andares, no corredor mais largo onde ficam as escadas rolantes. Permanece sentada quase meia hora num sofá preto, sabe que ninguém a tirará daí.

Não tem o menor medo de que os seguranças vestidos com bons ternos escuros a incomodem. Fica olhando um deles. São uns sujeitos grandes e mal-encarados, sempre de prontidão nos cantos mais discretos.

Não tem motivo para temer. Não é uma compradora e sim uma penetra, que vem mais para espiar roupas, objetos, pessoas. Mas às vezes até que leva as coisinhas baratas que vai descobrindo.

E vem sempre vestida inteiramente de acordo, cuida muito disso. Seu dinheiro é mínimo, mas considera esta uma despesa indispensável, mesmo que sacrifique a comida.

Não faz mal repetir roupas, mas precisam ser de boa qualidade, neutras e informais. Assim se vestem as mulheres que moram ali perto e quer ser confundida com elas.

Esse aspecto minuciosamente correto lhe garante a aceitação. Passa despercebida. Poderia ficar aí sentada horas, folheando seu jornal. Mas prefere continuar a caminhar, e pouco depois se levanta. É quando vem a boa surpresa do dia.

Numa bancada de venda de produtos para surfistas, vê, entre camisetas e relógios, pequenos chaveiros diferentes e engraçados. Adora chaveiros, tem uma porção deles enfiados numa grande argola de plástico azul, que carrega sempre na bolsa. Aproxima-se e fica manuseando os chaveiros, sob o olhar amável da vendedora sorridente.

Seu coração dá um salto, quando ela encontra um chaveiro que é uma pequena sandália havaiana azul, esmaltada em cima, com borboletas amarelas.

- Quanto é este? – pergunta à moça.

E ouve a maravilhosa resposta:

- Dez reais.

Meu Deus, dez reais, que bom, é barato, ela pode levar. Puxa sua carteira da bolsa, tira de dentro os dez reais, paga, diz que não é preciso embrulhar o chaveiro e volta para o sofá com ele. Quer transferir imediatamente para o chaveiro novo as chaves do seu apartamento, que estão em outro, já velho, meio enferrujado.

Voltará para o Catete com mais um dos seus pequenos objetos dispensáveis, às vezes sem nenhuma utilidade, mas que gosta tanto de comprar. Maravilha!



Claro que está velha. Claro que é pobre. E claro que passará mais um Natal e fim de ano sozinha: seu marido morreu, nunca teve filhos, seus pais também morreram e o que resta da sua família mora em outra cidade, muito longe.

Mas, neste momento, ela esquece de tudo isso. Ganhou seu dia. Já pode ir para casa. Decide não comer um sanduíche, como almoço, no shopping mesmo.

Preparará alguma coisa para almoçar quando chegar em casa, assim o dia sairá mais em conta.

Fica mais algum tempo no sofá, depois se levanta, adiante joga o chaveiro velho num recipiente para lixo, e segue para a escada rolante, a saída do shopping, chega ao ponto do ônibus.

Sabe que, com seu novo pequeno objeto para olhar e apalpar, com seu brinquedinho, não haverá nenhum problema pelo resto do dia. Durante a tarde inteira, enquanto não começam as novelas que a anestesia até a hora de dormir, evitará aquela angústia desesperada, não pensará outra vez em se atirar pela janela e não precisará de nenhuma dose extra do seu remédio forte.

**ANEXO 5:****DA PAZ**

Marcelino Freire

Eu não sou da paz. Não sou mesmo não. Não sou. Paz é coisa de rico. Não visto camiseta nenhuma, não, senhor. Não solto pomba nenhuma, não, senhor. Não venha me pedir para eu chorar mais. Secou. A paz é uma desgraça. Uma desgraça. Carregar essa rosa. Boba na mão. Nada a ver. Vou não. Não vou fazer essa cara. Chapada. Não vou rezar. Eu é que não vou tomar a praça. Nessa multidão. A paz não resolve nada. A paz marcha. Para onde marcha? A paz fica bonita na televisão. Viu aquele ator? Se quiser, vá você, diacho. Eu é que não vou. Atirar uma lágrima. A paz é muito organizada. Muito certinha, tadinha. A paz tem hora marcada. Vem governador participar. E prefeito. E senador. E até jogador. Vou não. Não vou. A paz é perda de tempo. E o tanto que eu tenho para fazer hoje. Arroz e feijão. Arroz e feijão. Sem contar a costura. Meu juízo não está bom. A paz me deixa doente. Sabe como é? Sem disposição. Sinto muito. Sinto. A paz não vai estragar o meu domingo. A paz nunca vem aqui, no pedaço. Reparou? Fica lá. Está vendo? Um bando de gente. Dentro dessa fila demente. A paz é muito chata. A paz é uma bosta. Não fede nem cheira. A paz parece brincadeira. A paz é coisa de criança. Tá uma coisa que eu não gosto: esperança. A paz é muito falsa. A paz é uma senhora. Que nunca olhou na minha cara. Sabe a madame? A paz não mora no meu tanque. A paz é muito branca. A paz é pálida. A paz precisa de sangue. Já disse. Não quero. Não vou a nenhum passeio. A nenhuma passeata. Não saio. Não movo uma palha. Nem morta. Nem que a paz venha aqui bater na minha porta. Eu não abro. Eu não deixo entrar. A paz está proibida. A paz só aparece nessas horas. Em que a guerra é transferida. Viu? Agora é que a cidade se organiza. Para salvar a pele de quem? A minha é que não é. Rezar nesse inferno eu já rezo. Amém. Eu é que não vou acompanhar andor de ninguém. Não vou. Não vou. Sabe de uma coisa: eles que se lasquem. É. Eles que caminhem. A tarde inteira. Porque eu já cansei. Eu não tenho mais paciência. Não tenho. A paz parece que está rindo de mim. Reparou? Com todos os terços. Com todos os nervos. Dentes estridentes. Reparou? Vou fazer mais o quê, hein? Hein? Quem vai ressuscitar meu filho, o Joaquim? Eu é que

não vou levar a foto do menino para ficar exibindo lá embaixo. Carregando na avenida a minha ferida. Marchar não vou, ao lado de polícia. Toda vez que vejo a foto do Joaquim, dá um nó. Uma saudade. Sabe? Uma dor na vista. Um cisco no peito. Sem fim. Ai que dor! Dor. Dor. Dor. A minha vontade é sair gritando. Urrando. Soltando tiro. Juro. Meu Jesus! Matando todo mundo. É. Todo mundo. Eu matava, pode ter certeza. A paz é que é culpada. Sabe, não sabe? A paz é que não deixa.