

THYAGO MADEIRA FRANÇA

**A DISCURSIVIDADE LITERÁRIA EM JOÃO ANZANELLO CARRASCOZA: POR
UMA EPISTEME DO ENSINO DE LITERATURA**

UBERLÂNDIA – MG
2017

THYAGO MADEIRA FRANÇA

**A DISCURSIVIDADE LITERÁRIA EM JOÃO ANZANELLO CARRASCOZA: POR
UMA EPISTEME DO ENSINO DE LITERATURA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Curso de Doutorado em Estudos Linguísticos – do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência para obtenção do Título de Doutor em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Fonseca Guilherme

UBERLÂNDIA – MG
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

F814d França, Thyago Madeira, 1984-
2017 A discursividade literária em João Anzanello Carrascoza : por uma
episteme do ensino de literatura / Thyago Madeira França. - 2017.
230 f. : il.

Orientadora: Maria de Fátima Fonseca Guilherme.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2018.21>
Inclui bibliografia.

1. Linguística - Teses. 2. Análise do discurso - Teses. 3. Literatura -
Estudo e ensino - Teses. 4. Carrascoza, João Anzanello, 1962- - Crítica e
interpretação - Teses. I. Guilherme, Maria de Fátima Fonseca. II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

THYAGO MADEIRA FRANÇA

**A DISCURSIVIDADE LITERÁRIA EM JOÃO ANZANELLO CARRASCOZA: POR
UMA EPISTEME DO ENSINO DE LITERATURA**

Tese de doutorado defendida e aprovada em 14 de dezembro de 2017, pela banca examinadora constituída pelos professores:



Prof^ª. Dr^ª. Maria de Fátima Fonseca Guilherme - UFU (Orientadora)



Prof^ª. Dr^ª. Elisabeth Brait - PUC-SP



Profa. Dr. João Cabral dos Santos – UFU



Prof^ª. Dr^ª. Grenissa Bonvino Stafuzza – UFG



Prof^ª. Dr^ª. Marisa Martins Gama-Khalil – UFU

Dedico este trabalho a todos os professores que inspiram e aspiram a construção de um mundo dialógico.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Fonseca Guilherme, orientadora e amiga, por ter me apresentado ao engajado mundo da Linguística Aplicada transgressiva e interdisciplinar, bem como por ter acreditado que seria possível pensar o ensino de literatura sob a égide da linha de pesquisa em questão.

Ao Prof. Dr. João Bôsko Cabral dos Santos, orientador e amigo, instância-sujeito singular em meus empreendimentos polifônicos e, acima tudo, meu companheiro de luta.

A minha família, pelo amor incondicional e por acreditarem em meus ideais de luta.

A todos os colegas do Laboratório de Estudos Polifônicos, em especial aos professores Maria de Fátima Fonseca Guilherme, João Bôsko Cabral dos Santos, Luís Fernando Bulhões Figueira, Ismael Ferreira Rosa, Grenissa Bonvino Stafuzza e Cristiane Carvalho de Paula, interlocutores e amigos valorosos.

À Prof^a. Dr^a. Marisa Martins Gama-Khalil e ao Prof. Dr. João Bôsko Cabral dos Santos, pelas sugestões e colaborações dadas ao trabalho nos exames de qualificação.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, pela gentileza e destreza com que sempre me atenderam.

Aos professores do Curso de Doutorado em Estudos Linguísticos, pela formação acadêmica que me proporcionaram.

À Universidade Estadual de Goiás, meu local de trabalho, espaço de lutas constantes para a formação de professores.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2014, p.93)

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo nuclear a construção de uma episteme para o ensino de literatura, a partir da discursividade estética da obra *Espinhos e Alfinetes* de João Anzanello Carrascoza. Defendemos um ensino discursivo e transgressivo da literatura, uma vez que concebemos a obra literária como um acontecimento discursivo e não como um mero objeto de descrição e fruição estética. Assim, buscamos repensar o ensino da literatura numa perspectiva teórica da Linguística Aplicada crítica, discursiva, transgressiva e indisciplinar organizada por Moita Lopes (2006;2013), em interface com os estudos de Michel Pêcheux (1997;2006;2010) e com a filosofia dialógico-polifônica do Círculo de Bakhtin (2006;2011; 2012;2017). Essas tomadas de posição teórico-filosóficas permitiram a construção de um olhar-outro para literatura na escola, bem como o funcionamento da episteme para o ensino de literatura. Os contos de Carrascoza foram estudados no batimento entre a manifestação artística e as discursividades que se configuraram no interior do acontecimento da obra, da qual emergiram regularidades enunciativas que, por recorrência ou singularidade, produziram efeitos de sentido no interior do acontecimento. Essas regularidades fizeram eclodir processos de memória discursiva constitutivos das discursividades que interpelaram os episódios de morte dos contos, uma vez que a instauração desses processos de memória da morte foi determinante para as análises dos efeitos de sentidos e das instâncias-sujeito que gravitam em torno do acontecimento da obra. Para o desenvolvimento das análises, as narrativas foram esquadrihadas a partir de dispositivos metodológicos de análise discursiva (matrizes, axiomas e N-essência), que permitiram o mapeamento das regularidades no todo do acontecimento da obra, a construção de enunciados-operadores que delinearam discursividades constitutivas da conjuntura discursiva, bem como a associação de conceitos que emergiram em combinações entre elementos constituintes, constituídos e constitutivos do acontecimento. Tais dispositivos de análise utilizados para o esquadrihamento discursivo do acontecimento da obra não foram somente o alicerce metodológico para a análise discursiva dos contos de Carrascoza, mas a base de funcionamento para a episteme para o ensino de literatura.

Palavras-chave: Ensino de Literatura. Linguística Aplicada. Análise do Discurso. Discursividade Literária. João Anzanello Carrascoza.

ABSTRACT

This study has as its main goal the construction of an episteme for the teaching of literature, based on the aesthetics discursiveness of the work *Espinhos e Alfinetes* (Thorns and Pins) by João Anzanello Carrascoza. We advocate a discursive and transgressive teaching of literature, since we conceive the literary work as a discursive event and not as a mere object of description and aesthetic fruition. Therefore, we propose to rethink the teaching of literature in the theoretical perspective of critical, discursive, transgressive and undisciplined Applied Linguistic organized by Moita Lopes (2006;2013), in interface with Michel Pêcheux's studies (1997;2006;2010) and with the Bakhtin Circle's dialogic-polyphonic philosophy (2006;2011;2012;2017). This theoretical -philosophical positioning allowed the construction of a different prospective about the teaching of literature in schools, as well as the episteme functioning for this teaching. Carrascoza's tales were studied in the beat between the artistic manifestation and the discursiveness, both configured within the event of the literature work, from which emerged enunciative regularities that, by recurrence or singularity, produced meaning effects in the interior of the event. These regularities gave rise to processes of discursive memory constitutive of the discursiveness that interpellated the episodes of death in the tales, once the instauration of these processes of death discursive memory was determinant for the analysis of the meaning effects and the subject-instances that gravitated around the event of the literature work. For the development of the analysis, the narratives were scanned from methodological devices of discursive analysis (matrices, axioms and N-essence), which allowed the mapping of regularities within the literature work as a whole, the construction of operator-utterances that delineated the constitutive discursiveness of the discursive conjuncture, as well as the association of concepts that emerged from the combination among the constituent, constituted and constitutive elements of the event. Such analytical devices which were used for the scanning of the discursive event of the literature work were not only the methodological foundation for the discursive analysis of Carrascoza's tales, but also the basis for the teaching of literature episteme proposed in this thesis.

Key-words: Literature teaching. Applied Linguistics. Discourse Analysis. Literary Discursiveness. João Anzanello Carrascoza.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO I - INTERPELAÇÕES DO PESQUISADOR: A REDE TEÓRICA, O ENSINO E A LITERATURA..... | 11 |
| 1.1. Interpeleções do pesquisador | 11 |
| 1.2. A docência na pós-modernidade: reflexões e engajamentos..... | 15 |
| 1.3. A literatura como um pilar dos direitos humanos | 21 |
| 1.4. Reflexões sobre o ensino de literatura..... | 23 |
| 1.4.1. Dos obstáculos para o ensino de literatura no Brasil..... | 23 |
| 1.4.2. Os documentos oficiais da educação e o processo de escolarização da literatura..... | 35 |
| 1.5. Em busca do letramento literário | 43 |
| 1.6. Primados filosóficos de um olhar sobre a literatura | 47 |
| 1.7. Proposta de pesquisa | 52 |
| 1.7.1. Aspectos metodológicos da pesquisa | 59 |
| CAPÍTULO II - ENTREMEIOS DA LINGUÍSTICA APLICADA, DA ANÁLISE DO DISCURSO PECHUTIANA E DOS ESTUDOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN | 65 |
| 2.1. A Linguística Aplicada indisciplinar enquanto uma postura ética e responsiva | 65 |
| 2.1.1. Fundamentos da Linguística Aplicada Indisciplinar | 66 |
| 2.1.2. A LA como reflexão entre o local e o global | 71 |
| 2.1.3. O ensino de literatura e a LA: para o empoderamento das vozes excluídas | 74 |
| 2.1.4. Por uma LA que empodere as vozes do Sul..... | 77 |
| 2.1.5. O professor e o Pós-Método..... | 81 |
| 2.2. A Análise do Discurso de Michel Pêcheux..... | 83 |
| 2.2.1. O estudo da Memória | 86 |
| 2.2.2. A memória discursiva..... | 90 |
| 2.3. O signo ideológico e a literatura | 93 |
| 2.3.1. O problema do diálogo | 95 |
| 2.3.2. O dialogismo e a teoria do discurso | 98 |
| CAPÍTULO III - JOÃO ANZANELLO CARRACOZA E OS CONTOS DE <i>ESPINHOS E ALFINETES</i> | 102 |
| 3.1. Justificativa da escolha do autor e da obra..... | 102 |
| 3.2. Reflexões acerca do conceito de morte | 105 |
| CAPÍTULO IV - A DISCURSIVIDADE LITERÁRIA EM JOÃO ANZANELLO CARRASCOZA | 109 |
| 4.1. Percepções descritivas da memória e da morte em <i>Espinhas e Alfinetes</i> | 109 |
| 4.1.1. Espinho..... | 111 |
| 4.1.2. Dora..... | 115 |
| 4.1.3. Alfinete..... | 119 |

| | |
|---|-----|
| 4.1.4. Coração | 122 |
| 4.1.5. Da próxima vez | 124 |
| 4.1.6. Sol | 129 |
| 4.1.7. Só uma corrida | 131 |
| 4.1.8. Aqui perto..... | 134 |
| 4.1.9. Poente..... | 135 |
| 4.1.10. Mar | 138 |
| 4.1.11. Adão | 141 |
| 4.2. Apreciações discursivas dos contos de Carrascoza: o axioma em funcionamento | 145 |
| CAPÍTULO V - POR UMA EPISTEME PARA O ENSINO DE LITERATURA | 160 |
| 5.1. Elementos de constituição da quintessência instaurada | 160 |
| 5.2. Análise das relações entre o ponto de centralidade e os elementos da quintessência | 183 |
| 5.2.1. Relações da macropolaridade com o ponto de centralidade..... | 183 |
| 5.2.2. Relações da micropolaridade com o ponto de centralidade | 186 |
| 5.2.3. Análise das relações dos quadrantes da quintessência | 190 |
| 5.2.4. Movimentos horário e anti-horário que emerge da quintessência instaurada | 200 |
| 5.2.5. Sobre os encaminhamentos da episteme para o ensino de literatura | 205 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 211 |
| BIBLIOGRAFIA..... | 216 |
| ANEXOS..... | 224 |
| GLOSSÁRIO DA PESQUISA..... | 224 |

CAPÍTULO I

INTERPELAÇÕES DO PESQUISADOR: A REDE TEÓRICA, O ENSINO E A LITERATURA

1.1. Interpelações do pesquisador

A presente proposta de pesquisa surge no batimento de uma formação linguístico-discursiva e de um fascínio pela literatura, além de uma preocupação com a forma com que a mesma tem sido trabalhada na formação alunos-leitores na escola pública. Assim, de modo a remontar os elementos que interpelam a constituição dessa pesquisa, é essencial algumas tomadas de posição em determinados lugares discursivos.

A primeira inscrição é no lugar de professor de literatura. Pensar os entraves existentes e os caminhos para a literatura na escola, sem avaliar o funcionamento das relações de ensino-aprendizagem que nela se configuram, representa um discurso científico-acadêmico que busca pensar a escola somente em artigos, dissertações e teses, sem conhecê-la, sem fazer parte da comunidade escolar, sem viver os desafios e as limitações que se apresentam diariamente. Nesse sentido, ressaltamos que a reflexão acerca do ensino de literatura é com conhecimento de causa, com experiência em ensino fundamental e médio, sempre em escolas públicas que tinham a literatura em sua matriz curricular, ora como parte constitutiva do ensino de língua materna, ora como disciplina autônoma. Isso não nos coloca como especialistas em ensino de literatura, entretanto também nos aproxima, como um constante interlocutor, das reais dificuldades de se mobilizar o discurso literário nas salas de aula das escolas públicas.

Inscrevemo-nos, ainda, no discurso de professor-formador em uma universidade pública. Ser professor de um curso de Letras é ser parte constitutiva da formação de novos professores de língua e literatura para atuarem em sala de aula. Somado a isso, diferentemente de muitos cursos de Letras que possuem uma vocação instituída para a formação de bacharéis e cientistas da linguagem, inscrevemo-nos em uma realidade social e histórica em que a maioria dos acadêmicos busca o curso para se formarem professores. Isso porque ou se reconhecem na profissão de docente, ou não vislumbram a vida acadêmica de pesquisas como algo possível. Nesse sentido, formamos grande parte dos professores que atuam nas escolas públicas da região e, por isso, esse estudo é também uma contribuição importante para o processo de formação de novos docentes. O ensino de literatura precisa, em alguma medida, ser repensado e, por isso,

oferecer possibilidades de reflexão sobre caminhos outros para a literatura na escola, inclusive durante o processo de formação de professores, parece-nos importante.

Além disso, há ainda uma inscrição na literatura enquanto manifestação artística, bem como na defesa de que a mesma é um importante caminho para a transformação social. Barthes (1989, p.23), ao refletir sobre a força de representação da literatura, entende que:

Nenhuma “história da literatura” (se ainda se escrever alguma) poderia ser justa se se contentasse, como no passado, com encadear escolas, sem marcar o corte que põe então a nu um novo profetismo: o da escritura. “Mudar a língua”, expressão mallarmeana, é concomitante com “Mudar o mundo”, expressão marxiana: existe uma escuta política de Mallarmé, daqueles que o seguiram e o seguem ainda. (grifos do autor)

Nesse raciocínio, a literatura é o discurso capaz de trapacear, esquivar-se da língua, de modo a produzir leituras diversas do real, leituras criativas em que é possível a idealização de práticas sociais capazes de “mudar o mundo”. De tal modo, independentemente do autor e da obra literária, o discurso literário tem o poder de fascinar, instruir, ensinar e, acima de tudo, empoderar os nossos alunos a buscarem o protagonismo na transformação a realidade social, política, cultural, filosófica em que vivem.

De maneira geral, o ato de empoderar está relacionado a uma atitude social de conscientização de grupos sociais, na maioria das vezes estigmatizados ideologicamente, sobre a importância de seus posicionamentos e luta por direitos. Nessa seara, propomos o conceito de empoderamento literário, entendido como um ato sócio-político-formativo e emancipatório em que o sujeito, por meio da linguagem literária, é interpelado a se inscrever e participar, de maneira responsiva-responsável, de diferentes práticas sociais. De tal modo, empoderar é contribuir para que os alunos-leitores busquem, por meio de práticas de letramento literário, tomadas de posição enquanto sujeitos críticos e, se assim se identificarem, serem capazes de provocar transformações de diversas naturezas nas esferas sociais e lugares discursivos em que se inscrevem. O professor de literatura, nessa esfera, é o agente catalisador do processo de empoderamento literário. Por isso a defesa de um ensino de literatura que busque inspiração no contexto histórico-sócio-ideológico dos alunos e que se inscreva na filosofia pedagógica de Paulo Freire - empoderadora, humanista e libertadora.

Para tanto, é importante reforçar que a manipulação da literatura enquanto um discurso não estabelece um embate com o seu caráter artístico e estético. Assim, ainda que a literatura seja, para a crítica literária tradicional e canônica, isenta de intenções e de verdades, entendemos que não é demérito pensar tal manifestação discursiva por um viés pedagógico e formativo,

uma vez que o texto literário mobiliza um “mundo vivo, dinâmico e infinitamente aberto, [que] somente se edifica perante, com, por meio de e em sujeitos historicamente situados”. (FERREIRA-ROSA, 2013, p.85)

Nessa seara, aliado ao poder de transformar e de mobilizar discursos que atravessam a essência humana, identificamo-nos também com a literatura produzida por João Anzanello Carrascoza, autor contemporâneo de obras de contos e romances, que trata de temáticas cotidianas com uma linguagem ao mesmo tempo refinada e singela. A partir disso, estabelecemos gestos interpretativos para a obra *Espinhas e Alfinetes*, por enxergarmos uma convergência discursiva entre as narrativas dessa antologia, no que tange a um diálogo entre as memórias e os diversos episódios de morte.

Apreendemos que discorrer sobre o tema da morte na educação básica é também um incentivo para a construção desse estudo. Ainda que seja um tema complexo de ser abordado com crianças e jovens, a morte, em seu sentido físico ou figurado, faz parte das diversas etapas da vida e, por isso, é um assunto extremamente produtivo para demonstrarmos o funcionamento de uma proposta de ensino de literatura que dialoga com a realidade dos alunos-leitores.

Por último, inscrevemo-nos numa formação linguístico-discursiva, de modo que os estudos que tomam a linguagem em seu aspecto discursivo, ideológico e polifônico são constitutivos das análises empreendidas nesse texto. Dessa forma, a literatura, o ensino de literatura, as relações de ensino-aprendizagem entre professores e alunos, o cenário político da escola pública, as obras literárias e os contos de Carrascoza, ou seja, todos os pontos importantes desse estudo foram analisados sob a ótica da linguagem enquanto discursividade que emerge da interface entre a Linguística Aplicada (LA) transgressiva, contemporânea e indisciplinar, a Análise do Discurso (AD) de Michel Pêcheux e os estudos dialógico-polifônicos do Círculo de Bakhtin. Essas teorias permitiram, ainda, um olhar mais engajado e social para os embates que se materializam enquanto uma incessante luta de classes no interior das salas de aula.

Por isso também defendemos a escola pública como um dos poucos lugares que os estudantes das classes menos favorecidas têm acesso à manifestação artística literária, ao esporte, a uma socialização com estrutura científica e intelectual. Defender a escola pública é também defender uma política pública, gratuita e de qualidade para aqueles que já nascem à margem do *status quo*.

Nessa seara, afirmamos que as reflexões que daqui decorrem não buscam uma generalização sobre o ensino de literatura. Entretanto, infelizmente, o que emerge como uma prática comum é o desprezo pelo texto. Muitos professores são sufocados de tal forma com

tantas obrigações burocráticas relacionadas ao cumprimento da matriz curricular, preparação para provas diagnósticas e ao treinamento para processos seletivos que, simplesmente, não conseguem ter tempo de gerenciar textos literários como o foco de uma aula de língua portuguesa ou literatura.

Nesse sentido, propomos caminhos de combate a uma cultura literária erroneamente escolarizada, positivista e excludente, que eleva a literatura a um patamar monumentalizado, em que apenas os iluminados a produzem e tão-somente os intelectuais e sensíveis têm a capacidade de analisá-la e compreendê-la. Esses caminhos não representam somente uma luz aos professores que objetivam uma postura indisciplinar frente ao sistema educacional da escola pública. Propomos uma postura ética frente ao discurso literário que seja passível e possível de ser constitutiva também das aulas do professor de língua e literatura que segue as orientações de uma matriz curricular, de um material apostilado e/ou dos livros didáticos.

Confessamos, inclusive, o desejo profundo de atingir justamente a esse grupo de professores. O professor que já possui uma tendência a questionar as estruturas do sistema educacional nos parece mais empoderado e autônomo. Logo, defendemos que seguir os princípios determinados pelas matrizes curriculares e pelos materiais didáticos não é, necessariamente, um desacerto. Por isso acreditamos em um ensino de literatura que possa contaminar as metodologias dos professores de literatura, como uma postura ética e responsiva-responsável para com o discurso literário. Essa é a nossa, talvez utópica, aspiração.

A partir dessas interpelações, almejamos um ensino de literatura que dialogue com a proposta teórica e política que emerge da interface entre a LA transgressiva e indisciplinar e os estudos discursivo-ideológicos de Pêcheux e do Círculo. O presente arcabouço teórico permitiu uma manipulação mais responsiva-responsável do discurso literário, que foi tomado sob a ótica da referencialidade polifônica das instâncias-sujeito professor e aluno-leitor de literatura.

Nesse aspecto, com o foco em caminhos transgressivos para se trabalhar o discurso literário em sala de aula, propomos uma episteme para o ensino de literatura, a partir da interpretação do acontecimento discursivo que eclode de *Espinhos e Alfinetes*, por meio de um olhar analítico para os sujeitos, os sentidos e as memórias que se estabelecem nos contos de Carrascoza.

Nesse sentido, o lugar de professor de literatura, de professor-formador, de um admirador da literatura, de pesquisador em LA, bem como de um militante da/pela escola pública, são interpelações que movem e constituem os passos de desenvolvimento dessa investigação.

1.2. A docência na pós-modernidade: reflexões e engajamentos

O sonho de mudar a cara da escola. O sonho de democratizá-la, de superar o seu elitismo autoritário, o que só pode ser feito democraticamente. (FREIRE, 1991, p. 74)

Ao construirmos uma reflexão sobre como a pós-modernidade abandona a sociedade das disciplinas e faz emergir uma sociedade do controle, decorre pensarmos qual é o papel da escola e do professor nos tempos pós-modernos. Tal reflexão que emerge dos estudos foucaultianos é relevante, uma vez que, diferentemente de instituições que também surgem nos tempos modernos, como o manicômio ou a prisão, ainda não se imagina uma sociedade sem escola.

Surge, então, a reflexão de Albuquerque Júnior (2010), que postula um diagnóstico interessante sobre o papel do docente nas relações de ensino-aprendizagem na pós-modernidade. Essa análise é demasiado significativa para o presente estudo, uma vez que se encaixa, de maneira filosófica, com os preceitos nucleares que aqui se estabelecem - a concepção de caminhos mais responsáveis, humanos e éticos para o ensino de literatura, sem abrandarmos os entraves encontrados pelo professor que anseia trabalhar com a literatura de maneira efetiva.

Para o autor, a escola é tomada como uma instituição naturalizada, como se sempre estivesse existido e não fosse uma “criação social e histórica recente, como se não fosse pensável o seu desaparecimento”. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2010, p.2). No entanto, ainda que o desaparecimento da instituição escola não seja ponderado, é inquestionável o seu momento de crise, bem como a sua relativa perda de importância simbólica na sociedade atual. Um dos indícios desse momento de crise é a desvalorização social, cultural, ética, econômica e pedagógica do professor, elemento significativo de que essa instituição já não possui mais o prestígio de antes.

Sobre esse fator, Albuquerque Júnior (2010, p.2) nos diz que o desprestígio social do professor “não se materializa, apenas, na redução progressiva de sua remuneração, em todos os níveis de ensino, mas no próprio desprestígio da profissão, na perda de *status*, de valor simbólico da profissão na vida social”. Diante dessa situação de colapso e de um constante discurso político de reformas, é importante debatermos sobre qual é o papel da profissão docente nesse cenário, e se ainda faz sentido ser professor e ensinar nessa sociedade pós-moderna.

A escola moderna surge como uma instituição de formação do cidadão burguês, a partir dos princípios da razão e dos ideais iluministas, como um lugar que deveria preparar cidadãos e explorar suas potencialidades para torná-los superiores e conscientes de si. Desse contexto, emerge uma instituição destinada a disciplinar e treinar sujeitos, bem como a (re)produzir conhecimentos e subjetividades em linha de produção, geralmente adequados à ordem social burguesa.

Entretanto, a escola de idealização burguesa entra em conflito com várias transformações sociais e só começa a se massificar a partir da década de 1950 no Brasil, passando a ser acessível às mulheres, aos negros, aos moradores da zona rural, dentre outros. Então, se antes a escola era um privilégio de classe (e porque não dizer de etnia e de gênero) e a família tinha funções claras na formação cultural, intelectual e moral da criança, após essas mudanças tem-se um aparato escolar que recebe alunos cada vez mais precoces e de todas as camadas populares.

De tal modo, entendemos que a tida crise da escola pública começa a se configurar quando ela se populariza e as crianças das classes sociais desprestigiadas conquistam o direito de estudar. Por conta disso, a escola, aparato de idealização burguesa, passa a ter como variáveis a serem consideradas os distintos valores, costumes, comportamentos e experiências inerentes às diferentes classes sociais. É natural que os conflitos inerentes a essa diversidade ideológica passassem a representar o cotidiano escolar.

Logo, uma instituição pautada na noção de disciplina entra em crise por conta da própria disciplina, uma vez que agora as normas e regras não surtem mais os efeitos pedagógicos de antes. O temido aluno indisciplinado se torna o perfil normatizado e não é mais uma anomalia que deve ser extirpada. Nessa seara, se antes o malcomportado era punido com as regras do aparato escolar, hoje a escola se vê descredibilizada e tomada por uma inconsolável desordem que atinge os preceitos, os seus códigos e sua hierarquia.

Muito se fala da perda de qualidade na educação, entretanto pouco se discute que esse processo é dialoga com o fato de o aparato público de ensino não ser mais exclusivo às classes dominantes. Hoje, isso pode ser percebido também nas universidades brasileiras. Em decorrência de políticas públicas de incentivo ao ensino superior, jovens das classes populares agora fazem parte do universo universitário, antes símbolo exclusivo da juventude burguesa. É natural que disso decorra também numa mudança numérica na qualidade desse ensino, uma vez que temos nos bancos das universidades um número imenso de alunos com uma formação escolar deficitária.

E essa formação deficitária é cancelada por um círculo vicioso que emerge da descredibilização do papel do professor na sociedade pós-moderna. Quem é aluno que ocupa a maioria das vagas dos cursos de licenciatura hoje? Muitas vezes sem formação para almejar uma vaga nos cursos universitários tidos como de maior prestígio, como medicina, direito, odontologia, engenharias, o aluno pobre da escola pública vê nas licenciaturas um dos únicos caminhos para ingressar no ensino superior. Assim, em decorrência do desprestígio que hoje a profissão docente reflete, serão os alunos que saíram com deficiências de formação da escola pública que se matricularão nos cursos que formam professores para atuarem nessa mesma escola pública.

Além desses fatores relacionados à crise do modelo burguês de escola e à subsequente popularização do seu acesso, não podemos desconsiderar que a sociedade de hoje provê um infinito número de possibilidades de acesso à informação, por meio de tecnologias, de redes e de mídias, as quais inevitavelmente contribuem para que o espaço escolar seja cada vez mais desinteressante e não seduza os alunos. Por conta disso, o professor da pós-modernidade não está mais no centro do processo de ensino-aprendizagem e o aluno passa ser o sujeito central desse próprio processo, justamente por ter à disposição uma infinidade de formas de aquisição dos saberes, bem como por não depender mais somente da escola para ter acesso ao conhecimento e para estabelecer relações sociais. Dessa forma, numa sociedade da mercadoria, do espetáculo, bem como do *status* sinalizado por símbolos externos de riqueza, o professor, demasiadamente proletarizado, vai destoar, inevitavelmente, de sua clientela.

Para conjecturarmos essa questão no contexto do ensino de literatura, idealizemos o costumeiro professor que apenas oferece a seus alunos a literatura recortada dos manuais didáticos, bem como algumas obras elencadas pelas listas do vestibular. Como essa prática de ensino pode competir com o sedutor mundo intersemiótico das mídias digitais?

Nesse mesmo raciocínio, Albuquerque Júnior (2010, p.6) diz:

o espaço escolar tradicional foi, cada vez mais, um espaço desinvestido de significação, de desejo, de sedução para os alunos e, mesmo, para professores, muitos desmotivados e quase sempre encarando o ensino como uma mera obrigação, um trabalho assalariado como outro qualquer: alienado, tedioso, repetitivo, massificado, pouco criativo, uma tarefa que dela se tenta livrar o mais rápido possível.

Logo, a falta de investimentos, que vai além da questão financeira, faz com que a escola se comporte como um depósito de professores e alunos apáticos, desmotivados, excluídos, desencantados com o conhecimento, robotizados, em busca de objetivos desconhecidos ou

meramente instrumentais. A escola, nesse aspecto, revela-se como um aparelho ideológico fragilizado, sem mais oferecer como contrapartida algum estímulo simbólico, cultural ou intelectual que estabeleça um equilíbrio. Nesse contexto, professores e alunos que ainda lutam e buscam construir uma relação coesa com os saberes representam a margem de prejuízo de um sistema falido, engessado em números, índices, estatísticas, custos, que pouco tem a oferecer para os sujeitos da pós-modernidade.

Se pensada sob uma funcionalidade de formação de sujeitos críticos, conscientes do mundo e das estruturas sociais que os cercam, capazes de questionar e transformar o lugar em que vivem, a escola não vai nada bem. Entretanto, se analisada sob a ótica althusseriana dos aparelhos ideológicos do estado, a escola tem cumprido o seu papel, pois “forma” cada vez mais sujeitos opacos e submissos, por meio de processos de subjetivação rasos e alienantes.

Enquanto a escola permanecer nesse lugar discursivo jamais combaterá as desigualdades, e continuará a ser um instrumento institucionalizado de reprodução das hierarquias, das desigualdades sociais e dos processos de opressão e exclusão sofridos pelas minorias ideológicas e/ou pelas classes desprivilegiadas. A escola, como a conhecemos, é um aparelho burocrático que está a serviço da ordem social vigente, forma para a reprodução, conservação e manutenção do *status quo*. Dessa maneira, como modelos pedagógicos canônicos, positivistas, profissionalizantes, formadores de mão de obra servil podem realmente contribuir para a construção de sociedade menos desigual?

Novamente dialogamos com Albuquerque Júnior (2010), precisamos de professores que, ao invés de formar, deformem, questionem, desarranjem diariamente sua subjetividade, sua identidade e seu papel na escola. Professores que ensinem a questionar as cristalizadas verdades, o consensual, o normatizado, professores que desconstruam a relação hierarquizada professor-aluno em prol de uma relação interacional, em que aquele que é usualmente visto como “o que não sabe” possa também ensinar ao seu outro. De tal modo, o ensino que deforma é aquele que “investe na desconstrução do próprio ensino escolarizado, rotinizado, massificado, disciplinado, sem criatividade, monótono, o ensino profissional, o ensino obrigatório, o ensino como máquina de salvação ou de moralização” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2010, p.10). Nessa concepção, a criatividade e o estímulo à sensibilidade devem se sobrepôr à homogeneidade dos saberes, assim como a capacidade de formular novas práticas e conceitos deve substituir a rotina disciplinarizada.

Sobre a importância do elemento curiosidade nesse processo, Freire (2007, p.86) reitera:

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer.

Trata-se de uma visão de um ensino que mais incita dúvidas e questionamentos do que traz respostas e certezas, que desconstrói os modelos de identidade de professores e alunos, que desvela os dogmas como ideologias perversas, por meio de um ensino indisciplinado, rebelde, contestador. De maneira antagônica a essa proposta, infelizmente a maioria das escolas aprendeu a valorizar o silêncio, o aluno quieto, apático e disciplinado, que não questiona, obediente e cumpridor de suas obrigações, que faz todos os deveres de casa e se destaca justamente por reproduzir esse *ethos* de discente ideal.

Para muitos estudiosos, a mudança só pode ser vislumbrada se o problema for atacado em sua origem, ou seja, no processo de formação do professor. Entretanto a maioria dos cursos de licenciatura ainda vive a ilusão de formar bacharéis, pesquisadores de exceções que, somente se der tudo errado, irão assumir o trabalho docente na educação básica. Fato é que, usualmente, o início de carreira não ocorre como os acadêmicos esperam e, por conta disso, formamos professores que já saem obsoletos da universidade e que conseguem espaço nas escolas pois ela própria está mais atrasada ainda. Assim, os recém-formados chegam às salas de aula e percebem que o caráter inovador¹ de sua formação acadêmica não se encaixa ali, uma vez que as regras da cultura escolar (os modelos, os métodos, os livros didáticos, a rotina) rapidamente se sobrepõem e lhes oferecem tão somente lugar de coadjuvante e transmissor dessas atitudes tradicionais.

Recorremos aos dizeres de Machado (2001), na palestra proferida para professores “Entre vacas e gansos – escola, leitura e literatura”, para demonstrarmos o quanto os professores recém-formados no curso de Letras, responsáveis pela literatura na escola, chegam despreparados na educação básica:

Muitas vezes tenho a impressão de que os mestres recém-formados chegam a uma escola como se estivessem indo para uma granja e não sabem o que fazer com os livros diante de todos aqueles animaizinhos humanos que os olham com olhares brilhantes e esperançosos. Assim, os professores se alternam. Às vezes tratam os alunos como gansos: agarram-nos pelo pescoço, os imobilizam e enfiam quantidades de comida pela goela abaixo, tendo o cuidado de não alimentá-los realmente, porque não é isso o que interessa, já

¹ Aqui nesse momento ainda é possível ampliar a problematização. Nem sempre o curso de Letras oferece uma formação problematizadora do texto literário. Em vários casos, temos também uma visão historiográfica e/ou teórica da literatura, visões essas que serão reproduzidas pelos acadêmicos nos estágios e na prática docente.

que cumpre apenas promover as futuras gorduras especiais e preciosas, que valem no mercado. Em outros momentos, os tratam como vacas: sentam-se a seu lado, os acariciam, tocam suas intimidades, mas apenas para ordenhá-los, extrair deles o que possa ser útil à produção do sistema e garantir mais lucro e permanência do negócio, ao comprovar que, afinal, a granja funciona, e consegue transformar capim em leite”. (MACHADO, 2001, p. 118-119)

À luz dessa metáfora, os tratadores de gansos obliteram a capacidade criativa dos alunos, por se limitarem a oferecer somente as rações que representam os saberes chancelados pela matriz curricular e/ou pelo sistema de formação de mão de obra servil. Nessa alegoria, a literatura se encaixa perfeitamente, uma vez que o tratador de gansos oferece tão-somente poucas obras canônicas e fragmentos literários que serão utilizados como pretextos para exercícios dos tradicionais exames de ingresso ao ensino superior. Dessa forma, os gansos estarão bem alimentados e desenvolverão, em tese, as gorduras necessárias para a manutenção das engrenagens do sistema.

Já os tratadores das vacas também querem a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, mas com uma certa peculiaridade. São reféns ou cúmplices de um sistema escolar claramente desmantelado, que precisa se justificar com números positivos de aprovação e, por conta disso, acariciam as vaquinhas para que as mesmas produzam o leite específico. Na granja das vacas, o importante é que as estatísticas endossem a qualidade positivista do trabalho da escola e, por conseguinte, do professor.

Consideramos, antes de tudo, que o professor é uma vítima de todo esse processo. Entretanto, é inevitável apreciarmos o descompasso que existe entre a formação recebida nos cursos de licenciatura, de Letras por exemplo, e a realidade vivenciada pelos recém-formados quando adentram nas salas de aula. Desse descompasso, emergem posturas várias, as quais raramente contribuem para amenizar o ambiente de crise em que vive a escola pública.

Reconhecemos que os entraves são vários. O problema então é o salário dos professores? Não somente. Para Albuquerque Júnior (2011), vivemos a ilusão de que um maior investimento no pagamento de salários para os professores e um aparelhamento moderno dos espaços físicos da escola amenizaria o problema. Entretanto, os principais inimigos são outros, vivemos continuamente o mito de que o entrave é somente orçamentário e não nos preocupamos com uma questão essencial para essa reflexão: o próprio conceito da instituição escolar.

A escola é um conjunto de concepções culturais, filosóficas, ideológicas, pedagógicas, econômicas e jurídicas. Portanto, enquanto essa instituição se comportar como reprodutora de ideais burgueses, bem como de processos de exclusão e supressão das minorias, continuaremos a educar corpos dóceis a serviço do sistema vigente. Não é absurdo afirmar que é como se a

escola tivesse sido esquecida pelo Estado por conveniência, uma vez que “deixar tudo como está” é a melhor forma para a manutenção desse modelo de aparelhamento escolar.

Insurge desse diagnóstico um círculo vicioso em que o professor é ruim porque ganha mal, a escola é ruim porque não tem investimentos e os alunos também ruins porque são desinteressados, indisciplinados. Monumentaliza-se, com isso, uma opinião pública muito injusta em relação a vários profissionais que se desdobram diariamente nas salas de aula. Por isso, ponderar propostas que contribuam e que se afastem de tradicionais e equivocados processos de escolarização é um importante passo para fortalecermos as relações de ensino-aprendizagem no interior da escola.

Tradicionalmente o termo escolarização é utilizado de forma pejorativa, no entanto, “não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de ‘saberes escolares’, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias” (SOARES, 2001, p.20, grifos do autor). Isso exigiria a reinvenção do que conhecemos como escola.

Enquanto essa revolução ainda nos parece um tanto utópica, a literatura pode ser uma aliada para uma resistência responsável e transgressiva por parte do professor. Entendemos que a literatura é um saber que contribui se não para essa transformação da escola, mas ao menos para potencializar uma reflexão transparente sobre ela, por parte dos leitores (alunos e professores). Assim, sua escolarização de forma ética e responsável é muito importante, desde que esse processo busque se afastar do tradicional utilitarismo propedêutico impetrado ao texto literário.

1.3. A literatura como um pilar dos direitos humanos

Ao construir uma reflexão sobre os direitos humanos, Candido (2011) ressalta que vivemos um tempo em que estamos ligados ao máximo de civilização e tecnologias, entretanto, de forma paradoxal, somos profundamente bárbaros quanto a questões relacionadas às desigualdades sociais. Nessa seara, o autor postula que a literatura, como a alimentação, a moradia, a saúde, também deve ser tomada como um bem incompressível, ou seja, não deveria ser negada a ninguém.

Candido argumenta que, se pensada como qualquer manifestação de toque poético, ficcional ou dramático de uma sociedade, a literatura figura como uma criação universal dos homens em todas as culturas conhecidas. De tal modo, o homem inserido em sociedade não

consegue se afastar totalmente de alguma espécie de fabulação, a qual funciona como um gatilho para uma infinidade de manifestações culturais análogas à literatura convencional:

E durante a vigília da criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance. (CANDIDO, 2011, p.174)

Nesse sentido, se é da natureza humana mergulhar nos universos ficcionais, sustentamos que a literatura deve ser socialmente pensada como uma necessidade do homem e figurar como um bem incompressível. Isso eleva a literatura a uma das frentes de luta pelos direitos humanos e, por conseguinte, cerceá-la é mais uma forma de exclusão social.

Assim, face à literatura enquanto um direito, é indispensável pensarmos em formas de ensino que ampliem o acesso do aluno à amplitude do discurso literário, para que possa ter contato mínimo com construções ficcionais que fazem emergir os valores confirmados, negados, combatidos, proscritos, apoiados, denunciados e propostos pela sociedade em que ele vive. Defendemos que a literatura tem a capacidade de satisfazer necessidades importantes para o sujeito social, oferecendo-lhe visões de mundo e, principalmente, o que Candido chama de humanização.

Para Candido (2011, p.180), humanização é o processo:

que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.

Seguindo esses preceitos, acreditamos que a literatura é peça indispensável nesse processo de humanização, por ter a capacidade de tornar os sujeitos mais compreensivos e analíticos frente à natureza, à sociedade e ao seu outro. Por isso, pensar caminhos subversivos e indisciplinados para o ensino de literatura nada mais é do que oferecer novas possibilidades de se atingir esse processo de humanização do aluno, uma humanização que o afaste de um olhar ingênuo, preconceituoso e limitado das questões que compõem a sociedade em que ele se inscreve e é inscrito.

A literatura pode e deve incutir um sentimento de urgência para o debate e a resolução de problemas que ferem os direitos humanos e ampliam a desigualdade social. Logo, ao reproduzirmos os ideais de uma sociedade que cerceia o acesso à literatura às classes menos favorecidas e aos grupos estigmatizados, privamos grande parte dos alunos de bens culturais inquestionavelmente importantes. Se uma sociedade menos desigual deve se ancorar no respeito aos direitos humanos, a literatura precisa ser tratada, principalmente na escola, como um direito inalienável e como um instrumento indispensável para a humanização dos nossos alunos.

1.4. Reflexões sobre o ensino de literatura

A escola é, sem sombra de dúvida, o lugar onde a maioria das crianças e jovens tem a chance para se familiarizar com a leitura. É neste ambiente que se dá o letramento, as primeiras práticas leitoras, portanto, há necessidade de um projeto de tal envergadura que exija a presença de vários mediadores: bibliotecas, editoras, eventos culturais, família e escola. (COENGA, 2010, p.52)

Falar sobre as dificuldades que o ensino de literatura encontra nas escolas públicas brasileira pode parecer tarefa fácil, face a uma óbvia dificuldade que os professores encontram para “formar” alunos-leitores. Entretanto, são inúmeras variáveis que se estabelecem como expressivas na (des)construção das relações de ensino-aprendizagem entre o aluno e o discurso literário. Dessa forma, estabelecemos ponderações que dialogam com os objetivos dessa pesquisa, bem como demonstram os tantos desafios encontrados por aqueles que intenciam um ensino de literatura responsável e ético para os níveis fundamental e médio das escolas públicas.

1.4.1. Dos obstáculos para o ensino de literatura no Brasil

Antes de iniciarmos a construção de um diagnóstico sobre a realidade e os desafios para o ensino de literatura, devemos estabelecer qual é o recorte escolar o qual estamos nos referindo. Logo, ao falarmos em ensino de literatura, referimo-nos aos saberes trabalhados nas disciplinas de língua portuguesa e literatura na educação básica da escola pública, ou seja, referente aos dois ciclos do ensino fundamental e às três séries do ensino médio.

Dito isso, ao pensarmos nas primeiras séries do ensino fundamental, surge uma dificuldade citada por vários autores, a falta de (in)formação de parte dos professores, os quais continuam trabalhando com modelos tradicionais de abordagem do texto, por meio de fichas de leituras e outros roteiros sugeridos pelas próprias editoras. Uma das possíveis justificativas é que a maioria dos professores das séries iniciais do fundamental é formada em pedagogia. É inevitável elencarmos a insuficiente formação de tais docentes para o ensino da literatura e isso pode ser percebido com uma análise das matrizes curriculares dos principais cursos de pedagogia do país. Raros são os casos em que a literatura e o seu ensino figuram como disciplinas, módulos ou componentes curriculares. Quando se faz presente, trata-se da literatura infantil, mobilizada num enfoque utilitarista, paradidático, pedagogizante e raramente estético-discursivo.

No ensino médio, os entraves também são preocupantes. O texto literário é habitualmente mobilizado das seguintes formas: I - Utilizado para um estudo da historiografia da literatura, com foco no contexto histórico, nas escolas literárias, bem como no levantamento didático das suas principais características; II – O texto como parte integrante de listas preestabelecidas por vestibulares e processos seletivos; III - O texto de forma fragmentada, tomado enquanto pretexto para o desenvolvimento de exercícios gramaticais de livros didáticos ou para atividades que pouco se relacionam com a leitura e interpretação. Bem lembramos de recortes de poemas e romances mobilizados, por exemplo, para o recenseamento e detecção de classes morfosintáticas ou identificação de figuras de linguagem.

Ainda existem outros agravantes. Além de ser extirpada por uma utilização escolarizada e fragmentada de seus textos, não podemos nos esquecer que a literatura é aglutinada e/ou sobreposta também pela disciplina de Língua Portuguesa tradicional, em vezes até “deixada de lado”, caso o professor de língua materna esteja atrasado no cumprimento do conteúdo postulado pelas matrizes curriculares e pelos sistemas de avaliação externa. Infelizmente são cada vez mais raras as escolas que oferecem à literatura *status* de disciplina independente da língua portuguesa.

Em relação ao enfoque historiográfico no ensino médio, Cury (1994, p.54) nos diz que “a literatura é estudada predominantemente sob o enfoque quase exclusivo dos estilos de época, muitas vezes desprezando trabalhados com os próprios textos e um juízo estético sobre eles”. A autora argumenta que o problema não é a tradição historiográfica do ensino de literatura, uma vez que o texto literário precisa de um discurso que o legitime e o classifique no interior do sistema cultural. O próprio leitor, sem se dar conta, ao desenvolver uma leitura, dialoga com elementos da tradição literária, relacionados ao seu contato com a história da literatura e a teoria

literária. O obstáculo é limitar toda classificação e o estudo da literatura somente nos aspectos que emergem de normas estabilizadoras de critérios literários ou estéticos.

Sobre o papel do professor nesse processo, Cury (1994, p.54) entende que:

Muitas vezes sem o perceber, pode ele estar impondo ao estudante interpretações de determinada época somente porque já decodificadas pela tradição, impedindo-o de articular uma visão própria dos textos propostos para a leitura. Por outro lado, não pode o professor prescindir de condições mais seguras para a análise e reflexão teórica sobre o fazer literário a fim de que a tarefa interpretativa da literatura não se transforme numa aventura apenas intuitiva.

Assim, ainda que a historiografia busque firmar um pacto com a realidade e com as características do contexto histórico de produção da obra, é importante que o professor de literatura construa como princípio que a mesma representa tão-somente uma interpretação institucionalizada dos fatos, uma versão atravessada pelas diversas ideologias as quais o historiador se inscreve e não devem ser tomadas como categorizações absolutas ou estanques.

Entretanto, sabemos que, na prática, por motivos didáticos ou para simplificar as matrizes e grades curriculares, a literatura é dividida em períodos históricos e em características particulares dos movimentos literários. Isso acaba por camuflar infindáveis diferenças entre obras escritas no mesmo momento histórico, além de silenciar os textos tidos como inclassificáveis, incultos ou marginais, justamente por não se enquadrarem no cânone literário escolar. Isso faz convergir “para o mesmo *balaio* nivelador gatos de sacos diferentes, perdem-se, muitas vezes, as contradições que marcam a inserção original das diferentes produções no interior da tradição e, assim, a riqueza de determinado período” (CURY, 1994, p.60).

Nessa égide, é importante já delimitarmos nosso posicionamento acerca do cânone literário, uma vez que o presente estudo estabelece, em vários momentos, um certo combate embate com o canônico. Para tanto, recorremo-nos a Santos (2009b, p.162): “dizer que uma discursividade literária é controlada por um cânone implica afirmar uma inscrição discursiva de uma função-autor em uma institucionalização estética daquilo que é disciplinarizado como literário”. Nesse sentido, é possível afirmar que existe uma ordem discursiva que rege o discurso literário e que ritualiza/cristaliza uma expressividade do cotidiano.

Sobre isso, Santos (2009b) nos diz:

Essa expressividade seria pinçada enquanto substrato de uma memória, posta em funcionamento enunciativo pelo crivo da história de uma conjuntura de acontecimentos. Esses acontecimentos, por sua vez, estariam em sintonia com

um devir de um real-presente-constante de uma escrita-de-si de uma função-autor.

Assim, o cânone emerge de uma sintonia estética e histórica que configura a conjuntura de acontecimentos no/do texto literário tido canônico. Santos ainda defende que existe, por ora, redimensionamentos do canônico, que implicam em procedimentos que revelam um *resistir-romper-deslocar* do discurso canônico²:

Esse redimensionamento, portanto, acaba por formar uma grade complexa em uma alteridade (des)contínua de poderes e saberes que não cessam de se modificar pela força de um devir da própria história. Essa alteridade, ao mesmo tempo em que encarcera, extradita possibilidades de transformações dos acontecimentos, tecidos esteticamente. Ao extraditar tais possibilidades, um redimensionamento permitirá submeter os acontecimentos a outros processos de disciplinarização, a outras regiões de governabilidade das/nas formas de expressar-se de uma função-autor. (SANTOS, 2009b, p.163)

Logo, o devir da história desarma determinados processos de disciplinarização ao mesmo tempo em que se fundam outras políticas de disciplinarização estética. Portanto não seria produtivo buscar esquadrihar detalhes precisos duma literatura tida como canônica hoje, ou os motivos profundos que determinam autores e obras como tal. O cânone está em constante transformação, pois os saberes chancelados pelo poder canônico se encontram num sempre devir da história.

Entretanto, ao questionarmos o cânone, não repudiamos esses processos de disciplinarização estética ou a legitimidade inegável das obras canônicas do ponto de vista estético, mas sim uma crítica aos cânones escolares que, geralmente, estão relacionados a processos de escolarização restritiva da literatura, organizados e selecionados por profissionais que não desenvolveram “a cidadania literariamente letrada, defino esse processo de escolha de textos como o trabalho de educadores não-leitores literários, que lidam apenas profissionalmente com a literatura dita “juvenil” (PAULINO, 2013, p.16).

Ao falar sobre a escolarização inadequada da literatura, Paulino ainda reforça que:

Como já foi demonstrado em trabalhos de especialistas brasileiros em Teoria Literária [...], o problema está na constituição de padrões escolares de leitura. Os modos escolares de ler a literatura distanciam-se de comportamentos

² O conceito pecheutiano de memória discursiva é um dos pilares teóricos do presente estudo e, nesse sentido, será amplamente explorado e teorizado ao longo do trabalho. No entanto é interessante já construirmos aqui uma relação entre a memória discursiva e o cânone. Como a memória, o discurso canônico restabelece os implícitos e regula os já-ditos, mas também é responsável por um certo “jogo de força de uma ‘desregulação’ que vem perturbar a rede dos ‘implícitos’” (PÊCHEUX, 2010, p.53).

próprios da leitura literária, assumindo objetivos práticos, que passam da morfologia à ortografia sem qualquer mal-estar. Se for perguntado a um professor de português no Brasil que tipo de leitor quer formar, possivelmente a resposta instituirá idealizações distantes das práticas culturais ou destacará habilidades típicas do letramento funcional, ligadas à leitura de textos básicos para a vida diária do cidadão. (PAULINO, 2013, p.19)

A escola, nesse sentido, tem se afastado da formação de um leitor literário. Ao citar uma coletânea de textos de Machado de Assis, organizada por Raymundo Magalhães Júnior, intitulada *Contos fantásticos*, Paulino (2013, p.18) ainda reforça que grande parte dos cânones escolares promove uma “distorção realizada para atender a uma demanda escolar de gêneros, que embora aparentemente sejam de natureza literária, têm sua origem mais ligada ao entretenimento televisivo e cinematográfico”. Dessa forma, a autora questiona se a determinação do cânone escolar como aquilo que deve ser lido pelos jovens na escola não seja “um conjunto de produções resultantes de uma atuação de marketing editorial internalizada pela própria instituição escolar” (PAULINO, 2013, p.18)

Assim, são evidentes os efeitos negativos que o monopólio didático-metodológico de um cânone restritivo e escolarizado gera na formação de alunos-leitores de literatura. Por isso a questão não é descaracterizar o cânone em seu valor estético, mas defender que, dentro ou fora dele, a escolha do texto literário se dê aliada a práticas de letramento literário³.

No entanto, na escola, além de uma compreensível valorização de autores de língua portuguesa, o texto literário é mobilizado, na maioria dos casos, sob um viés historicista, por meio da apresentação do movimento literário da época e de suas principais características, com realce nos principais autores, nos fatos históricos do contexto e, quando muito, a leitura de poucos textos ou fragmentos. Dessa forma, obras de diversos estilos e escolas literárias são escolhidas e recortadas, sem contextualização histórico-sócio-ideológica que leve em conta as instâncias-sujeito inseridas no espaço da escola.

Nessa seara, possíveis interpretações singulares do professor e dos alunos são categoricamente descaracterizadas, pois todas as leituras devem emergir do universo pouco produtivo da historiografia literária. Assim, em vez de oportunizar uma experiência estética para os alunos por meio da leitura, o ensino de literatura sob a perspectiva da historiografia, como ocorre no ensino médio, promove principalmente uma “fragmentação de trechos de obras ou poemas isolados, considerados exemplares de determinados estilos” (BRASIL, 2006, p.63).

³ Vale ressaltar já no início desse texto que a literatura reconhecidamente canônica não é inimiga ou o entrave para o desenvolvimento de um ensino de literatura por um viés discursivo e transgressivo. Toda a proposta para o ensino que aqui se estabelece é passível de diálogo com obras e autores que se inscrevem no discurso literário do cânone.

Ainda que alguns estudiosos relacionem um certo declínio da literatura com os aspectos multissigníficos e multimidiáticos da sociedade pós-moderna, acreditamos que essa conjuntura de desgaste do ensino de literatura também está intrinsecamente relacionada ao peso ideológico representado pelos tradicionais vestibulares e os cursos preparatórios. Desde que as universidades passaram a elencar quais seriam as obras literárias avaliadas em seus processos seletivos, o professor de literatura raramente escolhe quais autores, obras ou perspectivas de crítica literária trabalhar em sala de aula, uma vez que não conseguir “treinar” os seus alunos para a aprovação no vestibular é sinônimo de fracasso e incompetência profissional.

Desse modo, a autonomia do professor de literatura é também suprimida pelas listas de obras solicitadas pelos exames⁴, pelos simulados de treinamento organizados pelas escolas, bem como pelos manuais didáticos (livros ou apostilas) que determinam uma abordagem de memorização dos elementos “essenciais” sobre o texto literário. O texto adquire um papel periférico no ensino e, por conseguinte, tem-se alunos com um variado conjunto de informações sobre os autores, sobre o momento histórico de publicação das obras, sobre as características da escola literária, mas despreparados quanto à leitura ou interpretação estética da obra. O aluno, nesse contexto, participa de forma passiva do processo, pois apenas recebe do professor e dos manuais uma visão recortada, resumida e obliterada da literatura.

Sobre essa questão, Cereja (2004) aponta que as listas de obras literárias trouxeram aspectos positivos e negativos para a prática de ensino de literatura. Entre os pontos positivos, está a inclusão de autores contemporâneos e regionalistas⁵ que antes não figuravam nos manuais escolares com clássica predileção pelo cânone literário. Entretanto, a lista de obras literárias acaba por delimitar um perfil de leitura literária recortada, em que o consumo de um bom resumo da obra⁶ costuma ser suficiente para o desenvolvimento de uma prova com questões de mera verificação de características historiográficas e estruturais da obra. Além disso, um aluno que tem como prática a leitura de textos literários, entretanto não leu as poucas obras elencadas pela universidade, será punido pela não aprovação no vestibular.

No cerne dessa imposição, existe uma mercantilização da literatura na escola, ou seja, uma rede de consumo de autores, obras e editoras específicas que muito pouco ou nada se

4 A primeira universidade que estabeleceu uma lista com obras literárias foi a UNICAMP em 1980. A partir de então, várias universidades brasileiras passaram a indicar de 8 a 15 obras literárias de autores brasileiros e portugueses como conteúdo da prova de literatura de seus exames (CEREJA, 2004).

⁵ A concepção de autor regionalista aqui é na perspectiva dos saberes locais (CANAGARAJAH, 2005), ou seja, autores literários da região em que a instituição se encontra. Dessa forma, os alunos da educação básica leriam os textos de autores que, em tese, versam sobre o espaço geográfico em que moram.

⁶ Bem sabemos que empresas especializadas no mercado editorial de pré-vestibulares como Anglo, COC, Objetivo e Positivo ganharam fortunas com a produção de materiais didáticos que sintetizavam a literatura que seria abordada nos principais vestibulares do país.

preocupa com os aspectos da formação de um aluno-leitor por meio de práticas de letramento literário, que deveria ser o foco do ensino de literatura na escola. As escolhas das obras literárias que são adotadas pelos vestibulares e vão para as escolas seguem critérios relacionados ao prestígio de autores e suas obras. Além desses critérios, existe a adoção de obras por encomenda, financiadas por editoras que fazem “doações” para escolas e universidades, bem como há a adoção também de obras de autores que também fazem parte da comunidade acadêmica da universidade⁷.

De modo a enriquecer a reflexão sobre o papel prioritariamente nocivo das listas de obras literárias, entendemos que cabe uma certa problematização. Ao garantirmos que a literatura, de certa forma, tem sofrido certa pulverização e apagamento no âmbito escolar, as listas não seriam, em certa medida, uma sobrevivência garantida do texto literário na vida escolar nos estudantes da educação básica? Enfim, independentemente dessa cogitável função positiva, tais listas não dialogam com uma proposta de ensino de literatura que promova o letramento literário, por meio de um respeito às variedades linguísticas à referencialidade polifônica dos alunos, bem como de um reconhecimento de que as desigualdades sociais devem ser combatidas também em sala de aula.

A literatura, nesse cenário, afasta-se de uma formação crítica e opera sob a égide de um ensino técnico e formador de mão de obra, uma vez que o professor se vê impedido de promover outras escolhas porque determinado conteúdo ou livro “cai do vestibular”. Não podemos ignorar que, no Brasil, a iniciação à vida profissional e, por conseguinte, a ascensão social e econômica dos jovens, estão ligadas, na maioria das vezes, ao ingresso ao ensino superior. De tal modo, os conteúdos exigidos pelo vestibular acabam interferindo diretamente na vida de milhões de brasileiros.

Além disso, dependendo da estrutura oferecida pelas secretarias municipais e estaduais de educação, sabemos que o professor conta somente com o livro didático como referência para aulas. Como já afirmamos, esses manuais contemplam a literatura por meio de fragmentos de obras e autores canônicos, com foco na história das literaturas brasileira e portuguesa, bem como numa visão panorâmica sobre os movimentos literários decorrentes. Em casos mais graves, os materiais didáticos mobilizam a literatura para o aprendizado da norma culta, de figuras de linguagem, das classes gramaticais e de análises sintáticas.

Felizmente o formato tradicional de ingresso ao ensino superior se encontra cada vez menos presente no Brasil e, nos próximos anos, as citadas listas de obras literárias e, por

⁷ Esses fatores não determinam, necessariamente, a falta de qualidade da obra adotada. No entanto demonstram que os critérios de seleção das obras não estão relacionados às demandas de formação do aluno-leitor.

consequente, o aparato “vestibuleiro” que se impregnou à educação básica, tendem também a desaparecer gradativamente. Esse declínio é em decorrência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM⁸), forma de ingresso ao ensino superior já utilizada pela maioria das universidades federais, que não estabelece obras literárias específicas para suas avaliações, uma vez que as questões são arquitetadas a partir de um critério interdisciplinar.

Esse formato de avaliação permite que o saber literário possa figurar nas diversas áreas do conhecimento, não somente em *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, área em que se espera o texto literário como certo, mas também em *Ciências da Natureza e suas Tecnologias*; *Ciências Humanas e suas Tecnologias* e *Matemática e suas Tecnologias*, demais áreas que contemplam o conhecimento abordado pelo exame nacional⁹.

Tais transformações no cenário escolar permitem reflexões de grande importância. Antes os alunos liam (ou não!) as obras literárias contempladas nos vestibulares por meio de listas de livros de literatura de língua portuguesa, dando-lhes uma visão geral dos cânones da literatura. Sendo cobrada no vestibular, a literatura estaria, necessariamente, presente na maioria das turmas de ensino médio, ainda que de forma impositiva. Trilhando um outro caminho, a literatura no ENEM é tomada em sentido mais amplo, posta em diálogo com os diversos saberes mobilizados no ambiente escolar. Assim, não existe na prova do exame nacional a divisão fragmentada de disciplinas, estando a literatura presente, de forma interdisciplinar, em questões dos diversos eixos do conhecimento. Parece ser uma boa perspectiva para a literatura.

No entanto, como essa nova ótica interdisciplinar tem sido operacionalizada nas salas de aula da educação básica? A abordagem dos textos literários na escola tem acompanhado filosoficamente tais transformações tão profundas? Os manuais didáticos têm acompanhado essas mudanças? A literatura agora poderá ser tomada, dialogicamente, como um discurso que emana efeitos de sentidos decorrentes de inúmeras inscrições dos sujeitos e dos discursos em diferentes contextos histórico-sócio-ideológicos? Ou será escamoteada, castrada, apagada, uma vez que grande parte das universidades não estabelecem mais algumas obras como leituras indispensáveis para as provas? Não estaríamos promovendo uma marginalização cada vez mais acentuada da literatura na escola e na sociedade? A literatura não estaria agora sendo sonogada enquanto um conhecimento político essencial à formação dos alunos?

⁸ A reflexão que se segue acerca do ENEM não leva em consideração as mudanças em curso acerca dessa prova.

⁹ Hoje, praticamente todas as grandes universidades federais já aderiram ao ENEM/SISU total ou parcialmente. Além das instituições que substituíram integralmente o vestibular pelo ENEM, algumas destinam parte das vagas para essa forma de ingresso, outras utilizam-na para apenas uma das fases do processo seletivo.

Enxergamos com certa preocupação o futuro da literatura na escola. São inúmeras as inquietações que atravessam e constituem o nosso olhar como pesquisador, como professor-formador e como professor de literatura. Devemos ter prudência quanto aos caminhos vislumbrados para o ensino de literatura e, por conta dessas questões, acreditamos que uma perspectiva discursiva pode contribuir não somente como uma retomada do foco no próprio texto literário, mas ainda como uma força de resistência ao apagamento da importância desses textos.

Mesmo que reconheça a importância discursiva e sociológica do texto literário, o professor responsável pela literatura na escola básica ainda encontra inúmeros desafios. Se é também regente das aulas de língua materna, o docente se vê quase obrigado a relegar à literatura um segundo plano, uma vez que as exigências e atribuições curriculares relacionadas ao conteúdo estrutural e normatizado de língua portuguesa são potencializadas pelo sistema escolar, que vive sob a tutela das provas diagnósticas internacionais (PISA), federais (IDEB) e estaduais de “medição” do desempenho da escola¹⁰. Esses mecanismos perversos de controle e uniformização buscam receitas prontas para um sucesso estatístico, ao determinar os caminhos que devem ser seguidos pelos professores de educação básica, principalmente os de língua materna e matemática, conteúdos primordiais nessas avaliações diagnósticas.

Dessa forma, o sistema de normatização do aparelho ideológico escolar, bem como de todas as instâncias opressoras que gravitam em torno dele, são responsáveis por oferecer ao professor certa ilusão de liberdade quanto aos caminhos a serem tomados no processo de ensino-aprendizagem. Sobre essa questão, Santos (2011) nos diz que a enunciação pedagógica impõe e dissimula à forma-sujeito professor uma espécie de assujeitamento sob a aparência de uma autonomia.

Logo, ainda que a referencialidade polifônica que constitui a instância-sujeito¹¹ professor estabeleça, em grande medida, os caminhos do fazer docente, as amarras impostas pela clara necessidade de formação de mão de obra e pelo fetichismo do ingresso ao ensino superior acabam por se sobreporem a ideais de formação de alunos-leitores e de combate às desigualdades sociais. Sem grandes perspectivas, o professor sucumbe às imposições do aparato

¹⁰ No estado de Goiás, por exemplo, existe o Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana (IDEGO), que além de “diagnosticar” por meio de provas avaliativas a qualidade do ensino de cada escola, ainda publiciza os resultados em forma de placas em frente das escolas, sinalizando as piores e melhores, segundo os critérios da prova.

¹¹ O conceito de Instância Enunciativa Sujeitucional (ou instância-sujeito) será explanado na sessão 1.7 do primeiro capítulo desse estudo.

mercantilista do vestibular, pois assim será reconhecido como competente, como o bom professor, responsável pela aprovação dos seus alunos.

É importante construirmos aqui uma ponderação. Nem todo professor tem consciência de que o aparelho ideológico escola serve, com raras exceções, a uma formação bancária, que acaba por educar para a passividade e, muitas vezes, apenas produz mão de obra alienada. Há ainda os professores que acreditam e defendem a escola como responsável pela preparação para o mercado de trabalho.

Acreditamos em uma escola que vai por outro caminho. Nossas reflexões e tomadas de posição se ancoram numa visão de uma educação que se paute em uma formação libertadora e humanista, que pretenda educar para a autonomia (FREIRE, 2014). A partir dessa concepção, imaginamos que a preparação para o mercado de trabalho ocorra quase que de forma constitutiva. A formação de um sujeito autônomo é um grande passo para a construção de um profissional responsável, competente e com um salário minimamente digno.

Até aqui elencamos alguns fatores que interpelam, tolhem, interditam e determinam os poucos caminhos possíveis para o trabalho com o texto literário na educação básica, sobretudo na esfera pública e, com isso, fica evidente que os enfrentamentos encontrados pelo professor são inúmeros: a exigência, o fetiche e o engessamento dos arcaicos processos seletivos, a excludente e permissiva valorização das obras canônicas, a tradicional falta de boas bibliotecas nas escolas públicas e, principalmente, a organização curricular do sistema escolar, que toma a literatura como secundária, como acessória do ensino normativo, numérico, bancário e técnico da língua.

Além desses aspectos estruturais, ressaltamos novamente o problema de uma visão de literatura que dialoga com um ensino normativo e bancário, de tradição canônica, ou seja, com valorização do conjunto de obras e autores representativos de uma nação. Para Abreu (2001), essa tradição deve ser reconhecida como uma visão elitista da cultura literária, uma vez que torna invisíveis as práticas de leitura comuns e despreza um conjunto de obras que não se adequam ao cânone. Além disso, a tradição canônica também estabelece uma forma específica de construir as leituras. Sob a ótica do cânone, então, existem as obras e autores a serem lidos, bem como há a forma correta de lê-los.

Assim, percebemos a tradição canônica como um conjunto de obras e autores com representatividade questionável, uma vez que desqualifica os discursos das classes desfavorecidas e, portanto, as pessoas dessas classes, além de exprimir preconceitos de gênero, classe e etnia. No cânone, a leitura é tida como um capital individual e um patrimônio da classe dominante. Por isso, acreditamos que essa tradição corrobora para manter a ignorância sobre as

diversas práticas de leitura realizadas na sociedade, além de não levar em consideração a diversificação do povo brasileiro.

Sobre o discurso canônico como o único autorizado, Abreu (2001) reforça que no Brasil:

É leitor apenas aquele que lê os livros certos, os livros positivamente avaliados pela escola, pela universidade, pelos grandes jornais, por uma certa tradição de crítica literária, ainda que os critérios de avaliação, poucas vezes explicitados, estejam vinculados a noções particulares de valor estético, de cidadania, de conhecimento. Todos os demais escritos – mesmo que materialmente idênticos aos livros certos – são não-livros. Da mesma forma, aqueles que os lêem – embora leiam – são não leitores, pois lêem Sabrina, lêem Paulo Coelho, lêem literatura popular. Por se realizar em torno de objetos desvalorizados, essas leituras são apagadas em favor da preservação da leitura mítica.

Também na escola só será considerado leitor aquele aluno que desenvolve a leitura de autores e obras canônicas, que fazem parte da seleção de obra, segundo os critérios clássicos dos estudos literários, indispensáveis. O problema é que, por não representar os discursos constituintes de grupos estigmatizados economicamente e socialmente, essas obras, com um inquestionável valor estético, além de não construírem uma prática de leitura, acabam por afastar os não-leitores da possibilidade de participarem de um letramento literário.

Acreditamos que um professor de literatura que se inscreva numa postura ética, discursiva e transgressiva frente ao ensino de literatura tem a capacidade de promover práticas de letramento literário inclusive com as obras de tradição canônica. Em muitos casos, o problema não é a escolha de um cânone literário, mas uma mobilização didático-metodológica de natureza canônica.

Sendo assim, reforçamos que nossa proposta não pretende uma banalização das leituras literárias na escola, sob a justificativa de se trabalhar somente com o que os alunos “gostam”. Paulo Freire (1989) contribui nessa contenda em um diálogo sobre leitura com alunos de 7ª e 8ª séries em 1988. Em debate com os jovens estudantes, Freire reforça que ler e ensinar a ler são atos políticos e que, ainda que as escolhas das obras na escola devam dialogar com o gosto dos alunos, a leitura não é apenas gozo. Para o autor, “às vezes, a leitura pode até ser começada com um pouco de dor e é esse ponto de dor que, inclusive, vai provocar em mim o gosto de ter superado a dor” (FREIRE, 1989, p.7)

Dessa forma, a proposta não é entregar à livre escolha dos alunos os textos literários que serão trabalhados na escola. Mas buscar um diálogo mais produtivo entre as obras escolhidas, os métodos de ensino selecionados e o contexto histórico-sócio-ideológico dos alunos-leitores.

Ler também está relacionado à dor, para Freire, e por isso é também papel do professor estabelecer entre os alunos a reflexão de que algumas leituras são importantes para sua formação, seja ela pensada por um viés mais positivista, seja ela mais dialógica e reflexiva.

Entretanto não podemos desconsiderar que textos que se afastam do cânone literário são tidos, muitas vezes, como marginais pela tradicional crítica literária e, por conta disso, são desconsiderados nas aulas de literatura. Por isso, também não se deve ignorar as leituras que atraem os alunos, pois tal imposição nem sempre consubstanciada somente amplia a distância entre eles e uma prática de ensino de literatura libertadora, como a que aqui propomos¹².

Esses vários fatores dificultam um trabalho produtivo com a literatura em sala de aula. Logo, ainda que documentos oficiais almejem uma ruptura com antigos paradigmas e postulem um ideal mais humanista para o saber literário, a escola tem promovido, sistematicamente, um afastamento do aluno quanto à prática da leitura.

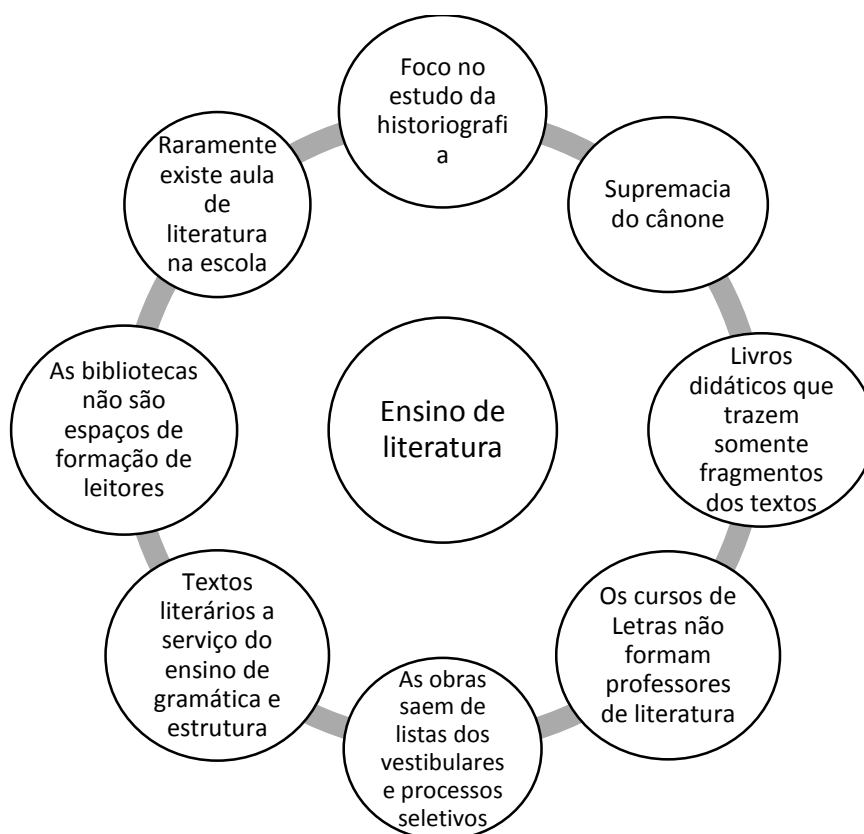
Não intencionamos apontar e punir os culpados por esse cenário de ensino de literatura, uma vez que se trata de uma rede de possíveis causas. No entanto, é importante estabelecer reflexões acerca das condições de produção do atual cenário para o ensino de literatura, que envolve a exposição de alguns fatores relacionados à falência do ensino de literatura na escola.

Tais prospectos demonstram que o ensino de literatura, tanto no nível fundamental quanto no médio, não alcança o seu principal objetivo, promover o desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos. Além disso, demonstram como a escola se vale da literatura de uma maneira utilitária e propedêutica, ou seja, uma faceta questionável de um processo de escolarização restritivo da literatura e do cânone.

Para que possamos ilustrar os pré-construídos e já-ditos que irão compor a memória discursiva acerca dos principais entraves encontrados pelo professor e pelo ensino de literatura, estabelecemos o esquema abaixo como forma de reconhecer nesses pilares os grandes desafios para a construção de novas propostas para a literatura na escola:

¹² Aqui devemos fazer uma reflexão. O efeito que a literatura *best seller* causa na formação de leitores talvez seja mais positiva do que negativa. Em nossa prática docente, é inquestionável como coletâneas e trilogias de livros como “Harry Potter de J. K. Rowling”, “Senhor dos Anéis” de J. R. R. Tolkien e a saga “Crepúsculo” de Stephenie Meyer contribuíram para que os alunos adquiram a prática de leitura. Poderíamos citar outras obras como “Percy Jackson”, “O Código Da Vinci”, “Diário de um Banana”, “A culpa é das Estrelas”, enfim, obras que não figuram como cânones literários em seus países, entretanto que, pelo menos no Brasil, produzem um efeito formativo interessante, uma vez que nem sempre os nossos alunos possuem hábito de leituras prazerosas.

Figura 1: Memória discursiva do ensino de literatura.



Fonte: O autor.

Evidentemente que oito pontos levantados enquanto síntese não representam o universo de dificuldades encontradas pela literatura na escola, entretanto sintetizam uma memória discursiva que se configura em torno de si uma comum prática de fragmentação, deturpação e elitização do processo de escolarização da literatura na escola. Raramente o professor consegue lutar contra esse rol de obstáculos e, por isso, devemos propor caminhos para que o discurso literário sobreviva em meio a tantos desafios para o ensino de literatura na escola.

1.4.2. Os documentos oficiais da educação e o processo de escolarização da literatura

Construído como uma proposta do Ministério da Educação para a educação escolar brasileira, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) têm o objetivo de subsidiar a construção ou revisão dos currículos de toda a rede escolar, sendo ela estadual, municipal ou federal. Esses documentos estabelecem a necessidade de diálogo com propostas já existentes, bem como buscam incentivar o debate pedagógico no interior das escolas, com o objetivo de garantir:

uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. (BRASIL, 1997, p.27)

Mesmo relacionando um conjunto de objetivos e conteúdos para as disciplinas escolares, os PCN¹³ não são documentos que devem figurar como diretrizes obrigatórias para o ensino, mas servir como uma proposta, um eixo norteador, um material de reflexão para a prática de professores, de modo a garantir aos alunos uma educação escolar eficiente e de qualidade. Além disso, os seus textos também elencam como objetivos o combate às injustiças sociais, por meio de uma compreensão da cidadania, solidariedade e o respeito ao outro e a si próprio.

Dessa forma, reconhecemos que, para os parâmetros, o texto literário é imbuído de uma função formativa contínua e incessante para o sujeito em sociedade. Por conta disso, o foco dessa sessão será construir uma breve interpretação de como a literatura é reconhecida nesses documentos, de modo a compreender o embate que se estabelece entre o discurso literário e o discurso pedagógico, no que tange aos objetivos que circundam o ensino da literatura na escola.

É também importante levarmos em consideração que a definição de texto literário que é estabelecida nos documentos oficiais contribui para a demarcação da literatura como um saber e, acima de tudo, uma manifestação cultural, artísticas e estética:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua. (BRASIL, 1998. p. 26)

Nessa definição, o documento reforça uma peculiaridade do texto literário, e que nem sempre é considerada nas aulas de literatura. Na citação, entendemos que o texto deve ser compreendido como uma linguagem que não é somente uma representação fiel da realidade, nem tão pouco uma mera abstração fantástica ou devaneio textual. Ainda sobre os atributos do texto literário, os parâmetros enunciam que:

¹³ Os PCN se organizam em grupos: De 1997, são os parâmetros para o ensino fundamental dos ciclos I e II. Em 1998, foram organizados os documentos para o ensino fundamental de ciclos III e IV. Para o ensino médio, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), editados em 1999 e publicados em 2000. Em 2006, o documento do ensino médio foi desdobrado em mais um, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM).

A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. (BRASIL, 1997, p.37)

Prosseguindo com *A especificidade do texto literário* (BRASIL, 1998. p. 26), os parâmetros sugerem que o trabalho com a literatura seja incorporado às práticas cotidianas de sala de aula, uma vez que se trata de uma forma de conhecimento específica que possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas, quando se trata de ler diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário.

Nos documentos referência para o ensino médio (PCNEM), existe uma proposição forte de integração dos estudos literários com a leitura e, por conseguinte, aos estudos em língua portuguesa. Para Coenga (2010, p.65), o objetivo é que o aluno alcance um amplo “saber linguístico, pautado essencialmente pela comunicação, e do qual a língua, objeto de conhecimento em diálogo, apresenta-se como formadora de valores sociais e culturais”.

Nessa lógica, o documento de língua portuguesa para o ensino médio demonstra a clara filiação ao pensamento de Bakhtin e toma a linguagem verbal como uma construção humana e histórica, inserida em um sistema linguístico e comunicativo em determinados contextos. “Assim, na gênese da linguagem verbal estão presentes o homem, seus sistemas simbólicos e comunicativos, em um mundo sociocultural” (BRASIL, 2000, p.139)

Especificamente sobre a literatura, os PCNEM reforçam a ideia de que o foco é a questão textual, colocando em segundo plano o ensino da gramática e da história da literatura: “Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano”. Nessa lógica, o estudo sobre a gramática é tomado como uma estratégia para a compreensão, interpretação e produção de textos e “a literatura integra-se a área de leitura” (BRASIL, 2000, p.139).

O lugar dos estudos literários nos PCNEM, então, é de integrar à área de leitura, que é integrada aos estudos em língua portuguesa. Para Coenga (2010, p.65), o aluno deve alcançar “amplo saber linguístico, pautado essencialmente pela comunicação, e do qual a língua, objeto de conhecimento em diálogo, apresenta-se como formadora de valores sociais e culturais”. O autor ainda reforça que muito pouco se apreende sobre os estudos literários nos documentos do ensino médio, uma vez que o foco é a concepção de linguagem dos elaboradores, que deve ser entendida como a orientação pedagógica para o ensino de língua portuguesa, tanto na prática de leitura, como de interpretação e produção textual.

Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. (BRASIL, 2000, p. 144)

Após várias críticas em relação à pouca relevância da literatura nos documentos, em 2004, novas discussões foram empreendidas e, em 2006, o MEC publica as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), documento que traz uma discussão mais atualizada sobre o ensino de literatura:

As orientações que se seguem têm sua justificativa no fato de que os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas. (BRASIL, 2006, p.49)

De modo a estabelecer uma releitura de elementos dos PCNEM, as orientações de 2006 reforçam a necessidade de criar uma visão distinguida em torno da leitura literária, frente às outras modalidades de leitura e escrita. “Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito” (BRASIL, 2006, p.54). Um outro elemento que caracteriza esse documento é o fato de estabelecer o estudo literário a partir de três questões relevantes, o ensino de literatura, o processo de formação do leitor e o processo de letramento literário. Sobre essa questão, Coenga (2010) entende que os próprios princípios a serem alcançados pelo ensino médio, por exemplo, “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2006, p.53), já alicerçam a literatura como um saber indispensável no currículo escolar do ensino médio.

Para as OCEM, um dos entraves que dificultam a realização dos objetivos relacionados à leitura literária é função utilitarista e pragmática que o texto literário adquire nos manuais e livros didáticos:

Percebe-se que a Literatura assim focalizada – o que se verifica sobretudo em grande parte dos manuais didáticos do ensino médio – prescinde da experiência plena de leitura do texto literário pelo leitor. No lugar dessa experiência estética, ocorre a fragmentação de trechos de obras ou poemas isolados, considerados exemplares de determinados estilos, prática que se revela um dos mais graves problemas ainda hoje recorrentes. (BRASIL, 2006, p.63)

Nesse sentido, é imprescindível que a literatura não seja fragmentada e utilizada como somente como pretexto em sala de aula. Quando isso ocorre, o processo de escolarização da literatura se estabelece de maneira torta, inadequada. Sustentamos que é o contato efetivo com o texto literário tomado enquanto uma discursividade que pode fazer com que o aluno-leitor se aproprie dos significados e dos sentidos relacionados à fruição de uma experiência literária.

O processo de escolarização restritivo da literatura e do cânone, tomado como uma deturpação do texto literário, também é lembrado nos PCN (1997, p.30):

A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.

Nesse sentido, os parâmetros estabelecem que se trata de um equívoco a utilização do texto literário como pretexto para o ensino de qualquer questão, contribuindo em nada na formação de alunos-leitores. Interessante então pensarmos, se os próprios documentos oficiais, de 1997 a 2006, questionam a deturpação do texto literário, quais as instâncias do processo educacionais que reforçam esse uso torto da literatura?

Sobre o processo de escolarização inadequado da literatura, Soares (2001) estabelece três frentes de reflexão: I - a biblioteca escolar; II - a leitura e o estudo dos livros de literatura; III - a leitura e o estudo dos textos literários nas aulas de Português. O primeiro elemento de escolarização, a biblioteca, escolariza porque determina:

- O dia da semana que os alunos podem ir à biblioteca;
- Tempo de permanência dos mesmos no espaço;
- O tempo de permanência com obras do acervo;
- As leituras a serem efetuadas (muitas vezes a partir de critérios de faixa etária)
- E até mesmo as normas de como fazer uma boa leitura.

Em muitos casos, a biblioteca da escola é um espaço quase inalcançável pelos alunos, em que as normas de postura são extremamente rígidas e o zelo pela integridade das obras do acervo são mais importantes do que o incentivo à leitura. Some-se a isso que, na maioria das vezes, não existe no espaço da biblioteca um profissional que compreenda as práticas de leitura e letramento, de modo a ser um parceiro do professor no processo de ensino-aprendizagem. Em casos mais sérios, o profissional responsável pela biblioteca é representado por um professor afastado por algum tipo de doença emocional que o impede de permanecer em sala de aula, ou por funcionários técnicos de serviços gerais¹⁴.

Além disso, é importante frisar que existe, desde 1997, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), com o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores, por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O PNBE divide-se em três ações - PNBE Literário, que avalia e distribui as obras literárias, cujos acervos literários são compostos por textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos; o PNBE Periódicos, que avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da educação infantil, ensino fundamental e médio e o PNBE do Professor, que tem por objetivo apoiar a prática pedagógica dos professores da educação básica e também da Educação de Jovens e Adultos, por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico (Fonte: Portal MEC).

Logo, o problema não é necessariamente a falta de livros, uma vez que, em muitos casos, a biblioteca possui um acervo razoável. O entrave é que não existe uma sensação de pertencimento por parte dos alunos em relação às obras, bem como não há uma política de leitura instaurada entre os membros da comunidade escolar. Há inúmeros casos, inclusive, em que o espaço da biblioteca nada mais é do que um depósito, depósito de materiais das feiras de ciências, almoxarifado da escola, depósito de obras literárias e de revistas que não devem ser rasgadas, estragadas e tocadas, depósito de alunos indisciplinados em processo de punição.

A biblioteca, nesse aspecto, é um espaço de uma assustadora dialética. Constitui um dos vilões do processo da torta escolarização da literatura porque engessa o processo de escolha, contato e leitura de textos literários. Mas também é uma vítima, pois é tomada em muitas escolas de forma equivocada, como um depósito sacralizado de obras que devem permanecer “novinhas” e também como um lugar de punição e isolamento de objetos, alunos e funcionários.

¹⁴ Esse diagnóstico não deve ser tomado como uma generalização, entretanto conhecemos inúmeros casos de professor que adquirem pânico de sala de aula e são “encostados” na biblioteca.

Na segunda instância de escolarização da leitura, os textos literários assumem forma de obrigação a ser cumprida na disciplina de língua portuguesa, sendo avaliados por meio de instrumentos que usualmente ampliam o desinteresse pela leitura. Nesse aspecto, o texto é determinado pelos manuais de leitura ou livros didáticos, ao passo que os alunos, após a leitura, devem chegar às mesmas conclusões sobre a obra, uma vez que o processo avaliativo, geralmente, é pragmático e positivista.

É evidente que, graças à instituição escolar, existem menos pessoas analfabetas e, provavelmente, muitas dessas não teriam contato com a literatura fora do ambiente da escola. Entretanto, quando saem da escola, a tendência é que os livros sejam abandonados. Isso demonstra que a construção de alunos-leitores falha no processo de ensino e aprendizagem da literatura.

Para Soares (2001), a terceira faceta da escolarização diz respeito ao já citado uso de fragmentos de textos literários nas aulas de língua portuguesa, geralmente encontrados nos livros didáticos. Esses fragmentos literários são utilizados como pretextos para a execução de atividades que nada estão relacionadas à leitura literária. Sobre essa questão, Lajolo (2008) reforça que, por não saber precisamente como explorar o texto literário, a escola atribui a esse um lugar secundário, passando a literatura a ser tomada como pretexto e estratégia para o estudo de outros objetos.

Coenga (2010, p.50) ressalta estudos sobre o texto literário enquanto pretexto e nos diz que a leitura é relegada a certa artificialidade, ao passo que a “ampliação de vocabulário, fixação da norma culta, produção de redações, estudos de figuras de linguagem e de estilos de época substituem a atividade mesma da leitura: a construção de sentidos, pelo leitor”. O autor cita ainda que, nos cursos de formação de professores, é possível perceber uma imensa frustração por parte dos docentes, que buscam, na maioria das vezes, receitas prontas para deixar as suas aulas de leitura mais atrativas.

Sobre essa questão, os estudos de Kramer e Jobim (1996), por meio de entrevistas com professores, reconhecem que a escola tem exercido um papel assustador, a de *formação do não-leitor*. Os autores ressaltam que os professores registram o abandono da leitura e escrita pelos alunos por alguns principais motivos: leituras obrigatórias para toda a turma, foco na historicidade em detrimento do prazer, exercícios que buscam sentidos únicos, avaliação voltadas para o conhecimento da obra e não pela experiência de leitura e escolhas de obras a partir de critérios de faixa etária.

Novamente é essencial relativizarmos os aspectos negativos relacionados ao processo de escolarização. Reforçamos que a escolarização da literatura e de qualquer outra disciplina

escolar é um processo inevitável, por ser da essência da instituição escolar a institucionalização dos saberes. A existência da escola como a conhecemos está intimamente ligada à constituição de conhecimentos que se organizam em forma de currículos, matérias e disciplinas.

Refletindo sobre os estudos de Soares (2001), Coenga (2010, p.53) nos diz:

A escola é uma instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino, isto é, ordenado através de um tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e consequente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e sequenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos. É a todo esse processo que a autora chama de escolarização – processo inevitável porque é da essência da escola, processo que a institui e que a constitui. Nessa perspectiva, não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, ao se formar, ao se tornar saber escolar se escolariza, porque isso significaria negar a própria escola.

Dessa forma, o problema está nas formas inadequadas com que os saberes têm sido escolarizados no cotidiano de sala de aula. “Não podemos negar que essa escolarização pode acontecer de maneira inadequada quando a escola utiliza um texto literário, deturpando-o, falseando-o, transformando o que é literário em pedagógico” (COSSON e JUNQUEIRA, 2011, p.103). Nessa seara, o texto de literatura se torna um excelente instrumento para ampliar a aversão do aluno frente à leitura literária.

Por isso, é indispensável que o professor, bem como toda a estrutura escolar que compõe o aparato pedagógico, busquem possibilidades de uma escolarização responsivo-responsável para a literatura, de modo a preservar o texto literário ao invés de construir deturpações que distorcem ou constroem uma caricatura dele.

Para Walty (1994, p.52), a relação que se estabelece entre a escola e a literatura pode ser “fecunda e estimulante” e construir:

Não o leitor obediente que preenche devidamente fichas de livros ou reproduz com propriedade enunciados textuais. Mas o leitor que, instigado pelo texto, produz sentidos, dialoga com o texto que lê, seus intertextos e seu contexto, ativando sua biblioteca interna, jamais em repouso. Um leitor que, paradoxalmente, é capaz de se safar até mesmo das camisas de força impostas pela escola e pela sociedade, na medida em que produz sentidos que fogem ao controle inerente à leitura e à sua metodologia.

O fundamental é que a leitura não se estabeleça somente para a satisfação do sistema escolar, mas deve, acima de tudo, desencadear à leitura de livros que dialoguem com as necessidades reais e imediatas (culturais, sociais, existenciais, filosóficas) dos alunos-leitores. Só assim os alunos se reconhecerão como leitores, uma vez que enxergarão razões para ler.

Sobre essa questão, Coenga (2010, p.68) reforça que “o objetivo consiste em compartilhar impressões de leitura entre alunos e professores. Assim, os alunos leriam não porque a escola pede, como obrigação, mas sim porque estariam motivados a fazer algo movido pelos seus desejos e necessidades”.

Portanto a questão não é condenar a coexistência da escola e a literatura, uma vez que ambas são instituições em constante diálogo. No entanto, parafraseamos o questionamento empreendido por Coenga (2010, p.54), “quais seriam os desafios desse trabalho para o professor? Como pensar em uma escolarização considerada adequada da literatura nas escolas?”

Defendemos uma prática social de responsabilidade da escola e do professor de literatura, que busque garantir a função de construir e reconstruir a palavra como objeto de humanização. Em decorrência dessa defesa, é essencial estabelecermos uma tomada de posição acerca do conceito de letramento literário.

1.5. Em busca do letramento literário

Ainda que os estudos sobre letramento tenham se consolidado no Brasil, tais pesquisas são consideravelmente escassas se considerarmos como objeto de estudo a literatura. Acreditamos que a postura frente ao conceito de letramento literário é imprescindível para o desenvolvimento desse estudo, uma vez que a (de/trans)formação do aluno-leitor é constitutivo dessa proposta de ensino de literatura. Logo, resta-nos buscar propostas que amenizem os entraves encontrados pelos professores na formação de alunos-leitores, bem como estabelecer análises acerca dos motivos que levam a literatura escolarizada a prestar um certo desserviço na construção desses sujeitos.

Sem românticas pretensões de resolver os problemas do ensino de literatura, buscamos construir um panorama das dificuldades enfrentadas pelos professores e pela própria literatura em sala de aula. A proposta que daqui decorre se imbrica com a abordagem do letramento literário, por tomar a literatura como resistência, como um saber libertador e subversivo.

Uma proposta que incida e que pondere, de maneira discursiva, a literatura em sua prática de ensino, de modo a propor práticas mais produtivas para essa relação de ensino-aprendizagem. Práticas que considerem que muitos dos jovens alunos somente terão contato com a literatura na escola e, caso esse diálogo aluno-discurso literário não se estabeleça de uma forma responsável, a ínfima relação com esse texto será constituída de um processo de desidentificação,

Dessa forma, para que possamos construir uma reflexão sobre o letramento literário, primeiramente pensemos letramento em sua acepção mais ampla. Kleiman (2008, p. 18) define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. O letramento, então, está relacionado aos usos, às práticas sociais relacionadas à escrita e ao uso da escrita.

Da mesma forma, para Cosson e Junqueira (2011, p.102) letramento significa:

Bem mais do que saber ler e escrever. Ele responde também pelos conhecimentos que veiculamos pela escrita, pelos modos como usamos a escrita para nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas, pela maneira como a escrita é usada para dizer e dar forma ao mundo, tudo isso de maneira bem específica.

Logo, letramento é o conjunto de práticas sociais relacionadas à escrita, nos diversos contextos sociais. Kleiman (2008) sugere que a proposta de letramento relativiza a dicotomia “alfabetizado e não-alfabetizado” na educação inicial, uma vez que, nessa perspectiva, práticas de leitura e escrita vivenciadas em ambientes não escolares são consideradas como constitutivas do processo de letramento. Isso reforça a ideia de que a variedade de escrita formal é uma prática de escrita dominante, mas não a única a contribuir para a construção de sujeitos letrados:

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 2008, p. 19)

Kleiman (2006) ainda reforça que o professor é o maior agente de letramento da sociedade, o principal “promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas sociais de letramento (KLEIMAN, 2006, p.08). Tal concepção difere do professor mediador, idealizado como um intermediário entre os saberes e os alunos. O professor agente de letramento é ator indispensável nas práticas de letramento, não sendo responsável meramente para desenvolvimento de atividades linguageiras, mas por promover atividades relacionadas a práticas sociais que promovam transformações em seus alunos.

Entendemos que uma escolarização responsiva-responsável da literatura deve estar ancorada nos princípios do letramento. Para isso, é essencial que o professor seja um agente de

letramento que viabilize práticas sociais que envolvam os textos literários e os alunos-leitores, de modo que a literatura transcenda os muros da escola. A literatura sob essa égide não serve somente a interesses escolares, mas objetiva a formação de alunos-leitores autônomos, críticos e criativos.

Nesse sentido, Coenga (2010, p.55) propõe que letramento literário representa o “conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Da mesma forma, Cosson e Junqueira (2011) entendem que o letramento literário tem suas particularidades em relação às demais formas de letramento, por conduzir ao domínio da palavra a partir dela mesma, bem como por precisar da escola para se concretizar. Para os autores, o letramento literário demanda um processo educativo específico que somente a prática de leitura de textos literários não alcança.

Assim,

É importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço. (COSSON e JUNQUEIRA, 2011, p.103)

Nessa perspectiva, compreender o discurso literário representa entender a sua configuração, por exemplo, as vozes que constituem os sujeitos na obra, o envolvimento único que o mesmo proporciona em um mundo estético, o diálogo com outros textos, a interdiscursividade. Sobre essa questão, Paulino (2007, p.14) reforça que “não há como negar o caráter polifônico do discurso literário, uma vez que “não foi por acaso que Bakhtin escolheu a literatura para fundamentar sua teoria dialógica da enunciação”. Por conta desse caráter essencialmente polifônico do discurso literário, é imprescindível tomarmos o letramento literário como uma prática social de responsabilidade da escola, pois é ela que pode garantir a função de construir e reconstruir a palavra, tomada como objeto de humanização.

Aqui é importante defendermos que o que faz com que o ensino de literatura seja por muitos especialistas considerado como falido não é, necessariamente, a falta de vontade dos professores. Alguns elementos colocam o professor numa situação delicada, quase como uma vítima nesse processo de ensino-aprendizagem. Como já afirmamos, pelo desprestígio social que envolve hoje a carreira docente, quem mais busca os cursos de licenciatura são os egressos das escolas públicas, usualmente de classes sociais desfavorecidas e/ou estigmatizadas.

Logo, é natural pensarmos que, via de regra, a formação acadêmica e literária desses docentes talvez não seja suficiente para transcender às amarras do cânone literário escolar, combater o lugar irrisório da literatura nas matrizes e currículos, desvencilhar-se do livro didático, enquanto suporte único, bem como questionar as sugestões de obras e métodos impostos a partir de interesses escusos de um mercado que envolve editoras, escolas e universidades.

Para Zilberman (2007, p.249), os livros didáticos “incidem em certo tipo de figuração da língua e da literatura que determina o tipo de veiculação que essas recebem na sociedade e na cultura, por consequência, impõem uma concepção de leitura e de consumo de criações literárias”. Trata-se de uma relação perigosa e tendenciosa entre o mercado editorial e a disseminação do discurso literário na escola. Os próprios documentos oficiais do ensino médio reforçam essa perigosa relação:

Não se pode omitir a influência de instâncias legitimadas e autorizadas, que, contando com seus leitores consultores para assuntos da adolescência e da infância, já definiram o que deve ser bom para jovens e crianças, em sintonia com resultados de concursos, avaliações de especialistas, divulgação na imprensa, entre outros setores que se integram ao movimento do circuito da leitura na sociedade. Também não se pode esquecer que algumas dessas instâncias legítimas e autorizadas podem estar a serviço de um rentável mercado editorial. Enfim, todo esse aparato, para o bem e para o mal, é colocado em funcionamento, sobretudo por se tratar de aplicação de recursos orientados para a compra de livros, responsável pela composição de acervos de bibliotecas. (BRASIL, 2006, p.62)

Entretanto, tal cenário não se consolida como a instauração de um panorama irreversível para o ensino de literatura. Apenas não podemos deixar de lado o fato de que o professor, nessas práticas de letramento literário, deve ser também um aprendiz, um sujeito subversivo que compreenda o ensino da literatura como forma de humanizar-se, humanizar os seus alunos e, acima de tudo, empoderá-los e empoderar-se da literatura que, perversamente, parece ser patrimônio exclusivo das elites culturais e das classes dominantes. Nesse sentido, as práticas de letramento literário devem ser atravessadas e constituídas por atos de empoderamento literário.

Reforçamos, portanto, que o letramento literário deve emergir como um conjunto de práticas sociais sob a égide de aparato escolar e, por conseguinte, do professor de literatura. Por isso é emergencial refletirmos sobre quais alunos-leitores literários a escola pública tem formado, bem como quais práticas de letramentos literários têm sido priorizadas em sala de aula.

Dessa forma, a questão não é descaracterizar o processo de escolarização da literatura, mas sim buscar soluções para que essa escolarização se dê por meio de práticas de letramento literário que empoderem. Essas práticas devem se organizar em torno de propostas que tomem a literatura por um viés humanizador e libertador. Por conta desses aspectos, acreditamos que essa concepção de letramento é um dos pilares para a proposta de ensino de literatura que aqui se configura.

1.6. Primados filosóficos de um olhar sobre a literatura

Resta ao professor ajudar nesse processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa. (BAKHTIN, 2013, p.43)

Mais que uma leitura da superfície linguística dos contos de João Anzanello Carrascoza em busca de elementos que garantam vislumbrar as lembranças da morte, propomos uma análise que extrapole associações às escolas literárias ou a meros apanhados estilísticos. Procuramos esquadrihar a emergência de sujeitos e sentidos, bem como os processos de subjetivações nas enunciações estético-literárias, marcados pela dialogicidade e dinamicidade.

Ao tomarmos a linguagem como o lugar de instauração da literatura e de constituição do seu discurso sob a influência de elementos da exterioridade (histórico-sócio-ideológica, entre outros), a discursividade literária deixa de se instaurar de forma hermética e passa a ser vista por meio de uma concepção discursiva e dialógico-polifônica, a partir de uma unicidade constitutiva, em que é possível analisar-se a materialização de sujeitos e efeitos de sentidos.

Também conhecido por sua rica produção bibliográfica que trata diretamente da literatura, por exemplo, *Estética da Criação Verbal*, *Questões de Literatura e Estética* e/ou *A Teoria do Romance I*, *Problemas da Poética de Dostoiévski* entre outros, Bakhtin (2012) defende a concepção de um sujeito sempre social, que deve ter um posicionamento axiológico no mundo, assim como ser responsivo e responsável ao mundo pela linguagem. Nesse contexto, “todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é uma tomada de posição” (FARACO, 2009, p.25).

Sobre essa questão, Volóchinov reforça:

A língua não reflete oscilações subjetivo-psicológicas, mas inter-relações sociais estáveis dos falantes. Em diferentes línguas, em diferentes épocas, em diferentes grupos sociais, em contextos que variam conforme os objetivos, predomina ora uma, ora outra forma, umas ou outras modificações dessas formas. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 253)

Essa postura teórica permite propormos um discurso literário e um ensino de literatura sob a ótica de um sujeito sempre social, de um sentido sempre social, para que possamos idealizar um aluno-leitor de literatura, em seu existir-evento de leitura, capaz de fazer emergir tomadas de posição axiológica no mundo. Um sujeito ativamente responsivo, que nos diversos contextos de inserção social (político, econômico, cultural, ente outros) “consegue imprimir traços de autonomia e singularidade ao seu dizer e as suas ações” (SANTOS & LIMA, 2013, p.4). Sustentamos o aspecto dialógico da literatura que, se atravessada e trabalhada no contexto escolar sob um viés discurso-metodológico, pode potencializar os posicionamentos responsivos por parte dos sujeitos inscritos no processo.

Sobre o caráter responsivo frente aos aspectos enunciativos, Bakhtin entende que:

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. Entretanto, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subseqüentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos *outros* para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande. (BAKHTIN, 2011, p. 300-301)

De tal modo, entendemos que os sentidos do discurso literário, assim como os de qualquer enunciação, não são imanentes à existência de uma obra, mas dependem das ressonâncias dialógicas as quais esse discurso é submetido. Assim, a concepção de sentido bakhtiniano está diretamente ligada ao diálogo com o outro, bem como às relações que se instauram entre a história e a linguagem. Sobre essa questão, Guilherme (2013, p.273) coloca que, “nesse processo de dialogia, os sujeitos do diálogo se alteram em processo, em devir, ou seja, enunciam, evocando vozes de um passado que lhes constitui e de um futuro que está a se realizar”.

Ao argumentar que o enunciado não depende somente dos elos precedentes, mas também daqueles que o sucedem, Bakhtin autoriza a idealização do discurso literário como uma instância enunciativa inacabada, sempre à mercê das atitudes responsivas, por exemplo, das instâncias-sujeito aluno-leitor e, por conseguinte, das instâncias-sujeito professor. Logo, o

ensino de literatura de ser revestido de práticas de letramento literário que promovam um diálogo entre o texto e o aluno-leitor, que construirá suas ressonâncias dialógicas baseadas nos efeitos provocados pelo evento de leitura, aliados aos atravessamentos de sua referencialidade polifônica.

O conceito de referencialidade polifônica é uma imprescindível tomada de posição desse estudo, pois representa a “heterogeneidade subjacente às bases discursivas do imaginário sociodiscursivo dos sujeitos. Essa heterogeneidade, por sua vez, é transpassada por discursos distintos. Dessa maneira, as vozes dos sujeitos são entrecortadas por várias outras vozes e por vários outros discursos” (SANTOS, 2000, p. 231). Assim, é essencial para essa pesquisa que as instâncias-sujeito aqui mobilizadas, tanto as relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de literatura, quanto as relacionadas aos contos de Carrascoza, sejam tomadas sob a égide de uma referencialidade polifônica.

Alguns princípios elencados por Foucault (1999) no que tange à literatura também são relevantes para pensarmos a proposta de ensino de literatura que aqui se estabelece. Para o autor, a literatura deve ser pensada como um ato transgressivo em relação à linguagem do cotidiano. Nesse sentido, Foucault associa a literatura ao louco porque esse sujeito transgride, desvirtua, deturpa os atos de linguagem estabelecidos e cristalizados de uma sociedade. É aquele que diz o que não é autorizado a dizer:

a loucura é a linguagem excluída – aquela que, contra o código da língua, pronuncia palavras sem significação (os ‘insensatos’, os ‘imbecis’, os ‘dementes’), ou a linguagem que pronuncia palavras sacralizadas (os ‘violentos’, os ‘furiosos’), ou ainda a que faz passar significações interditas (os ‘libertinos’, os ‘obstinados’). (FOUCAULT, 1999, p. 195, grifos do autor)

Como a loucura e as instâncias-sujeito inscritas nela, a literatura se ancora numa linguagem anárquica e transgressiva, que transcende o banal enunciado do cotidiano e faz “desmoronar, romper, transgredir, contestar os limites impostos pela própria linguagem” (ALMEIDA, 2008, p. 276). Dessa forma, a oposição inegável entre a linguagem do cotidiano e a linguagem transgressiva aproximam, para Foucault, a literatura e a loucura. A diferença entre elas é que o louco é um sujeito marginalizado, vive à margem da sociedade, ao passo que a literatura é perfeitamente aceita como um discurso constituinte da sociedade moderna¹⁵.

¹⁵ Para Foucault (2000), o que tomamos por literatura anterior ao século XIX, como os escritos clássicos gregos e latinos, não são literatura, mas uma produção de linguagem que se dava para a preservação da memória ou cultura de um povo. Assim, para ele, a literatura nasce na era moderna, entre o final do século XVIII e o início do século XIX, quando passa a ter um caráter mais ativo em relação à transgressão da linguagem cotidiana.

Inscrevemo-nos nessa percepção foucaultiana de uma literatura que transcenda à tradição e que se assemelhe à loucura por mobilizar uma linguagem transgressora. Vislumbrar a literatura sob essa ótica parece confortável face à edificação de propostas de ensino que tenham como princípio dar voz aos excluídos, aos “loucos” socialmente interditados, aos “libertinos” e “furiosos” alunos que não se veem nas aulas de literatura baseadas na teoria literária tradicional, pois os discursos ali estabelecidos lhes são totalmente alheios e estanques.

Dessa forma, ao propormos uma rede conceitual de caráter interdisciplinar, entendemos ser possível recomendar um olhar mais responsivo e responsável para a literatura e seu ensino. Acreditamos que mobilizar estudos de caráter ideológico e indisciplinar seja promover uma subversão embasada, no que tange à transgressão dos estudos do cânone da literatura, do cânone do ensino de literatura e até mesmo do cânone dos estudos do discurso. Para tanto, inscrevemo-nos também na concepção de linguagem sugerida por Beth Brait, na apresentação de *Questões de estilística no ensino da língua* de Mikhail Bakhtin (2013). Nesse sentido, é ponto fulcral do presente estudo “um conceito dialógico de linguagem que, assumido didaticamente pelo professor, [que] coloca em movimento aspectos constitutivos da relação sujeito/linguagem, comunicação/expressividade, leitura/produção/autoria” (BAKHTIN, 2013, p.17).

Nessa medida, para que possamos dar continuidade à reflexão acerca da literatura tomada enquanto manifestação discursiva, é essencial estabelecermos o que tomamos por discurso literário:

O processo de enunciação no discurso literário constitui o ato de colocar uma linguagem particular em funcionamento, linguagem esta, resultante de um conjunto de propósitos contidos em uma práxis social projetada por um sujeito-escritor, cujas vozes se traduzem nas vozes de sujeitos-personagens, apresentando ações e colocando-as em situações específicas de atribuição de sentidos. (SANTOS, 2003, p.47)

Santos reforça que a função-autor do texto literário é um amalgama entre a história, os saberes e os desejos de poderes do sujeito-escritor. Logo, a partir de um “envolvimento estético de um sujeito com a palavra” (SANTOS, 2009b, p.160), a autoria transcende o ato de enunciar e ocupa um lugar de singularidade estética de dizeres sobre um recorte do mundo. A partir disso, o texto literário se configura enquanto um acontecimento discursivo que emerge de uma performance estética e proporciona a instauração de sentidos múltiplos, que denotam efeitos estéticos da função-autor e revelam tomadas de posição.

Ainda sobre a discursividade literária, Santos (2009b, p.161) nos diz que “a literatura, então, se instaura enquanto saber, marcado pela memória, pela história, pela cultura de uma

sociedade, pelo devir de uma função-autor que reveste por uma governabilidade estética”. Nesse sentido, entendemos que os caminhos de leitura também se configuram como tomadas de posição que denotam inscrições ideológicas de diversas naturezas.

De forma dialética, a discursividade literária, configurada como um saber estético organizado pela função-autor, faz também emergir um discurso do outro, o qual a instância-sujeito leitor se inscreve/é inscrito e também significa, implicando também em efeitos de sentidos decorrentes da inscrição dos sujeitos e dos discursos em diferentes lugares histórico-sócio-ideológicos. É no cerne desse ponto de vista acerca da literatura que acreditamos ser possível propor uma abordagem discursiva da literatura em sala de aula.

O professor que se inscreve nessa concepção discursiva e dialógica de linguagem, que toma a literatura como um saber marcado pela história e pela cultura de uma sociedade, bem como considera relevante uma formação que transcenda o tecnicismo mercadológico, tem na obra literária um instrumento extremamente importante. Ensinar literatura e analisar o texto literário numa perspectiva discursiva significa abordá-lo num contexto complexo em que se multiplicam as instâncias-sujeito que são postas em diálogo no acontecimento da obra, as situações de produção enunciativa e as tomadas de posição, todas essas constitutivas do discurso literário.

Bakhtin (2002, p.101) nos diz que “a linguagem literária é um fenômeno profundamente original [...], trata-se não de uma linguagem, mas de um diálogo de linguagens”. Nesse sentido, ultrapassando as questões meramente linguísticas, trata-se de analisar os acontecimentos decorrentes da enunciação da função-autor numa organização estética-linguística-história-política-ideológica-cultural, instauradora de efeitos de sentidos.

Por isso, considerar o ensino da literatura e o texto literário a partir de uma perspectiva discursiva se configura como um olhar para os processos de leitura que transcendam os aspectos meramente didáticos. Perrotti (1986) reforça que, desde o século XVIII, a literatura escrita para crianças e jovens vem assumindo um papel pedagógico. Assim, para esse autor, o texto literário passou a ser tomado prioritariamente como pretexto, como um recurso didático para atividades escolares.

Não podemos negar que o caráter instrumental e pedagógico é também constitutivo do discurso literário, pois o discurso estético é, por excelência, dialógico e polifônico. Entretanto, ao defender que a linguagem artística e, por conseguinte, a literatura tem suas especificidades, Perrotti (1986) não nega a existência desses discursos pedagógicos no texto literário, mas sim critica uma visão reducionista, mercantilista e burguesa que coloca a literatura, principalmente a infanto-juvenil, a um nível meramente instrumental.

Dessa forma, entendemos a literatura a partir do diálogo de linguagens atravessadas por aspectos culturais, sociais, históricos e ideológicos da exterioridade. Uma concepção de literatura enquanto manifestação discursiva, marcada por especificidades estéticas e dialógicas de sua linguagem, que instaura sujeitos, sentidos, modos de subjetivações e posicionamentos ideológicos sobre os quais pretendemos lançar um olhar no crivo dos pressupostos teórico-conceituais da LA indisciplinar, em interface com os estudos de Bakhtin e a AD de Pêcheux.

Ao combater as “evidências” da linguagem, os estudos discursivos não tomam o texto como transparente, mas o concebe pela opacidade, pela movência e deslocamentos de sentidos, constituído por processos de (des)construção de sujeitos e por meio de processos de subjetivação. Dessa forma, os sentidos do discurso literário são aqui balizados em um movimento de alteridade entre sujeito, língua e a exterioridade.

Ambicionamos a construção de um diálogo singular entre esses lugares teóricos, para que possamos demonstrar que o espaço de sala de aula deve ser constantemente problematizado, uma vez que é o lugar em que determinadas questões sociais são potencializadas e/ou escamoteadas. A literatura tem em seus domínios o poder de potencializar esses temas e debates:

Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real. (BARTHES, 1989, p.16-17)

Por conta dessa força, a literatura não pode desaparecer ou ser velada na escola. É preciso resistir, propor caminhos para que, na escola, o discurso literário possa ser constituído/constitutivo/constituente de um saber libertador. Por isso, se trabalhada sob uma perspectiva indisciplinar, discursiva, transgressiva e pós-moderna, a escolarização responsivo-responsável da literatura poderá empoderar (empoderamento literário) diferentes tomadas de posição axiológicas por parte dos alunos-leitores.

1.7. Proposta de pesquisa

Pensar os desafios do processo de ensino-aprendizagem, bem como propor caminhos metodológicos não são novidades no âmbito dos estudos acadêmico-científicos. Entretanto, o

ensino da literatura ainda é um objeto pouco explorado em qualquer instância acadêmica. A própria área de estudos literários não tem tradição de pesquisas relacionadas ao ensino da literatura, voltando-se, na maioria das vezes, para análises literárias específicas com embasamento nas diversas correntes de Teoria Literária.

Além desse aspecto, há em muitos redutos acadêmicos certa ilusão de que ensinar a literatura é algo simples, automático ou um mero produto final de uma leitura sistematizada. Nessa mesma problemática, ainda há aqueles que delegam as reflexões sobre o ensino da literatura aos estudos da área da Educação. Nessa seara, existe um imaginário que deturpa e desmerece o ensino da literatura, como se dominar a obra literária fosse o suficiente para ensiná-la, sem considerar a quantidade de saberes plurais e dialógicos que devem ser mobilizados no trato com o texto estético.

Por isso, defendemos o ensino discursivo e transgressivo da literatura, uma vez que concebemos a obra literária enquanto um acontecimento discursivo e não como um mero objeto de descrição e fruição estética. Para tanto, é essencial tomar a Crítica Literária não como um lugar de verdade que prescreve sentidos e interpretações, determinando os caminhos a serem tomados frente ao discurso literário. Mas como um discursividade institucionalizada que atravessa obra e postula possíveis interpretações, a partir de uma tomada de posição chancelada e de um ponto de vista politicamente endossado.

Transgredir os tradicionais estudos literários e suas formas usuais de ensino transcende os muros da escola. Trata-se de submeter o ensino de literatura ao crivo da luta de classes, pois almejamos que os excluídos social, cultural e economicamente tenham uma tomada de posição axiológica nos diversos lugares sociais em que se inscrevem, bem como construam seus gestos de interpretação segundo sua referencialidade polifônica.

Logo, é propósito repensar o ensino da literatura a partir de um aparato teórico que engendra a LA crítica, discursiva, transgressiva e indisciplinar, em interface com a AD de Pêcheux e com os estudos do Círculo de Bakhtin. Essas tomadas de posição teórico-filosóficas permitiram a construção de um olhar-outro para literatura na escola, uma vez que o texto é tomado enquanto uma manifestação discursiva que deve dialogar com os anseios e problemas que constituem a realidade dos alunos, tomados enquanto sujeitos que podem e devem transformar o mundo em que vivem. Muitos analisam obras literárias, entretanto a análise discursiva de uma obra tomada enquanto um acontecimento e enquanto um gesto de interpretação de uma episteme para o ensino de literatura é uma proposta inovadora.

Parafraseando Pennycook (2006, p.68), idealizamos uma “abordagem mutável e dinâmica” para o ensino de literatura, em vez de “uma série de técnicas, ou um corpo fixo de

conhecimento”. Não estamos a construir um manual de ensino da literatura, mas a reflexão acerca dos caminhos não trilhados e de aspectos menos nobres que podem coincidir com os discursos constituintes da referencialidade polifônica dos alunos. Logo, a reflexão de Pennycook sobre uma LA crítica dialoga profundamente com a ideia aqui edificada, ao propor uma antidisciplina, um conhecimento transgressivo, “como um modo de pensar e fazer sempre problematizador”.

Objetivamos sugerir um olhar problematizador em relação ao papel do texto literário na escola, bem como estabelecer transgressões teórico-metodológicas que visam repensar um ensino pautado unicamente na Teoria Literária tradicional e elitista e/ou no “conteudismo vestibuleiro” e gramatical, que reduz a abordagens históricas e estruturais de fragmentos improdutivamente recortados. Queremos “trazer à tona novas formas de politização”, demonstrar como o discurso literário pode ser ensinado em uma perspectiva crítica e social, em consonância com uma infinidade de temáticas que circundam a realidade social, histórica, ideológica, política e cultural dos alunos.

Não sugerimos a desconstrução dos pilares dos estudos literários ou a desvalorização das perspectivas de ensino voltadas para os métodos tradicionais a ele vinculados. Mas sim o estabelecimento de uma postura discursiva frente à obra, por meio da construção de caminhos subversivos que se organizam em torno de uma episteme para o ensino de literatura.

Assim sendo, para que a perspectiva de ensino de literatura aqui apresentada não seja tomada como mera abstração, construímos análises dos contos de João Anzanello Carrascoza presentes na antologia *Espinhas e Alfinetes*¹⁶. O caráter contemporâneo de sua obra faz com que os estudos acadêmicos e pesquisas acerca de seus textos ainda sejam escassos. Por isso a relevância de idealizarmos propostas transgressivas e discursivas para o ensino de literatura, tomando como primeira ilustração, uma leitura das discursividade e das memórias que emergem dos contos de Carrascoza.

Após as reflexões iniciais sobre o ensino de literatura no Brasil, esse estudo se ancora em duas hipóteses. A primeira está relacionada à proposta de ensino de literatura. A partir de uma concepção de literatura enquanto transgressão e enquanto um saber libertador, bem como ancorado no arcabouço teórico posto em diálogo, acreditamos que o ensino da literatura pode ser concebido epistemologicamente, a partir da análise estética do funcionamento de uma discursividade literária.

¹⁶ Em capítulo subsequente, serão apresentadas justificativas mais consolidadas acerca das escolhas do autor, da obra em questão, bem como das temáticas em evidência (memória e morte).

Logo, o ensino de literatura que aqui propomos pode trilhar caminhos diferentes e mais produtivos que os que se estabelecem somente numa tradição canônica, paradidática e utilitarista da literatura na escola, de modo a propor que a mesma seja manipulada a partir de uma prática discursiva e problematizadora, a partir do diálogo efetivo com a referencialidade polifônica da instância-sujeito aluno-leitor de literatura, considerando-o como um sujeito social heterogêneo, que reflete/refrata suas inscrições ideológicas na sua forma de produzir sentidos acerca do discurso literário. Essa visão discursiva e transgressiva do ensino de literatura considera a realidade social, cultural e política dos alunos como determinante de suas formas de construir ressonâncias dialógicas sobre os textos.

Entendemos que a rede teórica mobilizada nessa pesquisa dialoga com a defesa de uma visão de ensino de literatura que considera a realidade dos alunos. Assim, a LA indisciplinar e transgressiva organizada por Moita Lopes (2006; 2013), a concepção de discurso e memória de Pêcheux (1997; 2006; 2010), a filosofia da linguagem responsiva, dialógica e polifônica do Círculo de Bakhtin (2006; 2011; 2012; 2013; 2017), bem como as concepções de saberes locais e gloais (CANAGARAJAH, 2005; ROBERTSON, 1995), letramento literário (COSSON E JUNQUEIRA, 2011; COENGA 2010), suleamento das vozes (KLEIMAN, 2013) e pedagogia do pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994) endossam e consubstanciam uma proposta de ensino de literatura mais próxima do contexto histórico-sócio-ideológico da instância-sujeito aluno-leitor de literatura. As reflexões acerca dessa rede teórica serão apresentadas e relacionadas no próximo capítulo.

A segunda hipótese está relacionada ao estudo dos contos de João Anzanello Carrascoza. Nos contos de *Espinhos e Alfinetes*, há regularidades enunciativas quanto aos efeitos de sentidos e aos sujeitos discursivos que se instauram. Assim, por meio do levantamento de diversas convergências (sociais, históricas, ideológicos, estéticas, políticas, culturais, entre outras), emergem regularidades enunciativas relacionadas aos diversos episódios de morte, os quais se configuram por meio da emergência de processos de memória discursiva, tomados como catalisadores sentidurais. Nesse sentido, a regularidade enunciativa cristaliza as memórias como constitutivas dos sentidos que se estabelecem nos episódios de morte em todos os contos da antologia.

Para Achard (2010, p.14), uma regularidade enunciativa que produz memória “não se deduz do *corpus*, ela é de natureza hipotética, ela constitui uma hipótese do analista”. Destarte, não estamos afirmamos que a instância-sujeito autor estabeleceu, de maneira intencional, tal configuração, mas que os gestos de interpretação baseados em nossos caminhos de pesquisa

partiram das percepções iniciais que desencadearam o processo de instauração das regularidades no todo do acontecimento da obra.

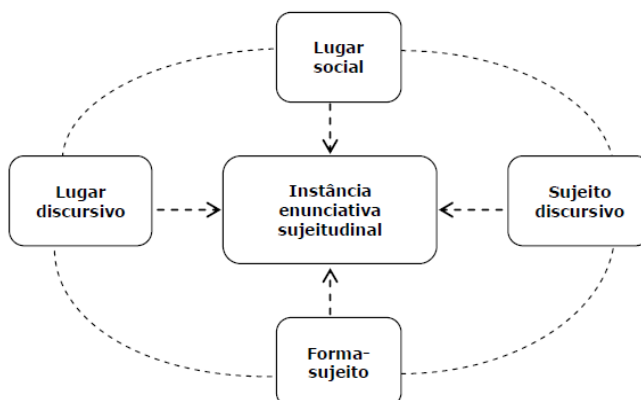
Nesse aspecto, a instauração de processos subjetivos relacionados à morte é determinante para as análises dos efeitos de sentidos e, por isso, entendemos que as instâncias enunciativas sujeitacionais que se configuram a partir das personagens dos contos revelam (des)construções sujeitacionais sobre as quais pretendemos estabelecer percepções interpretativas no crivo discursivo.

Compreendida por Santos (2009a) como uma ampliação teórica do conceito de sujeito, a instância enunciativa sujeitacional representa a alteridade de diversas instâncias sujeito no interior de um processo enunciativo. Diferentemente da instauração isolada de uma manifestação de sujeito no processo discursivo, a instância enunciativa sujeitacional contempla não somente uma tomada de posição, mas toda a “conjuntura discursiva que envolve traços de um ‘assujeitamento’, de uma interpelação e de uma interdiscursividade” (SANTOS, 2009a, p.86).

Santos ainda reforça a constituição do conceito de instância enunciativa sujeitacional (doravante instância-sujeito), ao estabelecer reflexão acerca de cada uma das palavras que constitui tal extensão teórica. Para o autor, trata-se de uma *instância* porque, no funcionamento enunciativo, o sujeito oscila entre “as facetas de um lugar social e de um lugar discursivo na alteridade de formas-sujeito que se movem pela interpelação e pelo atravessamento de discursos outros em seu enunciar” (SANTOS, 2009a, p.84). A denominação *enunciativa* refere-se ao caráter de unicidade e de singularidade que atravessa as inscrições discursivas de uma instância-sujeito, “oscilando entre uma alteridade – conforme a natureza da interpelação interdiscursiva que transpassa sua constituição – e a movência de sentidos por ela operada nessa alteridade” (SANTOS, 2009a, p.84). Já o termo *sujeitacional* representa o caráter de movência contínua do sujeito em alteridade, a partir de “uma diversidade de tomadas de posição da instância sujeito, de acordo com as evidências que sintomatizam sua inscrição em uma rede de significações” (SANTOS, 2009a, p.84).

Ferreira-Rosa (2013, p.99), em seu estudo sobre discursividade literária em Lygia Fagundes Telles, propõe o seguinte esquema para representar o processo de constituição da instância-sujeito de Santos (2009a):

Figura 2: Constituição da Instância Enunciativa Sujeitucional.



Fonte: Ferreira-Rosa (2013).

Portanto, compreendemos que a instância-sujeito pretende destacar a dinamicidade do processo de constituição de sujeitos, de modo a demonstrar que se trata de uma série de movimentos descolamentos, movências e descontinuidades. Entendemos que essa multiplicidade de tomadas de posição do sujeito do discurso é essencial para a construção desse estudo, tanto para pensar a constituição das instâncias-sujeito que se apresentam no acontecimento da obra de Carrascoza e que fazem emergir outras inúmeras instâncias-sujeito, quanto para pensarmos a complexidade dos sujeitos que participam do processo de ensino-aprendizagem de literatura.

Como forma de exemplificar a compreensão acerca dessa perspectiva, pensemos que, em algumas narrativas de Carrascoza, a instância-sujeito personagem pode representar a alteridade entre o sujeito que narra as memórias, o sujeito que é produto das memórias vividas no passado e o sujeito que de fato viveu os acontecimentos da narrativa. Essas várias facetas, ou seja, o produto dessa alteridade é que tomamos por instância-sujeito.

Logo, se pensarmos o ensino tradicional da literatura, pautado num viés prioritariamente canônico e elitista, uma instância-sujeito aluno-leitor, constituída pelos diversos lugares discursivos os quais a literatura inscreverá, será interpelada pela constituição ideológica desse mesmo discurso canônico e elitista. Logo, é essencial concebermos o aluno-leitor de literatura sob o viés multifacetado da instância-sujeito, para que possamos não só conceber a complexa constituição de um indivíduo que se inscreve no lugar de aluno e também de leitor de literatura,

mas ainda para refletirmos sobre o quão nocivo um ensino de literatura equivocado pode ser na constituição do aluno-leitor¹⁷.

Em relação às análises empreendidas dos contos de Carrascoza, também nos alicerçamos na ampliação teórica de Santos (2009a), por entendermos que as instâncias-sujeito que se materializam nos contos são interpeladas pelos episódios de morte e pelas formações discursivas que emergem deles. Por conseguinte, esses acontecimentos instauram processos de memória discursiva que revelam os efeitos da morte na constituição dessas instâncias-sujeito. Esses processos discursivos de morte se comportam como um novo acontecimento que, segundo Pêcheux (2010), são responsáveis por perturbar, fazer ruir, provocar deslocamentos na memória discursiva.

Dessa forma, a regularidade enunciativa hipotetizada é um discurso cristalizado e estabilizado, que faz emergirem formações discursivas que estabelecem a morte como a representação do final de um ciclo de uma vida, de um relacionamento, de uma condição anterior. Assim, as reminiscências e lembranças das instâncias-sujeito dos contos se configuram como retomadas discursivas dos episódios de morte e, em seguida, ativam de forma parafrástica a memória enquanto um discurso social cristalizado.

Sobre tal questão, Achard (2010, p.13) nos diz:

Do ponto de vista discursivo, o implícito trabalha então sobre a base de um imaginário que o representa como memorizado, enquanto cada discurso, ao pressupô-lo, vai fazer apelo a sua (re)construção, sob a restrição “no vazio” de que eles respeitem as formas que permitam sua inserção por parafrase.

Nesse aspecto, as lembranças das instâncias-sujeitos personagens acerca dos episódios de morte funcionam como parafrases enunciativas construídas a partir da ativação/retomada dos processos de memória discursiva. E é no batimento entre a memória e essas lembranças que a memória discursiva emerge sob a forma de uma regularidade enunciativa nos contos de Carrascoza. A morte como o fim ou um recomeço, como uma entidade que causa dor pela perda, inevitável, injusta, irônica, causadora de transformação, amadurecimento e sofrimento, materializada na perda de pessoas amadas, na instauração de traumas emocionais, nas esquecidas lembranças tristes e sentimentos nostálgicos.

A morte, além disso, não só se comporta como um acontecimento novo nas narrativas, como também se assemelha ao acontecimento teorizado por Pêcheux (2006). O autor ressalta

¹⁷ Essa reflexão será melhor destrinchada no capítulo V, uma vez que o conceito de Instância-sujeito é um pilar constitutivo da episteme para o ensino de literatura aqui proposta.

que o acontecimento não só reproduz discursos cristalizados pela/na memória discursiva, como ainda provoca deslocamentos e ressignificações. Nesse sentido, em diálogo com essa reflexão, estabelecemos que a obra *Espinhos e Alfinetes* é aqui analisada enquanto um acontecimento discursivo.

Diante desse prospecto, estabelecemos uma episteme para o ensino de literatura, a partir da discursividade estética da obra *Espinhos e Alfinetes* de João Anzanello Carrascoza. Para tanto, o aparato teórico (LA, AD, Bakhtin) se mostrou eficaz, de modo que essa configuração teórica contribuiu tanto nas análises dos contos, como na edificação da proposta de ensino de literatura.

De maneira relacional, construímos um percurso de procedimentos metodológicos que permite uma análise estética de caráter discursivo dos contos de João Anzanello Carrascoza. Para isso, foi necessário descrever, interpretar e relacionar a discursividade estética dos contos, de modo a estudar as convergências discursivas relacionadas à morte e à memória.

1.7.1. Aspectos metodológicos da pesquisa

Optamos por uma pesquisa teórico-analítica de cunho interpretativista, em que recortes da materialidade linguística dos contos serviram de ponto de partida para a demonstração do funcionamento da discursividade literária, produtora de sujeitos e sentidos. Assim sendo, empreendemos uma pesquisa teórico-analítica, a partir de análises das sequências discursivas das narrativas, de modo a construir uma percepção descritiva acerca dos modos de subjetivação e das emergências sentidurais, relacionadas às instâncias-sujeito que emergem dos/nos contos.

Para realizar as análises, valemos da técnica do recorte (ORLANDI, 1996, p. 139), por meio da qual estabelecemos unidades discursivas, tomadas como “fragmentos correlacionados de linguagem e situação”, isto é, fragmentos de uma situação discursiva, no crivo dos critérios da recorrência e regularidades estabelecidas pelas análises iniciais dos contos. Nesse sentido, instauramos “descrições regulares de montagens discursivas, [...] [de forma a] detectar momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posições [...], como efeitos de identificação assumidos e não negados” (PÊCHEUX, 2006, p. 57).

Em uma primeira etapa, fizemos um delineamento de caráter descritivo dos movimentos, deslocamentos, (des)construções, diálogos e embates das instâncias-sujeito que constituem o *corpus*. A descrição atenciosa das sequências discursivas dos contos oferece um parecer inicial à construção de pontos de interpretação, por meio do levantamento de características históricas, do cenário social, dos lugares ocupados pelos sujeitos das narrativas,

da situação enunciativa, bem como de uma projeção dos sentidos que se produzem na enunciação. O método descritivo permite a observação de regularidades enunciativas, que podem emergir por recorrências, particularidades ou efeitos de sentidos.

Posteriormente, foram montadas as matrizes norteadoras da análise que, segundo Santos (2004, p.114), instauram-se como “um mapeamento de ocorrências das regularidades no todo do *corpus*, com vistas a uma organização distintiva da conjuntura discursiva da enunciação em análise”. Dessa forma, as matrizes se comportam como uma organização das sequências discursivas que representam as ocorrências das regularidades propostas por uma dada conjuntura discursiva.

Sobre esses recortes, Santos (2004, p.114) reitera que:

Essas sequências discursivas, por sua vez, representam conjuntos de enunciados, recortados do escopo da manifestação em estudo, que sinalizam uma evidência por recorrência, particularidade ou efeito, e passam a constituir unidades-base de análise de comportamentos subjetivos ou conjunturas sentidurais.

Assim, as matrizes aqui ponderadas são constituídas por sequências discursivas que sinalizam as evidências e os efeitos dos episódios de morte. Essas sequências se comportam como unidades-base de análise e são responsáveis por permitir a identificação nos contos do enfoque teórico da memória discursiva.

A partir do levantamento das regularidades e do mapeamento por meio das matrizes, utilizamos o dispositivo axiomático¹⁸, constituído por enunciados que emergem de um efeito de enunciação e com o papel de delinear, em uma dada manifestação discursiva, a função de operador enunciativo de uma discursividade. As análises dos contos de Carrascoza fazem insurgir rotinas enunciativas que permitem o funcionamento do dispositivo metodológico axiomático. De tal modo, estabelecemos análises dos enunciados operadores dos deslocamentos de lugares discursivos, tomados como constituintes, constituídos e constitutivos de uma memória discursiva que emerge dos episódios de morte.

O motor do dispositivo axiomático é o próprio axioma. O axioma discursivo é um enunciado construído a partir de uma análise inicial que reconheça certa convergência enunciativa de várias sequências discursivas. Nesse sentido, o axioma se estabelece como uma sentença de apoio, como um ponto de partida para uma análise de regularidades no interior de

¹⁸A noção de dispositivo axiomático foi configurada por França (2009) como extensão metodológica que se configurou a partir do conceito de axioma discursivo em Figueira (2007).

um *corpus*, cuja unidade de análise se configura pelo recorte de enunciados operadores de discursividade (FRANÇA, 2009).

Sobre esse dispositivo de análise, França nos diz ainda (2009, p.57):

Dessa forma, o axioma é formulado após uma prévia análise de regularidades em um *corpus* e, por terem existência na memória discursiva, permitem a estabilização de certos espaços de configuração de efeitos de sentido. Tais espaços, por conseguinte, vão revelar posicionamentos no interior das formações ideológicas.

Nesse sentido, entendemos que o caráter de repetibilidade do axioma dialoga com o que Pêcheux (1997) denominou de “espaços de reformulação-paráfrases”, ou seja, as formações discursivas. Assim sendo, a configuração discursiva das formações discursivas que predomina nos contos é revelada pelos axiomas discursivos.

Portanto, o axioma funciona, no estudo em questão, como um enunciado que delineia uma dada manifestação discursiva e revela as inscrições em posicionamentos ideologicamente marcados, responsáveis pelos efeitos de sentidos que emergem da regularidade existente nos contos. Assim, a organização de sequências discursivas dos contos que demonstra a proposição axiomática eclode de um efeito de enunciação do acontecimento da obra.

Nesse sentido, é da relação entre os dois dispositivos metodológicos (matricial e axiomático) que emergem os procedimentos da macroinstância de análise, na qual buscamos desvendar as particularidades e os efeitos advindos de um enfoque interdiscursivo. Após o empreendimento das matrizes e dos axiomas, levantamos perspectivas hermenêuticas sobre as convergências e divergências que se configuram a partir das instâncias-sujeito da/na discursividade literária, analisadas sob uma ótica da rede teórica mobilizada.

A terceira etapa do trabalho, denominada de microinstância da pesquisa (cf. SANTOS, 2004, p. 113), é centrada “nos potenciais de significação dos sentidos no interior de uma manifestação discursiva”, em que buscamos os efeitos de sentidos e dos processos de subjetivação, como forma de construir percepções de natureza heurística.

Nesse sentido, num primeiro momento a pesquisa se constitui de uma análise dos contos de Carrascoza, por meio do estabelecimento de uma agenda discursiva das narrativas e da problematização da discursividade estética instaurada, tomadas como elementos determinantes para uma abordagem discursiva de obras literárias. Posteriormente, essa análise foi problematizada numa perspectiva de uma episteme para o ensino de literatura. Assim, tanto o caráter contemporâneo, indisciplinar e transgressivo da LA contemporânea, como o engajamento marxista dos estudos de Pêcheux e de Bakhtin funcionam não somente como rede

conceitual, mas também como elementos teóricos constitutivos do *corpus* e potencializadores da proposta de episteme para o ensino de literatura.

Os procedimentos metodológicos relacionados à construção da episteme tomaram como suporte analítico-metodológico a N-essência (SANTOS, 2007), dispositivo analítico em que se produz uma associação entre elementos constituintes, constituídos e constitutivos de um dado estudo. Esse dispositivo se estabelece quando Santos (2007) propõe uma extensão epistemológica de conceitos discursivos, ao propor uma interface teórica entre a Análise do Discurso e a Linguística Aplicada, com o objetivo de lançar um olhar analítico às práticas discursivas que emergem dos/nos processos de ensino-aprendizagem.

Para Santos (2007, p189-190), a N-essência deve ser entendida “como um processo de conjunção teórica de conceitos, dispostos em forma de um *continuum* relacional entre bases de constituição de um dado conhecimento”. Trata-se, pois, de um mecanismo epistemológico por meio do qual “associamos conceitos ou categorias metodológicas, construindo combinações entre elementos constituintes, constituídos e constitutivos desses conceitos ou conceitos-operadores” (FERREIRA-ROSA, 2013, p.108).

Santos ainda reforça que:

a N-essência diz respeito às múltiplas possibilidades de associarmos conceitos de uma teoria, construindo equivalências potenciais que nos permitam abordar combinações entre elementos constituintes, constituídos e constitutivos desses conceitos. Na instauração desse mecanismo epistemológico é preciso estabelecer um recorte na teoria que permita a construção de equivalências epistemológicas. (SANTOS, 2007, p.190)

O estabelecimento da N-essência depende do recorte coeso de elementos ou conceitos-operadores que permitam a construção de combinações e equivalências de natureza epistemológica e discursiva. Dessa seleção de elementos, configuram-se dois eixos de movimentação epistemológica que funcionam numa dinâmica de significação em constante alteridade, sendo um eixo horizontal, que representa as micropolaridades teóricas, e um eixo vertical, que representa as macropolaridades teóricas.

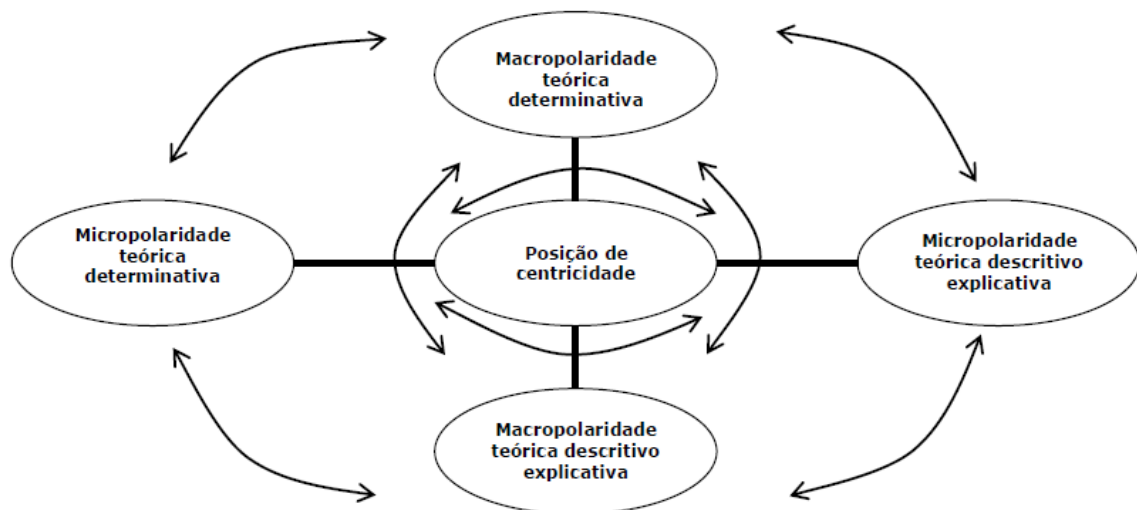
No eixo das micropolaridades teóricas, encaixam-se elementos conceituais que delimitam e recortam as fronteiras de suporte para um construto teórico de um dado estudo. Já o eixo das macropolaridades representa “concepções de ordem conjuntiva que refletem amplitudes de percepção na relação entre um conceito de polaridade e seu alcance em face de uma relação de clivagem e injunção enunciativa” (SANTOS, 2007, p.190).

Uma N-essência pode emergir da combinação de pelo menos dois elementos, sendo uma duplessência ao mobilizar dois, uma triplessência ao mobilizar três; uma quatressência, uma quintessência e assim por diante. Isso vai depender da quantidade de elementos que serão recortados para se compor o *continuum* relacional de um estudo. Santos (2007) exemplifica o percurso de concepção de uma quintessência, da seguinte forma:

uma relação de quintessência, torna-se necessário estabelecer um elemento da rede conceitual, de acordo com as particularidades da pesquisa, que constituirá a posição de centricidade da relação. Uma vez definido que ocupará essa posição de centricidade restará a delineação dos elementos que comporão o eixo das micropolaridades teóricas e os que serão estabelecidos como eixo das macropolaridades teóricas. (SANTOS, 2007, p. 191)

Após explicar a funcionalidade dos elementos e dos eixos que comporão uma N-essência, Santos (2007, p.191) propõe uma disposição ilustrativa de uma quintessência:

Figura 3: Ilustração de uma quintessência.



Fonte: Santos (2007).

Nesse sentido, no eixo horizontal tem-se uma micropolaridade teórica de ordem determinativa e uma de ordem teórica descritivo-explicativa, em que os movimentos epistemológicos se relacionam com “as particularidades de significação do construto teórico em relação a aspectos do lugar discursivo em que se situa o objeto de pesquisa” (FERREIRA-ROSA, 2013, p.110). No eixo vertical da quintessência, tem-se uma macropolaridade teórica de ordem determinativa e uma de ordem teórica descritivo-explicativa, cujos movimentos estão

relacionados “às relações de concomitância do construto teórico em relação a aspectos do lugar social em que se situa o objeto de pesquisa” (FERREIRA-ROSA, 2013, p.110).

Ao propor uma ampliação do mecanismo epistemológico da N-essência, idealizado por Santos (2007) inicialmente para pensar uma interface teórica entre a AD e a LA, Ferreira-Rosa (2009) adotou esse dispositivo com o objetivo de analisar o funcionamento de uma discursividade literária, mais especificamente a produção de sentidos e sujeitos em *As Horas Nuas*, de Lygia Fagundes Telles. Nesse estudo, o autor recortou cinco conceitos-operador e propôs a análise a partir de duas quintessências, que possibilitaram um olhar aprofundado para a discursividade literárias no romance de Lygia.

Nessa mesma seara, instauramos, no capítulo V, uma quintessência que toma a obra *Espinhos e Alfinetes* enquanto um acontecimento discursivo. Essa quintessência permitiu a produção de análises que configuram a constituição da episteme para o ensino de literatura. Dessa forma, o dispositivo da N-essência faz parte não somente dos construtos teórico-metodológicos os quais nos ancoramos, mas também é constitutivo do *corpus*, uma vez que a base da proposta para a construção da episteme está relacionada aos movimentos e relações que emergiram da quintessência engendrada a partir de um gesto de interpretação lançado para a obra de Carrascoza.

CAPÍTULO II

ENTREMEIOS DA LINGUÍSTICA APLICADA, DA ANÁLISE DO DISCURSO PECHEUTIANA E DOS ESTUDOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN

2.1. A Linguística Aplicada indisciplinar enquanto uma postura ética e responsiva

Em linhas gerais, a Linguística Aplicada tem por objetivo investigar problemas relacionados ao uso da linguagem em contextos diversos e, por conseguinte, propor resoluções para esses problemas. Entretanto, dentro de uma mesma nomenclatura de área, encontramos perspectivas de estudos bastante diferentes. A Linguística Aplicada (LA) tradicional ou modernista se ancora num modo de investigação estruturalista que se caracteriza por uma visão de linguagem apolítica e afastada das questões ideológicas. Esses estudos produziam (ou ainda produzem!) um conhecimento associal e desvinculado de aspectos culturais, sociais e políticos, por considerar a linguagem como um meio neutro de comunicação.

Para Pennycook (1998), ao não reconhecer o vínculo das bases culturais e ideológicas na produção da linguagem, o contexto epistemológico de produção dos saberes da LA modernista contribui para perpetuar e asseverar desigualdades sociais de diversas naturezas, uma vez que se furta de uma responsabilidade ética e social. Além disso, a LA modernista produz conhecimento a partir de paradigmas positivistas e, por isso, não reconhece o diálogo com outras áreas das ciências como válido e se fecha em seu método científico cristalizado. Nessa esfera de produção dos saberes, não se considera as práticas sociais dos grupos que não se inscrevem no padrão homogêneo e idealizado de falante.

A partir de uma insatisfação clara com esses fundamentos, linguistas aplicados se reuniram sobre a organização de Moita Lopes (2006) sob a proposta de *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*, para demonstrar a necessidade de se construir novos caminhos que orientem a LA no século XXI. É a essa LA indisciplinar e interdisciplinar, que emerge a partir dos estudos da supracitada obra, que nos referimos e nos inscrevemos ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa. Uma LA que, para Pennycook (2006, p.78), compreende “o papel do discurso na constituição do sujeito, do sujeito como múltiplo e conflitante, da necessidade de reflexividade na produção do conhecimento”.

2.1.1. Fundamentos da Linguística Aplicada Indisciplinar

As disciplinas não são estáticas, domínios demarcados de conhecimento aos quais pedimos emprestados construtos teóricos, mas são elas mesmas domínios dinâmicos de conhecimento. (PENNYCOOK, 2006, p.72)

Como já mencionado, um dos pilares teórico-filosóficos desse trabalho é a vertente indisciplinar, contemporânea, crítica e interdisciplinar da LA, proposta pelos estudos organizados por Moita Lopes (2006). Trata-se de um conjunto de estudos com uma tomada de posição político-ideológica, que discorre sobre o mundo real da vida contemporânea, que dialoga com teorias relevantes à formação dos alunos, por exemplo o “campo dos estudos culturais, ciências sociais, estudos de gênero e sexualidade e teorias socioculturais” (MOITA LOPES, 2006, p.14).

Sobre o caráter interdisciplinar da LA, Pennycook (2006) ressalta:

O trabalho interdisciplinar deve ser entendido não como se estivéssemos sentados à mesa da LA com um menu fixo e escolhendo o que comer (devemos começar com uma tigela de linguística e, a seguir, tentar psicologia como prato principal?), mas, ao contrário, como se estivéssemos naquele momento em um restaurante quando se está examinando o menu e um prato quente e aromático voa em nossa frente nas mãos de um garçom e me pergunto: o que estão comendo? Interdisciplinaridade tem a ver com movimento, fluidez e mudança. (PENNYCOOK, 2006, p.73)

Nesse sentido, o caráter interdisciplinar da LA ressalta a ideia de que cada contexto de pesquisa sobre o processo de ensino-aprendizagem deve ser analisado pontualmente, de modo que eventuais teorias poderão atravessar esses estudos, caso possam contribuir para a reflexão de uma prática social menos excludente. Trata-se de uma área de estudos que propõe alternativas que reflitam visões de mundo e ideologias, a partir de estudos que não colaborem com a “manutenção das injustiças sociais ao não situar seu trabalho nas contingências e vicissitudes sócio-históricas” (MOITA LOPES, 2006, p.21). Por isso nos inscrevemos nessa vertente da LA. Pensar alternativas para a realidade escolar a partir de reflexões teóricas que consideram os sujeitos inscritos nesses contextos com os agentes principais desse processo nos conforta.

Sabemos bem que muito do que se produz dentro da academia acaba por ressoar pouco ou nada na linha de frente da escola. Nesse sentido, ao defender que “politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer

LA” (MOITA LOPES, 2006, p.22), esses estudos oferecem um terreno fértil para nossa reflexão. Constituída pelos princípios éticos da LA indisciplinar, essa pesquisa estabelece propostas para o ensino de literatura que transcendem os métodos tradicionalmente excludentes e elitistas que determinam a relação desse texto com o aluno.

O autor continua:

É assim que a LA precisa dialogar com teorias que têm levado a uma profunda reconsideração dos modos de produzir conhecimento em ciências sociais (cf. Signorini, 1998), na tentativa de compreender nossos tempos e de abrir espaço para visões alternativas ou para ouvir outras vozes que possam revigorar nossa vida social ou vê-la compreendida por outras histórias. Isso parece ser imperioso em uma área aplicada, que, em última análise, quer intervir na ou falar à prática social. (MOITA LOPES, 2006, p.23)

Desse modo, os referidos estudos rompem com LA tradicional, ao se estabelecer como uma LA “mestiça”, inter e transdisciplinar, autorreflexiva, como um conjunto de estudos que se engaja em problemas sociais os quais a linguagem tem papel determinante. Para Pennycook (2006, p.73), não se trata somente de um pluralismo inter-ou-transdisciplinar, mas ainda “um sentido mais ilícito de atravessar fronteiras proibidas, e talvez, no processo, começar a derrubar algumas dessas cercas disciplinares”. Jervis (1999) ainda ressalta que a transgressão interroga a lei, ao apontar os frequentes e arbitrários mecanismos de poder nos quais a lei se baseia para a produção de pretensões universalizantes, bem como de proibições com intenções escusas.

Esse olhar transgressivo e interdisciplinar é indispensável para os nossos encaminhamentos sobre o ensino de literatura. Precisamos derrubar as cercas disciplinares que cerceiam a literatura e pensar o discurso literário como uma enunciação essencial na vida escolar dos alunos. Um discurso literário que não exclua, formate e determine os caminhos, os autores, os sentidos.

Inscrevemo-nos, então, nessa prática problematizadora principalmente por assumirmos que os diferentes atores do processo de ensino-aprendizagem são sujeitos sociais heterogêneos que refletem/refratam visões de mundo, bem como posicionamentos ideológicos.

Nessa mesma seara, ressaltamos também o diálogo de alguns estudos da LA com o Círculo de Bakhtin, que reforça também uma postura essencialmente humanista, interdisciplinar e, acima de tudo, transgressiva. Trata-se de uma visão de linguagem que assume uma dimensão política e social e que considera as ideologias que interpelam e constituem os sujeitos, assim como as diferentes posições sociais e lugares discursivos que ocupam.

Para Molon & Vianna, (2012, p.155), “compreender a linguagem como uma prática social remete, sem mediação alguma, à afirmação do Círculo de que a realidade fundamental da língua é a interação verbal (ou interação discursiva) e que ela se dá entre sujeitos sócio-historicamente situados” Esses autores dissertam sobre a relação entre os conceitos bakhtinianos de interação verbal, signo ideológico e dialogismo, como uma rede conceitual que se estabelece como pilar para uma LA interdisciplinar e transgressiva.

Tomado como uma realidade fundamental da língua, o conceito de interação verbal é muito importante para a construção de uma postura discursiva na formação de professores e também para estabelecer reflexões acerca da realidade das salas de aula. Nesse sentido, reconhecer-se no interior do processo de interação verbal é tarefa primeira do professor de língua ou literatura. Isso porque, ao estabelecer como princípio básico que a comunicação se dá por uma interação entre sujeitos sociais, o professor alcançará uma posição responsiva e ativa e reconhecerá no seu outro (o aluno, por exemplo) um sujeito que deve transcender a passividade da recepção de informações.

Disso deve emergir o reconhecimento detalhado do auditório social (sala de aula; escola; interação professor-aluno) como constituído por sujeitos sócio-historicamente situados e munidos de posicionamentos ideológicos diversos e antagônicos. Assim, considerar as especificidades ideológicas de um dado auditório social é postular a palavra como um enunciado concreto e irrepetível. Nesse aspecto, insurgem os conceitos de signo ideológico e dialogismo como essenciais, uma vez que se o signo é o lugar de tensão ideológica, por refletir e refratar a realidade social e histórica, é também nele que se confrontam valores contraditórios, representativos do processo de luta de classes.

Logo, o professor de literatura que for interpelado teórico/didático/metodologicamente pelos princípios éticos da LA contemporânea, transgressiva e interdisciplinar, transcenderá o valor estético e escolar do texto, em busca de um alcance que permita uma formação mais humanista, filosófica e política. Ao professor, dessa forma, fica a tarefa de estabelecer um olhar mais criterioso em relação ao seu auditório social, para que o mesmo possa selecionar atitudes teórico-metodológicas, bem como textos literários que promovam a produção de discursos que desestabilizem o senso comum e que causem deslocamentos dos sentidos óbvios.

Ao teorizar sobre a formação de professores de línguas, Miller (2013, p.99-100) reforça a importância dos estudos da Linguística Aplicada contemporânea, a partir de quatro justificativas: I - Fortalecimento acadêmico para as práticas de formação de professores, já que ajuda a aprofundar o entendimento dos processos de formação, tanto inicial quanto continuada; II - Fortalecimento metodológico, pois tem contribuído para o desenvolvimento de inovações

alinhadas com a pesquisa qualitativa e interpretativista nas ciências sociais; III - Fortalecimento político no interior da academia, já que tem elevado o *status* institucional dos formadores e do processo de formação de professores; IV - Foco na transformação social, de ética e de identidade dos diversos agentes envolvidos em processos de formação de professores.

Da mesma forma, acreditamos que a LA contemporânea não só contribui para aqui pensarmos o ensino de literatura, mas ainda, de maneira análoga, refletirmos sobre como esses estudos podem contribuir para, na academia, formarmos professores mais preparados para trabalharem o discurso literário de uma forma a contribuir para a formação social e humanista dos alunos-leitores.

Não estamos a postular que o professor deva se debruçar sobre as teorias da LA, da AD, de Bakhtin, ou optar por trabalhar meramente com os textos “que os alunos gostem”. Mas que o docente construa, por meio do atravessamento político, teórico e filosófico dessas teorias, um equilíbrio entre a dor das leituras escolares e o gozo das escolhas prazerosas, como propõe Freire (1989).

Para tanto, é essencial que o professor possua sensibilidade para reconhecer as vozes que emergem do/no seu auditório social e que promova um *incômodo íntimo* (DELLI’ISOLA, 2001) em seus alunos, que saiba estabelecer projeções acerca de seu interlocutor e que, por conseguinte, seus métodos promovam um diálogo com esses sujeitos ideológicos. Acreditamos que a LA indisciplinar e contemporânea consegue mobilizar esse incômodo íntimo tanto na figura do pesquisador acadêmico, quanto, a partir do presente estudo, na almejada interpelação teórico-metodológica que esses estudos possam provocar nos alunos e professores de literatura.

Nesse sentido, a proposição de um olhar discursivo e transgressivo para o ensino de literatura dialoga com esse conjunto de ideias, também por meio desse diálogo com os alguns pressupostos bakhtinianos, os quais também permeiam estudos sobre o ensino e alguns documentos oficiais da educação (PCN, por exemplo).

Sobre essa questão, Santos & Lima (2013) afirmam que:

Nas discussões sobre as mudanças no ensino e aprendizagem de língua portuguesa, desencadeadas a partir de década de oitenta, os pressupostos bakhtinianos têm contribuído para um redimensionamento das concepções que embasam as práticas pedagógicas. A ênfase sobre a forma, a estrutura, nas reflexões dos temas desenvolvidos nas aulas de língua portuguesa, tem cedido o lugar para um foco centrado na interação, na dialogicidade (...). Mesmo havendo resistência de alguns professores na efetivação dessa proposta em diferentes níveis de ensino, as contribuições dos trabalhos desenvolvidos numa vertente discursiva têm interferido na formação dos professores e nos documentos que embasam as orientações curriculares. (SANTOS & LIMA, 2013, p.2, grifos do autor)

Ainda que se trate de uma afirmação relacionada ao ensino de língua materna, acreditamos que nos cabe como argumento para demonstrar que propostas de ensino atravessadas por concepções bakhtinianas e discursivas já se desenvolvem há, pelo menos, três décadas¹⁹. Entretanto, além de existir nos documentos oficiais uma utilização acanhada de alguns conceitos, como de gênero ou de polifonia, sabemos que muitos professores não possuem formação que ofereça uma compreensão razoável da filosofia da linguagem bakhtiniana. Dessa forma, tais noções, tão caras e relevantes como suporte filosófico, são obliteradas em sua essência por documentos oficiais sobre a educação e acabam se esvaziando de sua complexidade. É comum vermos o conceito de gênero textual associado a tipos de texto, ou ainda a polifonia ser reduzida ao princípio da intertextualidade.

A proposta de uma LA contemporânea permite pensar nessas alternativas para o ensino de literatura, bem como amplia nossa reflexão acerca das tomadas de posição para os contextos de uso da linguagem literária. Assim sendo, tomamos a LA transgressiva e de inclinação ideológica como princípio primeiro da rede teórica aqui mobilizada, por combater o saber científico e intelectual como um poder opressivo e arrogante, que serve de maneira perversa aos interesses das elites, em detrimento de grupos sociais marginalizados.

A literatura não foge a essa égide, uma vez que o ensino tradicional se pauta, prioritariamente, numa normatização de um cânone literário escolar, nos critérios de valorização de obras e autores, nos estudos acadêmicos fechados em pequenos grupos, os quais reproduzem valores de uma elite acadêmica e as ideologias das classes dominantes.

Entendemos que a LA alicerça a construção de um olhar mais responsivo e responsável para a literatura, em prol dum engajamento político que propõe a luta e a resistência, e que considera as questões de classes e relações de poder como determinantes/constitutivas também da relação entre o discurso literário e a instância-sujeito aluno-leitor de literatura. Pretendemos submeter a literatura e seu ensino a esse crivo, “fazer ranger as estruturas” de um ensino tradicional que, na maioria das vezes, se ancora em uma teoria literária arraigada em princípios cristalizados e elitistas, os quais priorizam o estudo gramatical do texto, o monopólio das obras e autores canônicos, o estudo da historiografia literária, tudo isso em detrimento do próprio texto literário.

¹⁹ Evidentemente isso não quer dizer que todos os professores conhecem ou possuem formação a partir das teorias bakhtinianas. Ainda que sejam pressupostos presentes nos documentos oficiais e bastante difundidos na comunidade acadêmica, isso não pode incorrer na ilusão de que os docentes assimilaram os estudos de Bakhtin.

Ao falar sobre a necessidade de um ensino de língua inglesa que atingisse a todos os jovens do Brasil, Rajagopalan (2013, p.159) reforça que:

eu disse milhões de jovens brasileiros, do Oiapoque ao Chuí, e não apenas os jovens de classe média e alta que se interessam pela língua inglesa por outros motivos quaisquer, dentre os quais viagens internacionais, intercâmbios, interesse pela literatura, música etc. Não tenho nada contra estes últimos, pelo contrário... minha insistência é que uma proposta de política nacional, com recursos do erário público, não pode se pautar pelos interesses específicos de uma pequena minoria.

Assim também pensamos o lugar da literatura na escola e na vida dos alunos-leitores. Um sistema educacional financiado com recursos públicos não pode produzir um saber literário que atinja somente aos alunos que já possuem uma cultura letrada em casa, que possuem acesso amplo a um acervo literário, recursos para adquirir livros, práticas cotidianas que coloquem a leitura literária como algo corriqueiro. Esses alunos são também importantes, entretanto precisam pouco do aparato escolar público para se inscreverem numa cultura letrada e literária. Para os alunos que não se inscrevem nesse seleto grupo, a escola é, provavelmente, o único lugar em que a literatura lhe será oferecida como um direito.

2.1.2. A LA como reflexão entre o local e o global

O impacto da globalização nas vidas das pessoas se tornou claro em várias medidas e isso pode ser percebido a partir de pelo menos três aspectos. A distância espacial diminuiu, uma vez que as vidas das pessoas são facilmente afetadas por acontecimentos que ocorrem do outro lado do mundo, acontecimentos esses que, em alguns casos, muitos desconhecem. A distância temporal também está a diminuir, já que os mercados e as tecnologias se transformam em tempo real, com impactos diretos nas vidas das pessoas. Igualmente, as fronteiras nacionais também passam por um processo de desaparecimento virtual, não somente em decorrência de acordos comerciais e econômicos, mas principalmente por conta do desaparecimento gradativo de diferenças claras de normas, culturas e valores (KUMARAVADIVELU, 2006).

Feita essa inicial constatação, compreendemos que “as vidas econômicas e culturais das pessoas no mundo todo estão mais intensa e imediatamente interligadas, de um modo que nunca ocorreu antes” (KUMARAVADIVELU, 2006, p.131). Assim, é importante buscarmos refletir sobre como os efeitos do processo de globalização, bem como a relação que emerge entre os

saberes do mundo globalizado e os saberes locais influenciam, determinam e transformam os discursos que constituem o processo de ensino-aprendizagem.

Vários estudos que tratam do processo de ensino-aprendizagem concebem como indispensável que o professor seja um pesquisador de sua própria prática, e que se relacione com as teorias científicas não como se fossem saberes universais e inquestionáveis, mas sim elementos orientadores de sua prática contextualizada. Dessa ponderação, faz-se indispensável refletirmos sobre os conceitos de “saberes globais” e “saberes locais”.

Para Canagarajah (2005), os saberes globais são as teorias e práticas institucionalizadas academicamente e concebidas por cientistas especializados. Em contrapartida, os saberes locais não possuem *status* de conhecimento acadêmico e científico, contudo representam o conjunto de saberes gerados pelo professor por meio de suas práticas sociais no processo de ensino-aprendizagem. Os saberes locais, assim, consistem nas diversas estratégias criadas pelo professor em seu contexto específico de trabalho, ou seja, as decisões teóricas, didáticas, metodológicas tomadas por ele em sua prática cotidiana.

Canagarajah (2005) postula que os saberes locais possuem três características essenciais, são relacionais, fluidos e híbridos. Relacionais porque existem somente na sua relação e batimento com os saberes globais. São fluidos pois estão constantemente em processo de transformação e plasticidade para atender às demandas do cotidiano de sala de aula. E, por último, híbridos, uma vez que possuem em sua constitutividade elementos dos saberes globais, questão inevitável numa sociedade mundial globalizada.

Ainda que esse construto teórico tenha sido idealizado para reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, acreditamos que a dualidade “saber local” e “saber global” pode funcionar como um elemento teórico importante no desenvolvimento de nossa pesquisa. No ensino de literatura, os saberes globais podem ser associados ao conjunto das teorias literárias tradicionais, dos mecanismos de disseminação, produção e publicação de obras literárias, bem como à escolarização restritiva do cânone literário e de determinados textos e autores, autorizados em detrimento de outros tidos como não-literatura.

Lembramo-nos de Pêcheux (2006, p.55), que diz que “o fantasma da ciência régia é justamente o que vem, em todos os níveis, negar esse equívoco, dando a ilusão que sempre se pode saber do que se fala, isto é, se me compreendem bem, negando o ato de interpretação no próprio momento em que ele aparece”. Assim, entendemos os saberes globais da literatura, como essa ciência régia, canônica, fantasmagórica, que não autoriza sentidos que se configuram a partir de interpretações tidas como vulgares, banais, não acadêmicas, não canônicas, marginais.

Os saberes locais, nessa seara, representam o conjunto de ações do cotidiano didático-pedagógico do professor de literatura, bem como as diversas leituras, análises e interpretações que transgridam os arraigados saberes da crítica literária tradicional e canônica. Aqui também os saberes locais são relacionais, fluidos e híbridos: relacional pois a prática de ensino do texto literário, em nossa visão, requer também um diálogo equalizado com o cânone e com as teorias tradicionais; fluida porque demanda uma flexibilidade contextual que deve levar em conta as inúmeras especificidades do diálogo entre o alunado e questões levantadas pelo texto literário; e híbrida, uma vez que não é possível que o professor se afaste dos infindáveis saberes globais que constituem o ensino de literatura e a própria constituição da obra literária.

A partir de um inegável atravessamento entre esses saberes, Moita Lopes (2013, p.19) cita os estudos de Robertson (1995), autor que postula um mundo glocalizado:

um mundo de mobilidade, de redes digitais, de fronteiras esmaecidas dos estados-nação, de inseguranças, de ambiguidades, de desessencializações identitárias e linguísticas, de superdiversidade etc (...) convivendo lado a lado com um mundo localizado.

Nesse mundo localizado, a vida ainda se move devagar e grande parte das pessoas ainda se colocam perplexas a essas inúmeras transformações do mundo digital, na maioria das vezes, por serem excluídas dele ou até mesmo por não compreenderem novos valores simbólicos. Nesse batimento, o saber glocal emerge de uma dialética em que local e global se interpelam e se atravessam²⁰.

Numa mesma linha de raciocínio, Kumaravadivelu (2006, p.134) estabelece que os estudos sobre glocalização colocam a homogeneização e a heterogeneização cultural como processos que ocorrem de forma simultânea, por meio de uma tensão criativa e caótica. “A transmissão cultural é um processo de dois modos, no qual as culturas em contato modelam e remodelam umas às outras direta ou indiretamente”. De certa forma, essa visão desconstrói a comum ideia de que o global sempre domina, deturpa e domina o periférico.

Esses autores estabelecem que sociedades de modernidade recente semelhantes à brasileira produzem essa atmosfera de conflitos, ou seja, a coexistência de dois mundos cientificamente tão diferentes. Nesse raciocínio, Moita Lopes (2013, p.20) postula ser tão necessária uma “desaprendizagem de crenças arraigadas na produção do conhecimento para lidar com os desafios contemporâneos”, de modo que se produzam pesquisas científicas que

²⁰ Alguns estudiosos do processo de globalização vão determinar que existe somente uma sobreposição dos saberes globais e, por conseguinte, uma supressão dos locais. A linha de raciocínio a qual Robertson se inscreve postula essa visão dialética.

saibam balizar esse embate (local x global) sem endossar ou ampliar os processos de exclusão social.

Kumaravadivelu (2006) cita novamente Robertson (2003) que assevera, os professores devem buscar diversas alternativas para suas aulas e disciplinas, de modo a preparar os alunos para enfrentarem o mundo globalizado. Assim, a proposta não deve ser abandonar o cânone da literatura enquanto saber global e institucional, mas sim buscar balizas que tomem as construções de sentidos canônicos como um ponto de partida, um gesto de interpretação do texto literário.

Em relação à formação de professores, Miller (2013, p.101) defende uma “postura investigativa inclusiva do formador de professores que decide aprofundar os seus entendimentos sobre a sua própria prática como formador junto com os professores em formação inicial ou continuada”. Entendemos essa proposta também como uma forma de glocalização do processo de formação de professores, em que formadores e professores em formação produzem saberes de forma colaborativa e alternativas mais próximas das necessidades, a partir do diálogo de suas experiências docentes

Nessa esfera, entendemos que esses estudos têm um papel muito importante, não somente no desenvolvimento de pesquisas que reconheçam as especificidades do global e do local, como também no fato de ser uma teoria/disciplina acadêmica de linha frente nos cursos de Letras, como parte constitutiva na formação de professores críticos e reflexivos, capazes de se inscreverem em práticas que denotem discursividades responsivas e éticas²¹.

2.1.3. O ensino de literatura e a LA: para o empoderamento das vozes excluídas

Muitos dirão que há uma grade dose de utopia neste capítulo. Ainda que seja de opinião de que não somos nada sem utopia, uma vez que é o sonho que nos faz pensar em alternativas para as questões que se apresentam nas várias esferas de nossas vidas, prefiro pensar que este capítulo compreende a LA como lugar de ensaio de esperanças. (MOITA LOPES, 2006, p.104)

Repensar a forma de fazer pesquisa e produzir conhecimento na universidade dialoga com a necessidade de discorrer sobre o papel dos saberes na contemporaneidade. Dessa forma, se as pesquisas, de maneira geral, representam a incidência do saber científico na vida cotidiana,

²¹ Ainda que grande parte das reflexões em LA desenvolvidas pelos autores aqui citados esteja relacionada ao ensino de línguas estrangeiras, defendemos que esses estudos são aplicáveis à reflexão acerca do ensino de literatura.

não faz sentido que se furtem de considerar como determinantes de seu recorte os vários elementos e grupos sociais que constituem o sujeito contemporâneo.

Nesse mesmo raciocínio, acreditamos que não só as teorias utilizadas para a produção dessa tese, mas também o próprio desenvolvimento de nossas análises, precisam contribuir, direta ou indiretamente, para a proposição de alternativas de mobilidade e inserção social dos diversos grupos estigmatizados. A literatura é uma eficaz linguagem para dar voz, por exemplo, aos “pobres, os favelados, os negros, os indígenas, homens e mulheres homoeróticos” (MOITA LOPES, 2006, p.86), grupos que, historicamente, vivem à margem do ideologicamente normatizado. Afinal, para quê literatura na escola se a mesma não for capaz de contribuir, de alguma forma, para melhorar a vida dos que mais sofrem?

Para Moita Lopes (2006), a forma de produzir conhecimento na sociedade atual segue a mesma lógica de mercado, ou seja, uma visão hegemônica de um capitalismo neoliberal avassalador e mafioso, encabeçado pelos países ricos, seus bancos e suas agências diversas. Como na economia, privilegiamos em sala de aula os saberes globais, os discursos científicos “do norte”, representativos de uma elite bem demarcada.

O conhecimento tradicional - e também a literatura - segue a mesma lógica, uma vez que silencia perversamente as vozes e práticas sociais dos estigmatizados, daqueles que vivem à margem, em prol de uma visão de mundo cristalizada, que só inclui a ótica ocidental e imperialista do norte. “A esperança não está na ciência ocidentalista de teorias separadas das práticas sociais” (MOITA LOPES, 2006, p.89).

O autor ainda reitera:

A crítica à episteme ocidentalista pode ser traduzida na preocupação com que é o sujeito inscrito nela. Aqueles que foram postos à margem em uma ciência que criou outridades com base em um olhar ocidentalista têm passado a lutar para emitir suas vozes como formas igualmente válidas de construir conhecimento e de organizar a vida social desafiando o chamado conhecimento científico tradicional e sua ignorância em relação às práticas sociais vividas pelas pessoas de carne e osso no dia a dia, com seus conhecimentos entendidos como senso comum pela ciência positivista e moderna. (MOITA LOPES, 2006, p.87-88)

A literatura deve servir a essa causa. Não pretendemos reduzi-la a só um instrumento ou ferramenta de luta social, como pretexto para a politização da vida social. Mas ampliar a concepção de arte como objeto de fruição também capaz de promover o empoderamento literário, social e político dos diferentes grupos sociais, em especial aos estigmatizados.

Sobre essa visão emancipatória, Moita Lopes (2006, p.95-96) nos diz:

O conceito de emancipação social aqui é diferente de sua compreensão na modernidade e no processo de ocidentalização, porque incorpora os diferentes grupos marginalizados (pela classe social, sexualidade, gênero, raça etc.), já que os fatores econômicos, culturais e políticos não podem ser separados, mas também porque não se trata de levar a verdade/conhecimento a esses grupos, mas de construir a compreensão da vida social com eles em suas perspectivas e vozes, sem hierarquizá-los.

A literatura institucionalizada, como a linguística e outros saberes acadêmicos, raramente dialoga com a cultura popular desses grupos excluídos. Logo, esses saberes globais escolarizaram a literatura, impondo-lhe obras específicas, padrões de leitura, bem como uma disseminação mercantilista do texto literário. Daí nos interessarmos tanto pela postura indisciplinar e mestiça da LA, por se constituir como um “projeto ético de renovação e reinvenção de nossa existência que as áreas de investigação têm de abraçar” (MOITA LOPES, 2006, p.89). É crucial que o ensino de literatura se indiscipline frente à teoria literária aos modelos gradeados que a reduzem a fragmentos escolarizados de textos canônicos e estanques da realidade da maioria estatística, porém minoria ideológica da população brasileira.

Pennycook (2006) reitera que o uso do termo transgressivo para se referir à LA representa a “necessidade crucial de ter instrumentos políticos e epistemológicos que permitam transgredir os limites do pensamento e da política tradicionais”. Assim como a ciência moderna, a teoria literária esconde sob o discurso de uma visão apolítica e não ideológica da arte, uma constitutividade positivista, cindida e burguesa do texto literário. Precisamos transgredir a esses aspectos também, uma vez que, sob a falácia da neutralidade científica e de uma racionalidade descorporificada, as tradicionais ciências acadêmicas, como a linguística e a teoria literária, baseiam-se num sujeito homogêneo (homem, branco, classe média, heterossexual) e numa visão despolitizada e autônoma do conhecimento e da arte.

Propomos caminhos que façam frente ao ensino tradicional da literatura, por meio de alternativas que possam emergir inclusive do diálogo entre o cânone (saberes globais) e as alternativas contextualizadas de trabalho com o discurso literário (saberes locais). Desse diálogo é que emergiria o saber glocal. Por isso, tal como a LA de Moita Lopes, acreditamos ser indispensável que o ensino de literatura se hibridize, subverta, uma vez que a clássica teoria literária não dá conta de explicar as nuances e contradições do mundo complexo, fluído, líquido e globalizado que nos interpela na vida contemporânea.

Um “conhecimento que não considera as vozes daqueles que vivem a prática social não pode dizer nada sobre ela” (MOITA LOPES, 2006, p.101). Portanto, considerar as inscrições

histórico-sócio-ideológicas dos sujeitos na produção do saber (e de seu ensino!) é uma obrigação ética de uma pesquisa acadêmica, pois toda homogeneidade esconde uma perversa essência excludente, capaz de causar sofrimento humano.

Sobre a tomada de posição da LA frente a essas questões, Moita Lopes (2013, p.16) reitera:

Se tradicionalmente a pesquisa modernista apagou o sujeito social na produção de um conhecimento positivista, quantificável, experimental, generalizável e objetivista (ou seja, modernista), o qual somente com tal apagamento se tornava possível, a pesquisa na LA em seu desenvolvimento no Brasil o coloca como crucial em sua subjetividade ou intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador. Em decorrência, questões de ética, poder e política se tornam inerentes à produção do conhecimento.

Para pensarmos olhares outros para o ensino de literatura, não podemos ignorar que professores e alunos, na maioria das vezes, fazem parte das vozes apagadas, silenciadas, castradas em suas subjetividades, que possuem “corpos nos quais suas classes sociais, sexualidades, gênero, etnia etc. são inscritas em posicionamentos discursivos” (MOITA LOPES, 2006, p.103) inferiorizados pelo discurso acadêmico, pelo discurso econômico e também pelo discurso escolar.

Sustentamos que a literatura na escola deve problematizar a vida social, de modo a contribuir para que os sujeitos inscritos no processo de ensino-aprendizagem se reconheçam nos discursos da linguagem literária a partir de suas formações discursivas. Para tanto, o ensino da literatura não pode desconsiderar, por exemplo, as questões sociais e locais que constituem a comunidade, as atuais questões de gênero, a luta feminista, os inúmeros fatores que refletem a desigualdade social, os preconceitos raciais. Esses posicionamentos discursivos representam lugares sociais os quais grande parte dos alunos da escola pública se inscreve e, por isso, não podem ser homogeneizados pelo ensino escolarizado de nenhuma disciplina.

Como argumenta Moita Lopes (2006), não podemos nos furtar da obrigação ética de questionar teorias e saberes os quais, sob diversas justificativas, excluem e causam sofrimentos, bem como oferecem vantagens a determinados grupos em detrimento de outros.

2.1.4. Por uma LA que empodere as vozes do Sul

Ao levantar reflexões acerca do pensamento moderno ocidental, o sociólogo Boaventura de Souza Santos (2010) estabelece que há um modelo hegemônico de ciência que se estabelece a partir da revolução científica do século XVI, com o seu ápice no século XIX. Para o autor, esse modelo produz linhas abissais que separam dois extremos muito bem marcados de nossa sociedade. Esse pensamento representa um:

Sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. (SANTOS, 2010, p.71, grifos do autor)

Assim, ao estabelecermos um recorte dessa reflexão para o domínio do conhecimento, o lado prestigiado da linha, que podemos associar ao pensamento do Norte, representa as manifestações bem-sucedidas, verdadeiras, científicas, ao passo que o pensamento do Sul “desaparece como realidade”, é inexistente, falso e invisível. Nesse sentido, além de produzir desigualdades e distinções radicais e intensas, o pensamento do Norte também é responsável por tornar as linhas abissais invisíveis, ao revestir essas diferenças de aparente normalidade e produzir um apagamento das discursividades produzidas “do outro lado da linha” que, nesse sentido, “compreende uma vasta gama de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis, assim como seus autores, e sem uma localização territorial fixa” (SANTOS, 2010, p.53).

Ao teorizar acerca dos saberes “do outro lado linha”, Santos (2010) busca contemplar os conhecimentos populares de leigos, plebeus, camponeses, indígenas, ou seja, saberes que “desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso”. (SANTOS, 2010, p.72-73). Essas formas de conhecimento, por não obedecerem aos “critérios científicos de verdades”, não se encaixam na distinção científica de verdadeiro/falso e são tomadas meramente como “crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que na melhor das hipóteses podem se tornar objeto ou matéria-prima de investigações científicas (SANTOS, 2010, p. 73).

A partir dessa problemática, entendemos ser essencial fortalecermos Epistemologias do Sul, que respondam por que razão, nos dois últimos séculos, tivemos a dominação de “uma epistemologia que eliminou da reflexão epistemológica o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento? Quais foram as consequências de tal

descontextualização? São hoje possíveis outras epistemologias?” (GOMES, 2012, p. 40). Ao espelharmos essa reflexão sob a ótica da literatura e seu ensino, podemos reproduzir os mesmos questionamentos. Afinal de contas, quais são as consequências de um ensino de literatura engendrado politicamente em concepções “monopolicamente” canônicas, gramaticais, universitárias e positivistas? É possível pensarmos outros caminhos para o ensino de literatura?

Nessa mesma seara, Kleiman (2013) e Moita Lopes (2006) reforçam que é preciso construir conhecimentos que contemplem as “vozes do Sul”. Além de uma crítica ao caráter essencialmente norte-americano e europeu de toda a estrutura econômica e acadêmico-científica dos países em desenvolvimento, esses estudiosos pretendem potencializar a produção de saberes científicos que dialoguem com áreas e críticos das ciências sociais tradicionalmente tomados como marginais ou impraticáveis em estudos sobre a linguagem.

Kleiman (2013) estabelece importante reflexão sobre a necessidade de ouvir as vozes do Sul. A autora cita o sociólogo peruano Quijano (2000), que estabelece um paralelo entre “colonialismo” e “colonialidade”. Para ele, esse último é mais profundo e duradouro na cultura dominada e produz como consequência a negação do status científico e epistemológico das “histórias locais”.

Kleiman (2013, p.41) estabelece que o processo de *suleamento* das atividades acadêmicas deve se dar “por meio do estabelecimento de mais diálogos com outros cientistas sociais críticos ‘de fronteira’: sociólogos, teóricos culturais, filósofos que posicionam na periferia, à margem do eixo euro-norte-americano de produção de conhecimento”. Em outras palavras, é construir estudos do Sul para o Sul, com estudiosos do Sul²². É vozear os rejeitados, os estudiosos que não figuram nos principais redutos científicos do mundo e, por isso, são críticos “de periferia” e “de fronteira”.

Kleiman propõe que a própria definição dos problemas de pesquisa e os caminhos epistemológicos também sejam “suleados”, de modo a outorgar visibilidade a uma produção de conhecimento que transcenda o espaço monopolizado da universidade e que se realize pelos próprios participantes dos diversos movimentos sociais:

É a visibilização dos participantes de movimentos feministas, movimentos étnico/raciais, dos movimentos *gays*, dos sem-terra, sem-teto, sem-escrita, ou

²² Longe de pensar o *suleamento* como uma abstração, Kleiman cita o Programa Modernidade/Descolonialidade (PM/D), no qual sociólogos, semioticistas, filósofos e historiadores, em sua maioria latino-americanos, realizam pesquisas a partir da perspectiva da periferia. Como seus mais conhecidos estudiosos, a autora cita o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o teórico cultural argentino Walter Mignolo, o filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez, entre outros. Os estudiosos desse grupo se envolvem em projetos acadêmico-políticos que dialogam com o princípio do *suleamento* e priorizam as histórias locais.

ainda, como no caso dos alfabetizadores e professores, daqueles sem movimentos sociais que os acolham e fortaleçam. (KLEIMAN, 2013, p.43)

A apropriação desses saberes por grupos que eclodem da/na periferia dos centros acadêmicos hegemônicos é, acima de tudo, uma forma de legitimar os saberes produzidos à margem e autorizar as vozes e histórias locais dos atores sociais de grupos estigmatizados.

É interessante aqui ressaltarmos que essa apropriação não deve se dar a partir de uma desautorização dos discursos do Norte, ou seja, os saberes globais. No caso do ensino de literatura, não estabelecemos como objetivo que o professor e a escola abandonem o valor estético inegável do cânone literário. Por isso sulear, a partir da concepção de ensino de literatura que aqui propomos, dialoga com a noção de se produzir um saber glocal em sala de aula, em que o conhecimento institucionalizado (cânone, do Norte, global) funcione de maneira dialética e constitutiva com/dos saberes locais (as práticas cotidianas do professor, a partir do contexto e dos processos de exclusão em que sua comunidade de alunos se inscreve).

Kleiman (2013) também reforça que a LA crítica está em posição ideal para entender as resistências dos grupos da periferia, graças ao foco na produção das realidades sociais pela prática discursiva. A partir disso, cita investigações a partir da perspectiva do suleamento e, ainda, relaciona eventuais problemas de pesquisa que emergiriam desse diálogo:

Trabalhos sobre sexo e gênero, racismo, proletarização do professor, a exclusão e o ensino na escola pública, a interculturalidade na produção de textos escolares, na formação de docentes, nos currículos da escola, são temas atraentes para linguistas aplicados que querem olhar, com olhos **do Sul**, para **o Sul**. (KLEIMAN, 2013, p.50, grifos da autora)

Nesse sentido, encontramos também nos estudos do Sul um suporte para pensar o ensino de literatura, uma vez que são as vozes do Norte que vociferam cânones, métodos de ensino puristas, currículos excludentes, políticas mercantilistas de disseminação de obras e teorias literárias elitistas.

Para a autora (2013, p.55), uma pesquisa acadêmica que entende as histórias locais como mecanismos de reconfiguração de identidades e de sistemas de conhecimentos a partir de “sujeitos que estão na periferia em relação aos centros de poder, contrapõe-se a teorias que caracterizam essas identidades como debilitadas, dilaceradas, fragilizadas. É uma postura fortalecedora dos sujeitos, portanto ética”. Queremos um ensino de literatura ético, que coloque em um diálogo desierarquizado o discurso literário (canônico e/ou marginal) e os saberes locais,

produzido “sobre” e “a partir” de uma realidade de escolas públicas que, via de regra, inscrevem seus professores e alunos como marginalizados, como sujeitos a serem “suleados”.

Assim, entendemos que é possível relacionar os estudos das linhas abissais, dos saberes globais e do Norte com o tradicional ensino canônico e meritocrático da literatura. Da mesma forma, estabelecemos relação entre os saberes do Sul, glocalizados, com nossa proposta de ensino de literatura.

2.1.5. O professor e o Pós-Método

Sustentado teoricamente pelos pensamentos dos autores acima, para que possamos pensar um ensino de literatura que faça emergir as vozes do Sul, que empodere os estigmatizados, que equilibre o local e o global, é indispensável que exista uma coerência relacional entre os teóricos que produzem conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem e aqueles que colocam em prática os métodos, ou seja, o professor.

A partir disso, Kumaravadivelu (1994, p.28) estabelece as bases do que chamou de Condição Pós-Método, como "um estado que nos compele a redefinir a relação entre os teóricos e aqueles que praticam um determinado método". A precisão de se repensar a relação entre os teóricos e os docentes emerge do abismo que se cria entre eles, quando métodos são criados pelos pesquisadores, cabendo aos professores somente atacar as novas propostas. O autor enfatiza a necessidade de o professor ter uma postura que alie as suas práticas pedagógicas aos estudos da área. Kumaravadivelu ressalta ainda que o trabalho em sala de aula deve se dar numa perspectiva ecológica, em que estariam intrinsecamente envolvidos os professores, os formadores de professor, bem como o contexto histórico-sócio-ideológico-econômico-político dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Em 2001, Kumaravadivelu reconfigura alguns princípios da pedagogia do Pós-Método e estabelece uma maior importância para a autonomia do aluno. O autor indica determinadas atitudes que podem potencializar o trabalho do professor e auxiliar na tomada de consciência dos alunos sobre a aprendizagem. Para tanto, Kumaravadivelu focaliza sua reflexão nos três principais sujeitos fundamentais do processo: os aprendizes, os professores e os professores formadores. Na perspectiva do Pós-Método, a responsabilidade do professor não mais se limita ao processo de seleção de conteúdos e técnicas de aplicação, mas também em ser o agente que instrumentaliza o aluno a refletir sobre o seu papel no interior da sociedade em que vive, bem como a quais interesses ele serve. Aqui as questões ideológicas passam a compor a reflexão do

processo de ensino-aprendizagem, bem como a serem pensadas como constitutivas de uma atitude responsiva e ativa por parte do professor.

Essa concepção dialoga com o vozeamento dos sujeitos do Sul, uma vez que os estudos científicos passam a ter foco na sala de aula e na proposição de uma abordagem em que o professor vai construindo, de maneira interacional, melhores resultados no balizamento entre a teoria e a prática, ou seja, propostas práticas de letramento vinculadas a saberes locais contextualizados aos alunos. Isso pode contribuir para propostas de ensino que busquem reflexão e combate aos processos de exclusão e interdição que os grupos estigmatizados socialmente sofrem. É evidente que esses grupos se fazem mais presentes no ambiente da escola pública.

É evidente que propor reflexões sobre o Pós-Método para o ensino de literatura sem oferecer ao professor da escola pública um respaldo que o permita se reconhecer como uma peça importante na construção de saberes não resolve nada. Como já afirmamos, grande parte dos professores de educação básica faz parte de um grupo marginalizado, principalmente se a referência for a produção do conhecimento científico-acadêmico.

Assim, o Pós-Método²³, o suleamento, o foco nos saberes locais, todas essas perspectivas as quais nos inscrevemos para a produção de uma reflexão sobre o ensino de literatura só se materializarão como instrumentos efetivos de luta por uma melhor educação se retirarem do professor da escola a alcunha de culpado principal. O professor é, antes de tudo, uma vítima de um sistema educacional perverso, positivista, mercantilista e excludente. Sob a falácia cristalizada de uma má-formação e incompetência, escondem-se jornadas de trabalho extensas que impedem a maioria dos docentes de buscar quaisquer formas de formação continuada e/ou estudos acadêmicos que contribuam para o seu aprimoramento enquanto profissional.

Logo, quando pensamos novas formas de trabalhar a literatura em sala de aula, não perdemos de vista que o primeiro a ser feito é reconhecer o professor como um sujeito marginalizado nesse processo. Raramente esse profissional encontra tempo e condições físico-emocionais de ser um intelectual, um estudioso e, por isso, as proposições que aqui se

²³Pennycook (2006) prefere não utilizar o prefixo “pós” como em pós-colonialismo, pós-modernidade ou Pós-Método, conceitos mobilizados nessa pesquisa. O autor justifica que as teorias que se ancoram no “pós” parecem permanecer atadas aos domínios sobre os quais reivindicam se afastar. Para ele, as teorias “trans” subvertem e transgridem num domínio espacial e não temporal, mudando a dependência de paradigmas anteriores para um conjunto mais diverso e plural de teorias. Entretanto, não tomaremos partido quanto à utilização de um ou outro prefixo, uma vez que acreditamos que os encaminhamentos que se seguem de ambos grupos de estudos dialogam com os objetivos da presente pesquisa.

configuram levam em consideração as dificuldades de implementação que os docentes engajados por um trabalho mais responsável encontrarão para fazer “o diferente”, ou seja, para questionarem os saberes do Norte e combaterem o tradicional aparato escolar, que focaliza a produção de mão de obra servil e a reprodução dos processos de preconceito e exclusão social.

Precisamos lutar para que o professor tenha condições de ampliar o seu papel de professor-pesquisador e possa estabelecer leituras críticas entre as teorias e a realidade dos saberes locais. Nossa proposta de ensino de literatura não se furta dessa causa, pois propor algo que esteja distante de uma operacionalização por parte do professor vai contra os princípios teóricos, éticos e políticos defendidos por essa pesquisa. Parafraseando Moita Lopes (2006), pensar o ensino de literatura sob a ótica de uma LA indisciplinar, transgressiva e política é propor lugares de ensaios de esperança de uma prática menos desigual, mais ética e mais humana.

Nesse sentido, em diálogo com tal postura ética frente aos saberes, propomos uma relação da LA com a AD de Pêcheux, por entendermos que tais construtos teóricos contribuem para a construção de uma visão de ensino de literatura mais responsáveis, face à diversidade social e cultural de professores e alunos-leitores de literatura.

2.2. A Análise do Discurso de Michel Pêcheux

diremos que a “indiferença” da língua em relação à luta de classes caracteriza a *autonomia relativa do sistema lingüístico* e que, *dissimetricamente*, o fato de que as classes não sejam “indiferentes” à língua se traduz pelo fato de que *todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes*. (PÊCHEUX, 1997, p.92, grifos do autor)

Um dos pilares teórico-filosófico de nossa investigação é a Análise do Discurso (AD) de linha francesa, no que tange aos estudos desenvolvidos por Michel Pêcheux (1997; 2006; 2010). De maneira sintética, reconhecemos a AD como um campo de estudos que combate a pretensa transparência da linguagem, pois se configura como uma episteme que transpassa as exterioridades histórico-sócio-ideológicas às questões de linguagem. Logo, inscrevemo-nos na AD por se tratar de uma prática discursiva atravessada pela ideologia e pela história, como uma postura epistemológica em que seu olhar sobre a língua é atravessado e emana efeitos enunciativos de caráter filosófico, cultural, psicológico e político.

Parece-nos, então, um solo fértil para construir as reflexões aqui empreendidas. O caráter político que constitui essa rede conceitual, bem como a postura crítica de recusar um

ceticismo do conhecimento que busque uma interpretação única, são fatores que impulsionaram o imbricamento dessa teoria com nossa reflexão acerca do ensino de literatura. Assim, sob o crivo dos estudos do discurso, consideramos o ensino de literatura, a leitura literária e a obra sob a ótica de um acontecimento discursivo, como enunciações singulares que devem ser reconhecidas enquanto práticas sociais vinculadas a formações ideológicas, a inscrições históricas e a práticas de poder.

Para que a teoria do discurso possa ser reconhecida como constitutiva de nossa pesquisa, é imprescindível refletirmos sobre o conceito de sujeito, uma instância que transcende à ideia de indivíduo e que se reveste de processos de memória. Pêcheux (1997) retoma o conceito de sujeito de Althusser e estabelece que a Ideologia²⁴ interpela os indivíduos em sujeitos e esses, sempre-já interpelados e revestidos de práticas sociais, serão sempre-já revestidos historicamente de uma forma de sujeito.

Revestidos como/de forma-sujeito, configuração de existência histórica de qualquer indivíduo, os sujeitos atuam sob as determinações das relações sociais de produção e reprodução. Dessa forma, segundo Althusser (1980), as relações sociais de produção e reprodução (infraestrutura) e as *relações sociais* [jurídico-] *ideológicas* que fazem parte da superestrutura são responsáveis por determinar que os indivíduos atuem na história sob a *forma de sujeito*. Essa determinação se dá por meio do processo histórico da interpelação, em que “a ideologia interpela os indivíduos como sujeitos”. (ALTHUSSER, 1980, p.102)

Para esse autor (1980, p.102), “a ideologia sempre-já interpelou os indivíduos como sujeitos, o que nos leva a precisar que os indivíduos são sempre-já interpelados pela ideologia como sujeitos, e nos conduz necessariamente a uma última proposição: *os indivíduos são sempre-já sujeitos*”. Nesse sentido, todo “homem”, ao nascer, já é “um animal ideológico”, um sempre-já sujeito, configurado em forma-sujeito que, ao enunciar em um dado acontecimento discursivo, incide na inscrição de um dado lugar discursivo. (PÊCHEUX, 1997)

Em consonância com Althusser, a AD de Pêcheux toma a ideologia como responsável por interpelar os indivíduos em sujeitos e, por conseguinte, responsável por determinar o processo de constituição dos sentidos, uma vez que sujeito e sentido são um amálgama sob a figura da interpelação: “Todo nosso trabalho encontra aqui sua determinação, pela qual a questão da *constituição do sentido* junta-se à da *constituição do sujeito*, e não de um modo

²⁴É relevante que não confundamos “Ideologia” com “ideologia”. Ideologia é o conjunto de ideologia (s), é o “todo complexo com dominante” das formações ideológicas teorizado por Michel Pêcheux. Por isso ela não ser historicamente diferente da (s) ideologia (s) que refletem sempre uma história que lhes é própria.

marginal (...) no interior da própria ‘tese central’, na figura da *interpelação*”. (PÊCHEUX, 1997, p.153-154)

Sob esse olhar, a forma-sujeito sempre interpelada corresponderá a inscrições ideológicas nos diversos lugares sociais (família, escola, trabalho, igreja). Essas inscrições materializam-se em inscrições nas formações discursivas, que refletem de forma enunciativa suas relações intradiscursivas com suas práticas sociais. Isso se dá porque a forma-sujeito representa a configuração histórica de existência do sujeito enquanto agente de práticas sociais.

Logo, se considerarmos a aula de literatura e a leitura literária como práticas sociais vinculadas à instituição escola e aos sujeitos professor e alunos, é imprescindível debater sobre quais construções ideológicas se vinculam os métodos, as leituras e as obras autorizadas. Por isso o ensino da literatura não pode silenciar os aspectos ideológicos que constituem os sujeitos agentes nos processos de leitura.

Para a AD, só há interpelação ideológica porque há o simbólico (por meio do qual o sujeito enuncia - a linguagem), e só há sujeito porque há interpelação. Por isso, além de determinar a constituição dos sujeitos e dos sentidos, a interpelação será responsável por proporcionar aos sujeitos a ilusão de que suas escolhas são conscientes. Assim, são também os processos de interpelação ideológica que determinam os discursos autorizados sobre a literatura, no que tange às obras tidas como canônicas, aos métodos de ensino, à teoria literária de prestígio, bem como aos sentidos autorizados como corretos a partir das leituras dos alunos.

Nessa conjuntura, ideologia e inconsciente dissimulam suas existências no interior do funcionamento discursivo, bem como produzem evidências subjetivas que fazem parte da constituição do sujeito e, por sua vez, dos sentidos. Por conseguinte, as diversas instâncias-sujeito mobilizadas no discurso literário, *instância-sujeito narrador-personagem*, *instância-sujeito narrador-onisciente*, *instância-sujeito personagem*, *instância-sujeito autor*, *instância-sujeito aluno-leitor*, *instância-sujeito pesquisador*²⁵, por exemplo, reproduzirão os posicionamentos ideológicos os quais se inscrevem em sua forma de produzir sentidos. Isso não pode ser desconsiderado numa perspectiva discursiva de ensino da literatura.

Dessa forma, os efeitos de sentidos relacionados ao discurso literário também serão determinados e interpelados por processos de natureza ideológica, política, cultural, social entre outras, a partir das tomadas de posição e inscrição dos sujeitos em formações discursivas, as quais ativam saberes/crenças/verdades por meio dos processos de memória discursiva.

²⁵ As definições pormenorizadas de cada uma dessas Instâncias-sujeito, bem como de outras que emergem de um olhar para o discurso literário enquanto um acontecimento, fazem parte das percepções analíticas presentes no capítulo V desse estudo.

2.2.1. O estudo da Memória

O arcabouço teórico da presente pesquisa se configura como um respaldo que se vale tanto para a reflexão construída acerca do ensino de literatura, quanto para a construção de uma episteme discursiva para o mesmo. Dessa forma, o conceito de memória foi mobilizado em duas frentes: pensado em diálogo com a perspectiva teórica indisciplinar, discursiva e subversiva que se configura nesse estudo e, ainda, como um conceito contempla as particularidades de significação que se estabelecem da relação entre a teoria discursiva abordada e os contos de Carrascoza.

O conceito de memória é abordado em diversos estudos contemporâneos, valendo-se, constantemente, de múltiplas diretrizes quanto à forma de estabelecer seus processos de retomada. Ainda que a noção de memória fundante dessa pesquisa seja o conceito de memória discursiva engendrada pelos estudos de Pêcheux (2006), desenvolveremos uma breve explanação sobre a memória em uma perspectiva histórico-filosófica, por acreditarmos que tais apontamentos são, de certa forma, constitutivos da memória que será mobilizada nas análises da presente pesquisa.

Os estudos em ciências humanas apoiam-se, em muitos casos, nas considerações de memória individual de Henri Bergson (1859-1941) ou no conceito de memória coletiva, discutido nos diversos trabalhos de Maurice Halbwachs (1877-1945). Esse último estabelece que existe uma importante ligação entre memória coletiva e memória individual e denota que uma não pode ser isolada da outra:

A memória individual, construída a partir das referências e lembranças próprias do grupo, refere-se, portanto, a um ponto de vista sobre a memória coletiva. Olhar este, que deve sempre ser analisado considerando-se o lugar ocupado pelo sujeito no interior do grupo e das relações mantidas com outros meios. (HALBWACHS, 2004, p. 55)

Assim, ainda que haja a identidade entre a memória coletiva e a individual, a última é a que faz emergir as relações do indivíduo consigo mesmo, bem como reflete/refrata os ideais de um grupo, de uma instituição, de um conjunto de saberes. De maneira dialética, confirma-se o ponto de convergência entre os dois tipos de memória apontados pelo sociólogo.

Nesse sentido, a memória não deve ser concebida como um fenômeno estritamente individual, mas coletivo, e não deve ser avaliada isoladamente. Para esses estudos, a memória não depende unicamente do que é subjetivo, porque está intrinsecamente associada ao

relacionamento do indivíduo com um determinado grupo social, seja familiar, profissional, ou outro qualquer. Então, a constituição do indivíduo, tomado como sempre-sujeito, traz em sua configuração o atravessamento da memória individual e a coletiva. Se na primeira trata-se de reminiscências pessoais, a segunda é o conjunto de saberes compartilhados por um determinado grupo²⁶.

A memória chamada de individual será aqui tomada somente como um ponto de unicidade que atravessa a memória coletiva, como nuances discursivas que fazem emergir a referencialidade polifônica de um dado sujeito. Dessa forma, lançaremos também um olhar para as narrativas, ao pesquisarmos como se configura o vislumar das imagens e o resgate dos guardados que interpelam a instância-sujeito personagem dos contos em estudo. Ora como meras lembranças, ora como uma constituição enunciativa que faz emergir efeitos de sentidos de uma contingência histórica específica, sendo atualizada ou esquecida de acordo com o processo discursivo, estabelecida como algo que fala sempre antes, em outro lugar.

Nos contos de Carrascoza, a memória reconfigura e preserva experiências vividas pelos personagens e faz emergir uma anterioridade histórica (FRANÇA, 2009), tomada como a sempre-presença do passado no presente, uma construção do inconsciente que, nas narrativas, é a inserção da instância-sujeito em uma discursividade de contexto social e familiar. Cunhamos o conceito de anterioridade histórica em França (2009), que representa o conjunto de enunciados (ditos ou não-ditos) que antecede a instauração de um acontecimento novo, geralmente responsável por interpelar e constituir a forma-sujeito e, subsequentemente, faz emergir uma reconfiguração enunciativa. Tal conceito está ligado a uma tríade teórica: a anterioridade histórica, o acontecimento causativo e a posterioridade histórica.

Ainda, é importante não estabelecermos, nas análises, as reminiscências das instâncias-sujeito personagens como meras retomadas do real acontecido. A ideia de que uma dada lembrança reflete o que veridicamente aconteceu deve ser relativizada, já que as instâncias-sujeito personagens que enunciam, incidem na constituição e na (re)significação dos sentidos. Lembremos aqui do conflito ético que se estabelece como nuclear em *Dom Casmurro*, quanto à possível traição de Capitu. Se os argumentos que poderiam confirmar o adultério são todos colocados por Bentinho, principal interessado em condenar a esposa, a veracidade das afirmações pode e deve ser questionada.

²⁶Ao pensarmos no aluno-leitor, podemos exemplificar essa reflexão teórica. Dessa forma, o conjunto de sentidos que emergem de um discurso literário estará em diálogo com os saberes que constituem a instância-sujeito aluno-leitor. Por isso é importante um ensino de literatura que compreenda a complexidade da referencialidade polifônica do sujeito.

Sobre essa questão, Meyer noz diz que “a lembrança de um evento exige não apenas a entrada (codificação) e a retenção (armazenamento), mas também a saída. A recuperação é ajudada por indicações associadas com o evento, inclusive as do contexto em que o codificamos” (MEYERS, 1999, p.204). Assim, devemos considerar que, nas diversas lembranças desencadeadas pelas instâncias-sujeito personagens dos contos, ocorre um processo de clivagem, seleção, (re) interpretação e, ainda, distorção por parte de quem estabelece uma dada recordação. Logo, embora sejam os indivíduos/personagens que “lembram”, existe uma instância social, psicanalítica e ideológica que selecionada/interpreta/interpela o quê, como e quando será lembrado.

Em suas análises sobre Bergson, Le Goff (2003, p.471) estabelece que a noção de imagem deve ser tomada como o entremeio da memória e da percepção, ou seja, a imagem que se tem do passado é o produto do que se lembra, atravessado pelas experiências vividas pelo sujeito. Nos contos, existe uma configuração convergente que desencadeia o processo de memória discursiva, a partir dos episódios de morte.

Le Goff (2003, p.471) ainda nos diz que:

no termo de uma longa análise das deficiências da memória (amnésia da linguagem ou afasia) descobre, sob uma memória superficial, anônima, assimilável ao hábito, uma memória profunda, pessoal "pura", que não é analisável em termos de "coisas" mas de "progresso".

Logo, existe uma memória que é sugestionada até mesmo a patologias, como amnésia ou afasia. Entretanto, há uma memória profunda, complexa, que não emerge como lembranças, mas como traços de uma constituição profunda do indivíduo, no caso do estudo, da instância-sujeito personagem. Tomaremos em nossas análises tal memória profunda como constitutiva do conceito de memória discursiva.

Ainda que a perspectiva discursiva da memória seja aqui o foco, não devemos desconsiderar que é na individualidade psicológica das personagens que a memória instaura significações veladas. Assim, é a retomada ou a emergência dos momentos relacionados à morte que ativa/catalisa os processos de significação dos contos e faz instaurar um processo de regularidade enunciativa nos textos de Carrascoza. Nessa perspectiva, Le Goff (2003, p.476) nos diz que a “memória é um elemento essencial do que se costuma chamar “identidade”, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia”.

Nesse sentido, ao analisarmos os contos de Carrascoza (2010), ambas as instâncias de memória são percebidas. Há inúmeras lembranças do passado, de episódios familiares, mas também apreendemos a instauração de uma memória discursiva, que se faz presente ao longo das narrativas e que significa mesmo quando os personagens não as enunciam explicitamente.

A memória, nesse aspecto, será tomada na presente pesquisa como uma imagem que configura um efeito e, por conseguinte, a lembrança será uma espécie de resgate e transformação em linguagem. Um processo que se constitui como uma ressignificação ou transformação, um lugar em que o indivíduo/instância-sujeito personagem se inscreve para se avaliar, confirmar ou rejeitar eticamente algum fato ou momento de sua vida.

Dessa forma, enquanto lugar de significação do mundo eticamente construído pelos personagens, a memória discursiva é o conceito-chave para as percepções analíticas que temos dos contos de *Espinhos e Alfinetes*. São as lembranças imbricadas do passado (próximo, distante ou futuro) interpeladas por um processo de morte que delimitam e tomam as rédeas dos processos de significação do acontecimento da obra.

Quando os sujeitos dos contos resgatam reminiscências pessoais, ativadas por processos de morte, permitem uma infinidade de possíveis leituras da anterioridade histórica. Relacionado à morte, esse resgate permite "mostrar os escombros, as ruínas e os processos de desintegração, tornando-se ela mesma [a memória] um testemunho do passado" (DIEHL, 2002, p.15). Quando testemunham, os personagens enunciam sua infância, suas tristezas e, principalmente, os momentos vividos - ou por viver - ao lado de pessoas amadas que morreram (ou se encontram em um processo de morte física ou simbólica).

A leitura dos contos nos demonstra que rememorar as dores pela perda, ou seja, o ato discursivo de retomar a morte dos amados e de alguns sentimentos velados é determinante e constitutivo dos elementos relacionados à identidade das instâncias-sujeito que se configuram nas narrativas. Por isso, é relevante construirmos uma agenda discursiva das regularidades que eclodem dos/nos contos de Carrascoza.

Inscritos em uma dada conjuntura, os personagens são influenciados por fatores sociais, históricos, éticos, ideológicos, que interpelam/atravessam suas individualidades e, por isso, mesmo um simples fato particular e cotidiano pode produzir efeitos de sentidos por influência da memória discursiva. Logo, as lembranças relacionadas aos diversos episódios de morte são, por exemplo, socialmente cristalizadas pela memória discursiva como algo ruim, uma perda, um luto.

2.2.2. A memória discursiva

Para Pêcheux (2010), a memória discursiva é concebida numa esfera coletiva e social, responsável por produzir as condições necessárias de um funcionamento discursivo e, consequentemente, para a interpretabilidade de textos. Nesse aspecto, a “memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da “memória individual”, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador (PÊCHEUX, 2010, p.50).

Dessa forma, são as redes de memória que possibilitam a retomada de discursos já-ditos, atualizando-os à historicidade do acontecimento discursivo. A estruturação da discursividade constitui, por conseguinte, a materialidade de uma memória social e coletiva determinada historicamente.

Para melhor entendermos esse pensamento, apresentamos a definição de memória discursiva de Pêcheux (2010, p.52):

A memória seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

A memória, então, é um espaço de retomadas de discursos anteriores, mas não deve ser reduzida a somente isso. É, ainda, um componente balizador de um embate entre forças ideológicas que objetivam restabelecer os implícitos (os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos) e forças antagônicas que lutam para desestabilizar e desregular os já-ditos, por meio do que Pêcheux chamou de efeitos de paráfrase:

Haveria assim sempre um jogo de força na memória, sob o choque do acontecimento: - um jogo de força que visa manter uma regularização pré-existente com os implícitos que ela veicula, confortá-la como “boa forma”, estabilização parafrástica negociando a integração do acontecimento, até absorvê-lo e eventualmente dissolvê-lo; – mas também, ao contrário, o jogo de força de uma “desregulação” que vem perturbar a rede dos “implícitos” (PÊCHEUX, 2010, p.53).

Para o autor, há um embate entre as redes de memória e o acontecimento discursivo. De um lado uma força que busca restabelecer e estabilizar os implícitos e de outro uma força que insiste na desregulação e perturbação dos já ditos. De tal modo, a regularização discursiva que estabiliza “é sempre suscetível de ruir sob o peso do acontecimento discursivo novo, que vem

perturbar a *memória* (...), provocando interrupção, pode desmanchar essa ‘regularização’ e produzir retrospectivamente uma outra série sob a primeira” (PÊCHEUX, 2010, p.52). Logo, o acontecimento discursivo novo tem o poder de provocar uma desestabilização e deslocar os espaços de memória.

Nesse aspecto, Pêcheux demonstra que, em determinadas conjunturas discursivas, há um afastamento entre a palavra e a memória que, ao se desconstruir, desdobra-se em paráfrases outras: “sob o ‘mesmo’ da materialidade da palavra abre-se então o jogo da metáfora, como outra possibilidade de articulação discursiva (...) Uma espécie de repetição vertical, em que a própria *memória* esburaca-se, perfura-se antes de desdobrar-se em paráfrase” (PÊCHEUX, 2010, p.53). Em decorrência disso, Pêcheux propõe que a análise de discurso se distancie das evidências da materialidade discursiva para, assim, buscar uma reflexão sobre os efeitos que emergem dessa materialidade:

Esse efeito de opacidade (correspondente ao ponto de divisão do mesmo e da metáfora), que marca o momento em que os “implícitos” não são mais reconstrutíveis, é provavelmente o que compele cada vez mais a análise de discurso a se distanciar das evidências da proposição, da frase e da estabilidade parafrástica, e a interrogar os efeitos materiais de montagens de sequências, sem buscar a princípio e antes de tudo sua significação ou suas condições implícitas de interpretação (PÊCHEUX, 2010, p.54).

Portanto, é na opacidade do não-dito que ocorrem os deslocamentos, as movências e as transformações das redes de memória. Pêcheux demarca o estatuto da memória e a distância de um mero conjunto de já-ditos estáveis e homogêneos. Logo, a memória não é aniquilada pelo acontecimento novo, mas sobrevive e luta como um espaço que comporta os conflitos e discursos antagônicos, e que se ressignifica quando necessário.

Sobre esse aspecto, Pêcheux conclui:

A certeza que aparece, em todo caso, no fim desse debate é que uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos (PÊCHEUX, 2010, p.56).

Assim, entendemos haver certa plasticidade no interior dos processos de memória que, ao mesmo tempo, autoriza a repetição dos pré-construídos, mas também se desloca, reinventa-se, reconstrói-se e desdobra-se face a um acontecimento que a impele a isso. Desse modo, frente a

instauração de um acontecimento novo, a memória se reinventa em paráfrases novas, até mesmo sob a forma de contradiscursos. Logo, a memória discursiva pode ser compreendida como uma presença virtual na materialidade, como uma instância que não se faz presente como um enunciado, mas é responsável por reestabelecer possíveis leituras implícitas e constitutivas do real sócio-histórico.

Ainda sobre esse conceito, Pêcheux afirma que:

E o fato de que exista assim o outro interno em toda memória é, a meu ver, a marca do real histórico como remissão necessária ao outro exterior, quer dizer, ao real histórico como causa do fato de que nenhuma memória pode ser um frasco sem exterior (PÊCHEUX, 2010, p.56).

Dessa forma, o estatuto da memória discursiva transcende uma mera vinculação a discursos anteriormente constituídos e que, ocasionalmente, são retomados no interior do processo discursivo. A memória comporta e contempla o seu outro, aquilo que lhe denega, destrói, desvela. A memória não pode ser um frasco sem exterior porque não existe frasco que engesse as fronteiras da memória, que não cessa de existir e significar porque sua característica plástica e mórfica acompanha sempre os limites do acontecimento novo.

Pêcheux (1997, p.167 – grifos do autor) observa que o “*interdiscurso enquanto discurso-transverso* atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo *interdiscurso enquanto pré-construído*”, e fornece a matéria prima para que o sujeito se constitua enquanto “*sujeito faltante*, com a formação discursiva que o assujeita”. A partir dessa percepção, estabelecemos uma percepção acerca do conceito pecheutiano de memória discursiva enquanto o efeito da cristalização/denegação desse interdiscurso do pré-construído.

É sob essa égide que afirmamos a importância da concepção de memória discursiva para o presente estudo, no batimento de um interdiscurso (transverso ou pré-construído), uma vez que as instâncias-sujeito personagens constroem seus dizeres e são interpeladas por processos de memória que autorizam sentidos no interior do acontecimento da obra. Além disso, são também determinados processos cristalizados de memória discursiva que vinculam o ensino de literatura a determinados pré-construídos que afastam a instância-sujeito aluno-leitor da proposta de ensino aqui engendrada.

As narrativas e os episódios de morte que emergem delas podem ser lidos sob a ótica da interpelação dos processos de memória. Assim, as análises dos contos sob a ótica da rede conceitual e desses processos de memória é que permitiram o estabelecimento de uma episteme para o ensino de literatura.

2.3. O signo ideológico e a literatura

A existência não apenas é refletida no signo, mas também é *refratada* nele. O que determina a refração da existência no signo ideológico? – O cruzamento de interesses sociais multidirecionados nos limites de uma coletividade sónica, isto é, a *luta de classes*. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 112)

Para alguns estudiosos do formalismo literário russo, os estudos sobre a literatura deveriam ter como foco as características e singularidades que os distinguem dos demais estudos. No texto *A Moderna poesia russa* (1921), Roman Jakobson (1896-1982) concebe a noção de literaridade como o que constitui e o que torna a literatura ela mesma. A partir disso, surgiu a necessidade de se distinguir uma língua poética de uma língua cotidiana.

Para o formalista Eikhenbaum (1976), a língua cotidiana é constituída pelas circunstâncias banais do dia a dia e, por conseguinte, automática. Ao passo que a língua poética é intencional, rodeada de novas acepções semânticas, que confirmam, ressignificam ou transgridem a linguagem cotidiana. Assim, os sentidos do discurso literário deveriam ser buscados e pesquisados nele mesma e não na sociedade a qual é produzido.

Sendo assim, o olhar formalista entende que os estudos relacionados à literatura não deveriam postular um diálogo com os sujeitos sociais que constituem a sociedade a qual o discurso literário se inscreve, mas se preocupar com os elementos relacionados ao estudo da forma e os procedimentos do fazer literário.

Pretendemos construir um olhar para a literatura discordante do situado pelos formalistas que, de certa forma, influenciam até hoje não só os estudos literários na academia, como também muitas metodologias de ensino de literatura. Nesse caminho outro, acreditamos que os estudos do Círculo de Bakhtin nos oferecem subsídios teóricos suficientes para construirmos um olhar acerca da literatura que esteja em sintonia com os objetivos da presente pesquisa.

A epígrafe supracitada é significativa para a apreensão do nosso lugar de inscrição nos estudos compreendidos sob a égide do Círculo. O locutor (aquele que fala) não só constitui o signo, como também é constituído e refratado por ele. Isso se dá porque esse signo não é tomado como uma palavra isolada dos aspectos sociais, culturais, políticos, estéticos, filosóficos, trata-se de um signo ideológico, inerente e determinado pelas transformações e tensões da luta de classes.

Da mesma forma, não concebemos o discurso literário isolado dos aspectos sociais que

o constituem, bem como da referencialidade polifônica que constitui os seus leitores, no caso, alunos-leitores. Como o signo ideológico, a enunciação literária e o ensino de literatura também serão concebidos como espaços de materialização dos embates e dos conflitos, como fenômenos ideológicos que refletem e refratam os diversos elementos constituintes da vida social, e que se estabelecem quanto a sua significação no interior da sociedade.

Em *Gêneros do Discurso*, Bakhtin (2011) explana que a palavra em si não é ainda discurso, mas sim um discurso em potencial, uma vez que isolada não possui nem autoria nem responsividade. Logo, como um mero elemento gramatical, a palavra é considerada um signo linguístico e, por isso, oferece aos falantes diferentes significações e juízos de valor, quando mobilizada e situações reais de comunicação. Igualmente, Volóchinov estabelece que o discurso e a materialidade linguística devem ser tomados a partir de uma interação: “o verdadeiro objeto de estudo deve ser justamente a inter-relação dinâmica entre essas duas grandezas: o discurso transmitido (“alheio”) e o discurso transmissor (“autoral”). (VOLÓCHINOV, 2017, p. 255)

Entretanto, em situações concretas de comunicação, o locutor não se utiliza do sistema abstrato e gramatical da língua, mas de uma forma linguística em um contexto concreto, de forma a adequar a língua à realidade específica e às condições necessárias. Por isso Volóchinov (2017) demonstra que a forma linguística neutra não deve ser desconsiderada, mas sim considerada essencial para o locutor, justamente por se apresentar uma materialidade para o signo ideológico, flexível e adaptável aos diversos contextos de utilização pelos interlocutores, que refletem e refratam várias realidades sociais.

Nesse sentido, entendemos que a noção de palavra enquanto signo ideológico que se materializa nos estudos do Círculo dialoga com nossos propósitos, uma vez que nos permite tomar a literatura não somente como um sistema estético-formal, mas a partir de um sistema de valores sociais que também constitui o discurso poético e literário. Dessa forma, o discurso literário não será tomado como uma dicotomia da linguagem do cotidiano, uma vez que também a literatura se edifica a partir de elementos e condições sociais, bem como do horizonte ideológico e axiológico do locutor e do seu auditório social.

Sabemos que tais reflexões têm como ponto central o princípio dialógico da palavra, tese que influenciou a forma com a qual se desenvolveram os estudos sobre o discurso, tomado em sua constante heterogeneidade. Sobre o princípio do dialogismo, Brait (2006, p.94) reflete acerca de uma “dupla e indissolúvel dimensão” para esse conceito:

Por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por um outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos (BRAIT, 2006, p. 94).

Assim, além de uma constituição de natureza interdiscursiva que estabelece os sentidos da palavra sempre no interior das relações sociais, o princípio do dialogismo é também a presença da voz do outro no discurso do locutor, materializado no processo intitulado de interação verbal. Por conta disso, nenhuma manifestação languageira pode ser atribuída a um sujeito²⁷ isolado, toda palavra é um já-dito, jamais-dito. Todo dizer é constituído por inúmeros outros dizeres, toda manifestação de língua é uma ressignificação de um discurso anteriormente posto.

Nessa esfera, é essencial para nossa proposta de ensino de literatura o princípio instituído pelo Círculo de Bakhtin, que todo signo é ideológico e só poderá ser considerado no âmbito das relações sociais. Para ele, se subtrairmos as tensões da luta de classes, os signos se degenerarão em meras alegorias, em objetos de estudos para os filólogos, deixarão de ser um instrumento racional e vivo para a sociedade. É sob essa égide que estabelecemos um olhar para o discurso literário.

2.3.1. O problema do diálogo

Por vezes a concepção de discurso dialógico leva a crer em sua oposição lógica, ou seja, um discurso monológico. No entanto o discurso tomado como monológico também se trata de uma resposta a algo, o discurso é sempre constituído pelo diálogo com diversos outros discursos, trata-se de um primado da sua concepção de linguagem e ignorá-lo é ignorar também a relação existente entre a linguagem e a vida social dos sujeitos.

Entretanto, o enunciado monológico já é uma abstração, apesar de ser, por assim dizer, uma abstração natural. Qualquer enunciado monológico, inclusive um monumento escrito, é um elemento indissolúvel da comunicação discursiva. Todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais. Todo monumento continua a obra dos antecessores,

²⁷ Tomamos no presente texto os termos “falante”, “locutor” e “sujeito” como sinônimos.

polemiza com eles, espera por uma compreensão ativa e responsiva, antecipando-a etc. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 184)

Por isso há o embate teórico com a linguística saussuriana, ao demonstrar o quanto a ideologia pode determinar a linguagem e a consciência. O texto de Volóchinov questiona a visão de Saussure, chamada por ele de objetivismo abstrato²⁸. Ao passo que a língua, para Saussure, é um objeto abstrato ideal, um sistema sincrônico homogêneo em que a existência se funda em necessidades de comunicação, para Volóchinov a valorização principal está no funcionamento real da língua, ou seja, na fala, na enunciação, por estarem interligadas às estruturas sociais.

Esse autor ainda reforça que o desenvolvimento da língua deve obedecer a uma dinâmica “positivamente conotada”, uma vez que a variação é inerente a todas as manifestações linguísticas. Além disso, contrariamente à visão saussuriana, o filósofo russo enfoca as leis externas à língua, ou seja, os aspectos de natureza social como tão determinantes da língua como as leis internas (linguísticas). Dessa forma, o conteúdo ideológico é essencial na construção da significação da palavra.

Para o autor, o objetivismo abstrato favorece, de forma arbitrária, a unicidade e prende “a palavra a um dicionário”. Assim, como já afirmamos, ele propõe uma concepção de signo ideológico, um signo vivo, móvel e dialógico, o qual a classe dominante sempre terá interesse em tornar monovalente. E se “a ideologia é um reflexo das estruturas sociais (...) toda manifestação da ideologia encadeia uma modificação na língua” (BAKHTIN, 2006, p.15). Logo, o estruturalismo saussuriano propõe “uma palavra com um único sentido e acento, ao invés da pluralidade viva de seus sentidos e acentos”. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 192)

Dessa forma, uma situação de língua, uma situação enunciativa implicará conflitos e relações de dominação e resistência, uma vez que “*em todo signo ideológico cruzam-se ênfases multidirecionais*. O signo transforma-se no palco da luta de classes”. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 113). Dessa forma, os sentidos depreendidos de uma manifestação discursiva dependerão de fatores tais como se os interlocutores fazem ou não parte do mesmo grupo social, ocupam posições inferiores ou superiores na hierarquia social, bem como se estão unidos por laços sociais, como, por exemplo, de pai e filho, marido e esposa, patrão e empregado, padre e fiéis, entre outros.

²⁸ Volóchinov nomeia os estudos saussurianos de objetivismo abstrato por acreditar que os mesmos postulam um signo estanque e engessado, alheio às questões sociais e ideológicas. Compreendemos ser possível associar os procedimentos desse objetivismo abstrato aos de um ensino de literatura engessado somente nas teorias literárias formalistas e na hegemonia do cânone.

Outro aspecto de crítica em relação à linguística saussuriana é a perpetuação de procedimentos coincidentes aos filológicos. Para o autor, o estruturalismo linguístico reifica o elemento linguístico de forma isolada, como um *corpus* estanque, monológico, ao fazer do signo um sinal objetivo, submetido a uma norma e a regras de caráter prescritivo. Como não relacionarmos esse procedimento estruturalista às aulas de literatura que formatam os textos para fins gramaticais e/ou historicistas?

Nessa seara, esses estudos estabelecem a enunciação como o objeto fundamental de estudos linguísticos (e nós, do ensino de literatura!), compreendendo-a como uma réplica do diálogo social, uma instância linguística que não existe fora de uma verdade histórica, de um contexto social e ideológico.

Sobre o processo de enunciação, o autor diz:

A língua não existe por si só, mas somente combinada com o organismo individual do enunciado concreto, ou seja, do discurso verbal concreto. A língua entra em contato com a comunicação apenas por meio do enunciado, tornando-se repleta de forças vivas e, portanto, real. As condições de comunicação discursiva, as suas formas e os meios de diferenciação são determinados pelas premissas socioeconômicas da época. São essas condições mutáveis da comunicação sociodiscursiva que determinam as alterações das formas de transmissão do discurso alheio analisadas por nós. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 262)

Mediante essa argumentação, a enunciação não existe fora de um contexto social e, sendo assim, “o mundo interior e o pensamento de todo indivíduo possuem seu *auditório social* estável, e nesse ambiente se formam os seus argumentos interiores, motivos interiores, avaliações etc. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205). Dessa forma, o signo e a situação social, ou a literatura e o seu ensino, não podem ser mobilizados fora da orientação social a qual se encontra inscrito.

Da mesma forma, ao postular o texto como objeto de estudo das ciências humanas, em *Estética da criação verbal* (2011), Bakhtin coloca o homem não apenas como produtor de textos, mas como constitutivo deles, ou seja, o locutor se constitui enquanto objeto social por meio dos textos. Logo, um texto não pode ser pensado como um discurso fechado em si mesmo.

Ao mesmo tempo que é dialógico (atravessado por discursos outros já-ditos), também deve ser concebido como único e não reiterável (caráter de unicidade), produto de uma criação social, histórica e ideológica, jamais concebido fora do contexto da sociedade em que é produzido. Sobre isso, Volóchinov nos diz:

De fato, são as mesmas condições econômicas que inserem um novo elemento da realidade no horizonte social, tornando-o socialmente significativo e “interessante”; e estas mesmas forças criam as formas de comunicação ideológica (cognitiva, artística, religiosa etc.), que, por sua vez, determinam as formas de expressão signica. VOLÓCHINOV, 2017, p. 112)

Nesse sentido, o discurso literário, como a palavra, deve ser reconhecido como um indicador dos embates ideológicos que se estabelecem no interior da sociedade, como expressão das relações sociais. Logo, “*a situação social mais próxima e o ambiente social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado*” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 206). Portanto, a partir das reflexões do Círculo, tomamos o discurso literário como uma enunciação social e ideologicamente delimitada.

Nessa perspectiva, os interlocutores de um discurso literário devem ser tomados como sujeitos sociais em constante alteridade, já que o Um só pode ser concebido em relação com o Outro. A própria existência do sujeito deve ser reconhecida como dialógica por natureza. Dessa forma, os sentidos de um discurso literário serão apreendidos na interação²⁹ entre as instâncias-sujeito que o produzem (autor e professor; autor e aluno; professor e aluno, entre outros).

2.3.2. O dialogismo e a teoria do discurso

De modo a discorrermos possíveis atravessamentos teóricos entre os estudos do Círculo de Bakhtin e de Pêcheux, iniciamos essa seção com os dizeres de Guilherme (2013), ao buscar estabelecer esse diálogo:

Estou compreendendo ‘confluências epistemológicas como a possibilidade de se lançar um olhar para duas correntes teóricas singulares, mas que em alguns momentos constroem percepções convergentes acerca de determinados conceitos e noções. Isso não significa, portanto, postular que Pêcheux tenha lido Bakhtin e nele se ‘sustentado’ para propor sua teoria do discurso (GUILHERME, 2013, p.260).

Nesse sentido, reforçamos a postura de Guilherme em seu texto *Bakhtin e Pêcheux: atravessamentos teóricos*, ao buscarmos reconhecer Bakhtin como um referencial teórico inquestionável da filosofia da linguagem que pode ser tomado como constitutivo dos estudos do discurso estabelecidos por Pêcheux.

²⁹ Tomamos como interação a própria noção bakhtiniana de interação verbal, como uma relação entre interlocutores em uma dada enunciação.

A aproximação entre os estudos do Círculo de Bakhtin e os do discurso já estabeleceu intensos debates na academia. Sobre essa discussão, inscrevemo-nos na tomada de posição de Brait (2006, p.9-10):

Ninguém, em sã consciência, poderia dizer que Bakhtin tenha proposto formalmente uma teoria e/ou análise do discurso (...). Entretanto, também não se pode negar que o pensamento bakhtiniano representa, hoje, uma das maiores contribuições para os estudos da linguagem, observada tanto em suas manifestações artísticas como na diversidade de sua riqueza cotidiana. Por essa razão, mesmo consciente de que Bakhtin, Volóchinov, Medvedev e outros participantes do que atualmente se denomina Círculo de Bakhtin jamais tenham postulado um conjunto de preceitos sistematicamente organizados para funcionar como perspectiva teórico-analítica fechada” ainda que “o conjunto das obras do Círculo motivou o nascimento de uma análise / teoria dialógica do discurso (...).

Da mesma forma, a nossa intenção aqui é tão-somente reforçar que os estudos do Círculo tomam os saberes de uma forma viva, a partir de “um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura dialógica diante do corpus discursivo, da metodologia e do pesquisador.” (BRAIT, 2006, p.29)

Assim, inicialmente, reconhecemos que o princípio do dialogismo pode ser tomado como constitutivo da noção de heterogeneidade, tão caro aos estudos da AD pecheutiana. Bakhtin e seu Círculo pode, ainda, ser considerado uma voz importante na constituição do conceito de discurso (intradiscurso), como um amalgama de manifestações enunciativas, constantemente atravessado por vários outros discursos (interdiscurso). Em síntese, toda manifestação discursiva é sempre um já-dito em outro momento, mas também um jamais-dito numa dada situação única.

Em relação ao conceito de discurso, as teorias divergem um pouco, mas ainda assim é possível estabelecer relevantes pontos do contato. Para Bakhtin, “o discurso se constitui na alteridade entre vozes plenivalentes, ou seja, entre vozes que dialogam sem que uma sobreponha a outra” (GUILHERME, 2013, p.264). Já nos estudos de Pêcheux, o discurso deve ser compreendido em sua historicidade, por meio das relações interdiscursivas e concebido como uma materialidade da ideologia, sob a ótica dos processos de interpelação.

No entanto, há pontos importantes que convergem e colocam esses olhares em diálogo. Ambas concepções de discurso estabelecem o atravessamento de fatores externos ao dizer. Sob a ótica do diálogo com o outro ou da interpelação das formações ideológicas, o discurso é atravessado por sentidos sociais e ideologicamente marcados.

O objeto do discurso de um falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já foi ressaltado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes. O falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez (BAKHTIN, 2011, p.299-300).

Assim, é possível estabelecer essa relação constitutiva, uma vez que ambas perspectivas teórico-filosóficas concebem o objeto linguístico vinculado às instâncias sociais e ideológicas. Para Bakhtin, o signo ideológico tem significação apenas em sua materialização no interior do auditório social. Para a AD, a materialidade linguística também só significa quando vinculada com suas condições de produção.

Guilherme (2013, p.266) nos diz, ainda, que a tese de Bakhtin acerca do dialogismo “pode ser percebida como aspecto constitutivo da noção de formação discursiva”. Segundo a autora, podemos perceber isso nas palavras de Bakhtin, quando o mesmo diz ser relevante determinar:

o peso específico do discurso retórico, judicial e político, na consciência linguística de um dado grupo social em uma dada época. Além disso, é necessário considerar sempre a hierarquia social da palavra alheia que está sendo transmitida. Quanto mais intensa for a sensação de superioridade hierárquica da palavra alheia, tanto mais nítidas serão suas fronteiras e menos penetrável ela será pelas tendências comentadoras e responsivas. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 261-262)

Logo, cada manifestação discursiva, em um dado grupo social, obedece a uma hierarquia ideológica que determina a “rigidez” das fronteiras desse discurso. Quanto maior o valor hierárquico de uma enunciação para um grupo social, menos atravessamentos esse discurso sofrerá. As fronteiras de que fala Volóchinov podem ser tomadas como um atravessamento constitutivo da formação discursiva (FD) pecheutiana,

na medida em que funcionam como aspecto fundador para a tese de Pêcheux de que a formação discursiva é a matriz do sentido, ou seja, é o lugar da constituição do sentido, acrescentando, porém, que toda formação discursiva representa, na linguagem, a formação ideológica que lhe é correspondente (GUILHERME, 2008, p.60).

Pêcheux postula a FD como o espaço de constituição dos sentidos e que determina a luta de classes, a partir de uma dada formação ideológica e de um dado posicionamento histórico-sócio-ideológico. Assim, ainda que o espaço da FD não seja passível de fronteirização, existe um arquitema que se sobressai no interior de uma FD.

No entanto, sabemos que o tema não é reiterável pela discursividade. O que apresentamos é a significação articulada pelo interdiscurso em um dado processo discursivo, de acordo com as tomadas de posição das instâncias-sujeito inseridas nesse processo. Dessa forma, se nos estudos do Círculo a instância de significação advém do signo ideológico em dialogismo, em Pêcheux lê-se que o sentido se instaura no interior das formações discursivas.

Outro ponto de encontro entre tais teorias é a relação construída entre as estruturas sociais e o processo da enunciação. Se nos postulados do Círculo, o social envolve os indivíduos que exercem funções de sujeitos nas relações dialógicas de uma dada interação verbal, na teoria de Pêcheux as condições de produção, de ordem histórico-sócio-ideológica, permeiam o processo enunciativo. Ao ocupar um dado lugar social o sujeito se inscreve – e é inscrito – em formações discursivas.

A concepção do “outro” que se estabelece nos estudos do Círculo também pode ser considerada como constitutiva da AD, pelo pensamento de Pêcheux. Esse “outro” reflete a ideia de que a língua é o reflexo das relações sociais dos falantes, o “um” só existe em interação com o outro. Logo, todo enunciado é réplica de outro dito anteriormente. Esse diálogo entre vozes remete ao termo psicanalítico “alteridade”, emprestado por Pêcheux. No processo dialógico os indivíduos se interpelam em um processo de devir, daí aludirmos à noção de alteridade.

Para Pêcheux (1997), o inconsciente é um vestígio de linguagem que advém da historicidade interna do sujeito. Assim, ao se manifestar, o inconsciente é interpelado por uma dada ordem histórico-sócio-ideológica que o coloca em alteridade descontínua. Sob a recusa de “qualquer metalíngua universal supostamente inscrita no inatismo do espírito humano, e de toda suposição de um sujeito intencional como origem enunciativa de seu dizer” (PÊCHEUX, 1997, p.311), a alteridade da AD pecheutiana coloca o sujeito do discurso como um sujeito atravessado pelo inconsciente.

Nesse sentido, acreditamos que esses estudos fazem emergir uma possibilidade sociológica de reconhecer a língua, a literatura, o discurso literário e o seu ensino como instrumentos de luta, capazes de promover transformações sociais. Tomar o discurso literário a partir da concepção de signo ideológico significa também afirmar que a literatura deve ser ensinada sob a égide da interação verbal e de uma percepção da possibilidade heterogênea dos

processos de significação e construção dos sentidos. O discurso literário é, assim, uma instância linguística em que se desenvolvem os embates da luta de classes.

A noção de palavra nos permite tomar a literatura não somente como um sistema estético-formal, mas a partir de um sistema de valores sociais que também constitui o discurso poético e literário. Como o signo ideológico e o discurso de Pêcheux, o ensino de literatura que daqui emerge também se edifica a partir de elementos e condições sociais, bem como do horizonte ideológico e axiológico dos locutores (autores, professores, livros didáticos) e do seu auditório social (leitores/alunos).

Como afirma Brait (2006, p.29):

a pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e interdefinem, e do compromisso ético do pesquisador com o objeto, que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico.

Tal afirmação endossa a importância desse diálogo, bem como justificativa a nossa inscrição nesses estudos, uma vez que tomamos a literatura enquanto uma manifestação discursiva que precisa ser escolarizada a partir de práticas de letramento que considerem as discursividades e as instâncias-sujeito inscritas no processo de ensino-aprendizagem como determinantes para a construção de sentidos e de um ensino de literatura mais responsivo e responsável.

CAPÍTULO III

JOÃO ANZANELLO CARRACOZA E OS CONTOS DE *ESPINHOS E ALFINETES*

3.1. Justificativa da escolha do autor e da obra

Nascido em 1962 na cidade paulista de Cravinhos, João Luís Anzanello Carrascoza é um contista e romancista de literatura brasileira contemporânea. Além de sua criação literária, João também produz conhecimento científico na área da publicidade e ainda atua como professor universitário na cidade de São Paulo.

Para muitos críticos de literatura brasileira, a prosa de Carrascoza caminha em sentido contrário a maior parte da criação literária contemporânea no Brasil, marcada, predominantemente, por representações das diversas violências e conflitos que atingem os grandes centros urbanos, por narrativas que se valem de um realismo exacerbado, em que

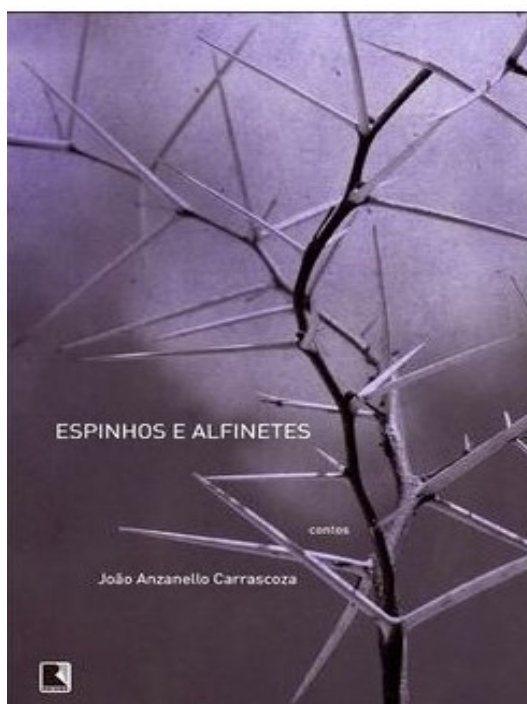
predominam sujeitos em crise, em meio a relações humanas cada vez mais líquidas, fluidas e vazias.

Por meio de experiências subjetivas e intimistas, a prosa de Carrascoza permite que o leitor caminhe para o interior de sua própria existência e lance um olhar atencioso para questões que a pós-modernidade afasta e silencia. Seus enredos de prosa concisa permitem uma harmonia entre as banalidades do que é passageiro, trivial ordinário e a complexidade íntima e bela das relações familiares.

De maneira sintética, Carrascoza escreve a partir de várias temáticas, entretanto a reflexão sobre as relações familiares (geralmente, famílias de classe média), representadas pelos momentos mais simples, pelos diversos rituais de morte e pelas memórias de tempos passados é que predomina e permite a emergência de singelos instantes epifânicos com intensa carga poética e lírica.

Espinhos e Alfinetes (2010) é o quinto livro de contos de Carrascoza e tem a rara qualidade de ser belo do início ao fim, da capa até o último conto. Sua capa traz espinhos que, modificados por computação gráfica, assemelham-se também a alfinetes, elementos que antecedem ao leitor as feridas que eclodem das dores representadas pelas onze narrativas.

Figura 4: Capa da obra *Espinhos e Alfinetes*.



Mobilizar todos os contos de uma antologia em um único estudo parece um trabalho exaustivo, no entanto, acreditamos que uma construção analítica que convirja tais textos é perfeitamente possível, já que as manifestações discursivas representadas por cada um dos contos podem ser tomadas como recortes de um acontecimento que se configura a partir de discurso dominante, a memória da morte.

A antologia tem como tema principal as diversas formas de vivenciar a morte, por meio de perdas e despedidas que, de maneira atroz, escancaram a finitude da vida e demonstram a transitoriedade e o amadurecimento que decorrem dos alfinetes e espinhos que nos ferem ao longo da vida. Nos contos, seus narradores (personagem ou onisciente) contam histórias sob a perspectiva da infância e da perda da inocência, concebendo, por meio de acidentes, mortes, separações, ou somente a sucessão temporal da existência, que não se pode escapar da finitude e efemeridade da vida.

Com uma linguagem simples e ao mesmo tempo poética, *Espinhos e Alfinetes* reúne histórias que exigem do leitor certa sensibilidade em reconhecer as minúcias de um autor que dialoga com o silêncio, com a morte, com a infância e com as memórias dela, sem a aridez hiper-realista e agressiva que caracteriza muitos dos escritos pós-modernos da literatura brasileira. Carrascoza é o autor posto aqui em destaque porque tem o poder de mobilizar temas banais e constitutivos da nossa condição humana, urbana e atual. E faz isso com um exímio equilíbrio entre um lirismo que desemboca no epifânico e uma simplicidade alcançável pelos nossos jovens leitores e alunos.

Nesse sentido, esse equilíbrio da obra e dos contos de Carrascoza dialoga com nossas intenções de pensar uma literatura que alcance o aluno-leitor, geralmente expurgado pelo método tradicional que alia a linguagem rebuscada e o endosso canônico de alguns autores e críticos. Carrascoza já tem um reconhecimento entre a crítica literária vigente que o constrói que já como o coloca como um dos melhores contistas dos tempos atuais. Entretanto, isso não se configura como um impedimento para o nosso estudo sobre Carrascoza, uma vez que não nos colocamos como opositores indiferentes à inquestionável preciosidade da literatura canônica brasileira, mas questionamos que o contato inicial de muitos alunos em idade escolar seja com autores, obras e temas que possuem linguagem e lirismo tão rebuscados que constroem uma linha abissal entre o aluno e o texto.

Além de todas qualidades líricas e literárias presentes em sua obra, aventuramo-nos a afirmar que os contos de Carrascoza possuem grande potencialidade didática, pois permitem reflexões interessantes sobre temas da natureza humana comuns a qualquer idade, por meio de

uma linguagem que raramente é de exceção, ou seja, destinada somente aos leitores ideais, já com tradição e prática de leitura.

3.2. Reflexões acerca do conceito de morte

Fenômeno inevitável inerente à própria existência da vida, a morte representa, de maneira objetiva, o encerramento das atividades biológicas necessárias à sobrevivência e à manutenção de um organismo vivo. Em termos pragmáticos, há quatro concepções de morte: morte natural, causada por alguma enfermidade clínica, e as mortes não naturais, oriundas de acidentes, homicídios ou suicídios.

No entanto a relação que a sociedade construiu com esse fenômeno mudou radicalmente ao longo dos séculos. O evento, que era natural e familiar na Idade Média, passou a ser tomado como ruptura na sociedade contemporânea. Assim, a morte passou a ser temida, um tabu, um assunto posto numa zona de silêncio em que inclusive se evita falar. Medeiros (2008, p.155) reforça que “o mundo contemporâneo nega ao indivíduo a consciência de que ele vai morrer, até porque a medicina tudo faz para impedir esse processo, como se fosse dado ao ser humano viver eternamente”. O próprio luto, que antes era vivido em sua integridade, foi reconstruído pela sociedade ocidental contemporânea, devendo ser silenciado por aquele que sofre a dor da perda: “a dor da saudade pode permanecer no coração do sobrevivente, não devendo manifestá-la em público, segundo a regra atualmente adotada em quase todo o Ocidente” (ARIÈS, 1990, p. 631).

É a partir dessa relação instaurada pela sociedade contemporânea que estabelecemos um olhar discursivo para a morte, no batimento entre um acontecimento discursivo de caráter social que podem envolver situações de morte física, mas também perdas simbólicas que também causam certo luto.

Para tanto, devemos estabelecer certa reflexão sobre a morte em nosso tempo, uma vez que a morte pode também ser compreendida a partir de situações sociais que não representam o esvaecer de vida biológica de um corpo. Dessa forma, ainda que o falecer de um corpo seja uma constatação bem objetiva, a morte só poderá ser comprovada e, acima de tudo, atestada por instituições sociais chanceladas para tal. Assim, por exemplo, se o indivíduo presenciar o falecimento natural de um parente em casa, deverá chamar um profissional, geralmente uma ambulância ou o corpo de bombeiros, para que isso possa ser atestado por um médico que produzirá um laudo.

Esse documento decorrerá na emissão de um atestado de óbito. Sem tal atestado, a morte não pode ser comprovada institucionalmente, impedindo que quaisquer procedimentos jurídicos, patrimoniais e bancários sejam efetuados em nome da pessoa falecida. Caso a morte possa ser interpretada como um crime, homicídio culposo ou doloso, exige-se ainda a instauração de um inquérito policial e um processo judicial.

Portanto, a morte não representa somente o perecer de um corpo físico, trata-se de um fenômeno polissêmico e polifônico, uma vez que contempla, acima de tudo, a interrupção das ações de um sujeito social que interage com diversos outros sujeitos sociais de diversas esferas sociais. Nesse sentido, a morte não atinge somente os familiares, mas todo um construto de relações discursivas e sociais estabelecidas em vários lugares discursivos, como: no ambiente de trabalho, nas diversas formas de lazer, na escola dos filhos, nos comércios em que é cliente, na universidade em que estuda, nas redes sociais em que possui perfil e conta, entre outros.

O antropólogo e sociólogo francês Louis-Vincent Thomas classifica a morte em quatro tipos: biológica, psíquica, espiritual e social. A morte biológica representa a destruição definitiva das células do corpo humano, ou seja, a morte em seu sentido mais literal, física, em que o corpo não resiste a mais nenhum tratamento ou medicação.

A morte psíquica está relacionada a problemas mentais e a condutas obsessivas, em que a pessoa se sente atormentada pela angústia do fim de sua vida. Já a morte de caráter espiritual está relacionada ao discurso dos cristãos mais tradicionais, que manifestam o desejo de afastarem do inferno em busca da salvação de sua alma.

A morte social está relacionada a acontecimentos de separação, ruptura, exclusão ou perda que envolve a família e/ou comunidade. Nessa morte, o indivíduo deixa de estar inserido no modelo de vida estabelecido pela sociedade. Pode ser exemplificada com presos (principalmente os submetidos à solitária), moradores de rua, idosos em asilo, portadores de síndromes como a do pânico, entre outras. Além disso, a morte social também pode ser interpretada em um caráter alegórico, representando problemas afetivos ou traições.

Sobre isso, Ferreira (2006, p.11) nos diz que:

A nível social, a morte pode ocorrer durante o percurso existencial do ser humano, quando o mesmo decide ou é forçado a viver à margem da sociedade devido a diversos factores: incapacidade de integração, pontos de vista e conduta inteiramente opostos às normas sociais impostas, distúrbios psicológicos, perda do emprego, problemas familiares ou afectivos, alcoolismo, toxicodependência ou ser atingido por um infortúnio ou uma traição, entre outros.

A classificação e compreensão de uma morte social é muito importante para as análises empreendidas dos contos de Carrascoza, uma vez que, em muitas situações, não se trata somente da morte de alguma instância-sujeito personagem na/da narrativa, mas de uma conjuntura de morte social que interpela essas instâncias. Assim, até em contos que existe um processo de morte física, a morte social é constitutiva dos acontecimentos que compõem a narrativa.

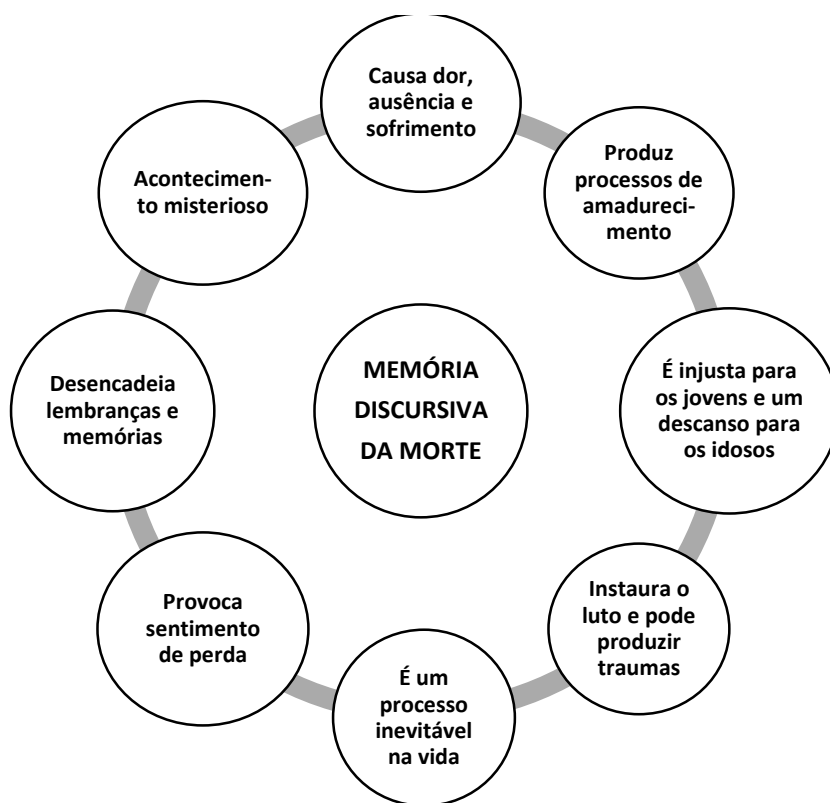
Nos contos, as personagens que narram ou que participa dos episódios de morte sofrem perdas físicas ou metafóricas. Dessa forma, além de construirmos uma reflexão sobre a morte, é essencial discorrermos sobre o luto, conjunto de reações a uma perda significativa, usualmente relacionado ao sentimento de tristeza e pesar pela morte de alguém. Mas também podendo representar um sentimento de desgosto relacionado à perda de algo ou de alguma condição anterior (um emprego, um relacionamento, uma condição física).

O luto é um fenômeno sociocultural análogo à morte e está presente em várias situações do cotidiano. Além do luto relacionado à morte de uma pessoa próxima, sente-se a morte de um ídolo famoso pelos telejornais, a morte fictícia do protagonista de um filme, novela ou série, a morte do personagem de um livro, a morte representada em uma tela de um pintor expressionista, a morte de um avatar em algum jogo virtual ou rede social. Sente-se também a morte de um ideal político, a morte de um casamento dos sonhos, a morte de um projeto profissional, a morte de um sonho a ser conquistado, a morte.

Nesse sentido, se entendemos que são os episódios de morte dos contos de Carrascoza que instauram, reestabelecem e deslocam os processos de memória discursiva, é relevante construirmos um breve exercício de interpretação acerca desses já-ditos. Desse modo, o esquema busca esquadriñar elementos que constituem um processo de memória discursiva da morte que permeia a sociedade contemporânea, capitalista, cristã e ocidental³⁰:

³⁰ Tal processo de memória discursiva da morte contempla um olhar histórico-sócio-ideológico que, de certa forma, transcende o acontecimento da obra. Assim, processos de memória discursiva que eclodem como singularidade e convergência das análises dos contos serão descritos no capítulo V.

Figura 5: Memória discursiva da morte.



Fonte: O autor.

O esquadramento desse processo de memória discursiva da morte não determina todas as fronteiras de sentidos que emergem da morte nos contos, mas estabelece um importante prospecto inicial acerca da relação de sentido que a nossa sociedade estabelece com a morte. Dessa forma, outros processos de memória discursiva diretamente vinculados ao acontecimento da obra de Carrascoza serão descritos nos próximos capítulos desse estudo.

Nesse sentido, os episódios de morte dos contos representam momentos de fragilidade emocional, de perda, de superação e, principalmente, de reconfiguração da instância-sujeito que se inscreve, por exemplo, na discursividade do luto. Assim, os elementos vinculados à memória da morte não buscam esvaziar as possibilidades de sentidos, mas fazer funcionar as engrenagens dos dispositivos de análise discursiva que permitem o desvelar de inúmeros efeitos de sentido.

CAPÍTULO IV

A DISCURSIVIDADE LITERÁRIA EM JOÃO ANZANELLO CARRASCOZA

4.1. Percepções descritivas da memória e da morte em *Espinhos e Alfinetes*

A leitura dos contos de Carrascoza fez emergirem regularidades discursivas e sentidurais que configuram o acontecimento de sua enunciação literária, por meio de uma discursividade singular e de uma casualidade estética. Nessa casualidade, sujeitos e sentidos estão vinculados à forma de organização, à forma de disposição dos elementos, das situações e à referencialidade polifônica da instância-sujeito autor.

Como já antecipado, *Espinhos e Alfinetes* é uma antologia de onze contos que possuem pontos de diálogo no que tange às discursividades mobilizadas, em que o foco são situações cotidianas em que as instâncias-sujeito personagens são feridas e marcadas por situações que

desestabilizam suas zonas de conforto. Nossas análises iniciais permitem a configuração de uma memória discursiva relacionada à morte em seu sentido mais amplo, tanto relacionada à finitude da vida biológica, quanto a situações cotidianas e banais que podem ser tomadas como uma dor, um luto que fere, mas que também gera amadurecimento e aprendizado.

Desse modo, essa seção esquematiza e estabelece uma análise descritiva das regularidades discursivas que fazem com que as narrativas tenham como ponto de convergência sentidural as reminiscências das mortes físicas e/ou simbólicas. Nesse sentido, apresentaremos um olhar descritivo acerca dos onze contos, de modo que essas percepções são substratos analítico-discursivos para as demais etapas de análise, bem como da construção de um olhar discursivo para o ensino de literatura.

Concatenada à descrição do acontecimento da obra, apresentaremos um mapeamento matricial das regularidades e dispersões que potencializam as análises dos contos. Tomadas como uma síntese da macro-análise, ou seja, do diagnóstico descritivo e histórico dos contos de Carrascoza, as matrizes dos contos representam o recenciamento de recorrências e de particularidades enunciativas, no que tange ao olhar lançado para o comportamento sujeitural e para determinadas conjunturas sentidurais relacionadas às memórias e aos episódios de morte.

Esse mapeamento matricial de regularidades e de dispersões é configurado não somente por sequências discursivas recortadas dos contos, mas também por reflexões, inferências, questionamentos e, acima de tudo, gestos de interpretação que configuram o olhar discursivo da instância-sujeito pesquisador para as narrativas.

Estabelecemos que as matrizes se configuram a partir de seis agrupamentos da conjuntura discursiva dos contos: I - Instância-sujeito em foco; II - Acontecimento causativo/Episódio de morte; III - O espaço-natural em diálogo; IV - Morte simbólica da infância/inocência; V - Memória; VI - Potencialidades sentidurais³¹.

O primeiro agrupamento, “A Instância-sujeito em foco”, é constituído por sequências discursivas e elementos descritivos relacionados à voz principal da narrativa, ou seja, da instância-sujeito se configura enquanto protagonista ou narrador-personagem. Nesse agrupamento, relacionam-se também elementos acerca da historicidade ou anterioridade discursiva dessa instância-sujeito, ou seja, elementos discursivos que fazem parte da historicidade descrita e que significam no acontecimento.

³¹ Os agrupamentos “A natureza em diálogo” e “Morte simbólica da infância/inocência” não foram configurados para todos os contos, uma vez que a conjuntura discursiva de algumas narrativas não permitiu lançar olhar para essa particularidade.

O agrupamento “Acontecimento causativo/Episódio de morte” é composto pelo(s) instante(s) da narrativa em que eclode a morte física ou simbólica. Esse momento instaura uma posterioridade histórica, por meio de deslocamentos, movências ou transformações na pretensa linearidade discursiva do conto. Assim, o episódio de morte é responsável por desencadear efeitos de sentido outros e processos de regulação e/ou desestabilização da memória discursiva.

“O espaço-natural em diálogo” organiza sequências discursivas e reflexões que associam a conjuntura discursiva do conto com elementos do espaço-natural. Logo, elementos como o mar, o sol, as ondas, os animais, a tempestade, significam e dialogam com as instâncias-sujeito personagens e, por isso, instauram deslocamentos e efeitos de sentido relacionados aos processos de memória.

O quarto agrupamento é denominado “Morte simbólica da infância/inocência” e agrupa sequências discursivas e reflexões em que não há uma morte física, mas um processo (traumático ou não) de cisão entre a inocência maternal da primeira infância e um posterior amadurecimento emocional da/na instância-sujeito personagem. Esses ritos de passagem também provocam dor e, por isso, são tomados como morte simbólica.

O agrupamento “Memória/Reminiscências” busca organizar sequências discursivas relacionadas aos processos de memória individual e coletiva, instaurados, desencadeados e/ou reorganizados pelo episódio de morte. Essas memórias se organizam a partir de uma configuração recorrente e permitem a instauração de processos de memória discursiva no interior do acontecimento da obra.

Em “Potencialidades sentidurais” são elencados questionamentos e interpelações, que provocam, insinuam e instauram possíveis caminhos para as análises discursivas. Ainda que esse agrupamento seja composto por indagações, as mesmas se configuram como uma síntese de um olhar descritivo-interpretativo para os contos e não precisam, necessariamente, de respostas objetivas.

Destarte, seguem-se as análises iniciais de cada um dos contos.

4.1.1. Espinho

No conto *Espinho*, a instância-sujeito em foco se configura enquanto *instância-sujeito narrador-personagem*, por ser narrador e o filho caçula da família descrita. O menino narra momentos vividos ao lado do irmão mais velho André, sua referência pessoal, responsável por lhe proporcionar as descobertas do mundo. Para a instância-sujeito em foco, seu irmão é como uma “estrada” para a contemplação das belezas, minúcias e singularidades da existência

humana e do espaço-natural: “tudo eu entendia menor, e ele me ajudava a aumentar” (CARRASCOZA, 2010, p.11). Era o irmão quem lhe ensinava a ler as nuvens, os animais, os gestos, as pessoas, enfim, a fazer a leitura mais bela e sensível do mundo que os circundavam. “Com André o mundo se mostrava em novidades, o mundo acordava, e os dias, qualquer um e todos, eram dias de lembrar o que os olhos esqueciam no costume de ver demais” (CARRASCOZA, 2010, p.10).

A narrativa é apresentada em formato de lembrança, uma vez que, ao voltar aos episódios de sua infância, o menino instaura um acontecimento causativo que decorre do adoecimento misterioso de André. Após algumas semanas em vigília no hospital, os pais dos garotos retornam abatidos para casa, munidos da trágica e silenciosa notícia de que seu irmão havia morrido. No conto, a morte é um elemento de alteridade entre sujeito e sentido, uma vez que vai se instaurando aos poucos, sorrateira e indireta, por meio de pequenas ocorrências ruins, até se concretizar com a horrível morte de André:

Mas enfiado nessas horas, como cobra na moita, lá estava o mal, guardando-se, e aí, quando a gente num descuido, ele saltava do bem onde se escondia, e vinha, e era como se amanhecesse não o dia em tudo, no seu normal, mas a noite, a noite sem estrelas, sequer os vaga-lumes, os grilos, a noite que doía feito um espinho no pé (CARRASCOZA, 2010, p.12).

Nesse sentido, no decorrer da narrativa, diversos indícios iniciam o processo de instauração da morte. É como se a morte tivesse tirando aos pouquinhos a vida dele e depois de súbito, leva o irmão. O primeiro episódio de morte descrito é o falecimento de Zico, filho do Seu Manoel, dono do lago São Tomé, lugar de diversão dos irmãos e das demais crianças da região: “o tempo das perdas saía de uma margem e ia até a outra, era a vez do Seu Manoel” (CARRASCOZA, 2010, p.12). Esse fato provoca uma desestabilização na linha emocional da narrativa, é como se a morte e o mal agora espreitassem a todos: “até o Deco e Lilau [os cachorros] estavam em hora estranha, eles também sabiam das coisas” (CARRASCOZA, 2010, p.13).

Em seguida, cai uma forte tempestade que traz à família do protagonista um considerável prejuízo, destruindo várias benfeitorias da propriedade e matando com um raio dois bezerros do pai. A agressividade da chuva é um elemento simbólico que explicita que os tempos ruins e de morte chegaram. Ainda que a chuva para o homem do campo represente, na maioria das vezes, fartura e ganhos financeiros, no conto a tempestade é impiedosa e cruel, símbolo de tristeza, mortes e prejuízos.

Em seguida, ocorre um roubo na casa da Tia Tereza, fato que deixa a família apreensiva e os meninos assustados. Um elemento de relevância nesse acontecimento é o desaparecimento da imagem de Nossa Senhora, estatueta de grande estima para a Tia Tereza. De forma alegórica, trata-se também de um episódio de morte, representado pelo roubo e destruição do patrimônio da tia e também o desaparecimento de uma imagem que representava a fê e o bem para a família. Posteriormente, André acorda com uma febre muito forte e os pais resolvem levá-lo para a cidade, em busca de tratamento médico. Daqui em diante, a instância-sujeito em foco não mais vê o seu irmão, e com André vai se esvaindo a capacidade de vislumbrar o mundo com uma profunda sensibilidade.

Os fatos que constituem o acontecimento do conto são narrados em tom de memória, como se o irmão mais novo já fosse adulto e se recordasse dos momentos bons vividos com André: “Sem o André, quem iria me ajudar a ver aquela imensidão?” (CARRASCOZA, 2010, p.16). Assim, os elementos relacionados aos episódios de morte, aliados às lembranças do irmão mais novo e aos processos de memória discursiva, são um amalgama que constituem o processo de construção dos sentidos da narrativa, fato que se constituirá como regularidade nos demais contos que constituem o *corpus* de análise.

Do conto, apresentamos a seguinte matriz:

| ESPINHO | |
|----------------------------------|---|
| Instância-sujeito em foco | <p>A instância-sujeito se configura enquanto narrador-personagem e recorda sua infância, quando vivera com o seu irmão André, seu herói e referência de vida;</p> <p>A instância-sujeito representa a alteridade entre o sujeito que narra as memórias, o sujeito que é produto das memórias vividas ao lado do irmão e o sujeito que viveu a historicidade dos episódios da narrativa;</p> <p>Estar com André era poder olhar o mundo com os olhos de sabedoria do irmão: “me ensinando a colher – a inesperada alegria” (CARRASCOZA, 2010, p.9);</p> <p>André era o desencadeador de significações outras, era ele que permitia que os sentidos (não óbvios) fossem degustados pelo irmão: “Com André o mundo se mostrava em novidades, o mundo acordava, e os dias, qualquer um e todos, eram dias de lembrar o que os olhos esqueciam no costume de ver demais...” (CARRASCOZA, 2010, p.10)</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Acontecimento causativo/Episódio de morte</p> | <p>O episódio de morte principal começa a se instaurar com pequenos episódios anteriores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A morte por afogamento de Zico; • A tempestade e a enchente que ela causa; • A morte dos dois bezerros mortos pelo raio; • O roubo na casa da Tia Tereza. <p>Episódio de morte: André acorda com febre, é levado para ser tratado na cidade, mas, por circunstâncias misteriosas, morre.</p> <p>A morte de André inicia um novo ciclo de vida para seu irmão: “Era o começo da saudade. Saí pelo fundo da casa, a verdade vindo, devagar, num voo manso. Olhei os morros de pedra lá longe, o capim nas encostas, as montanhas azuladas. Sem o André quem iria me ajudar a ver aquela imensidão?” (CARRASCOZA, 2010, p.16)</p> |
| <p>O espaço-natural em diálogo</p> | <p>Os cachorros: “Até o Deco e o Lilau estavam em hora estranha, eles também sabiam das coisas.” (CARRASCOZA, 2010, p.13)</p> <p>O temporal: “Veio o temporal, desses que se formam, maneiros entre as nuvens, e quando se vê, sendo ainda dia, já o horizonte escureceu, e tudo, com sua água e ventania, ele desordenou nosso olhar – as telhas do estábulo, o poste de luz tombado, o lameiro à porta de casa e o triste maior: um raio matara dois bezerros que o Pai ia vender no Natal. Quando a chuva sumiu, tão rápida como viera, fomos ver mais de perto o seu recado” (CARRASCOZA, 2010, p.13)</p> <p>A primavera: “Também o sítio do Pai, de repente, começou a amanhecer na maior satisfação, tinha uma diferença nas coisas que eu não sabia explicar, mas ela estava lá, tudo sendo o que era de um jeito mais forte, a Mãe cantarolava, e, então, o André parou perto de um canteiro, <i>Olha, veja!</i> E eu vi o que não via, apesar de tão aberto para mim: as roseiras em flor, os lírios, as margaridas. Entendi: era a primavera.” (CARRASCOZA, 2010, p.14)</p> <p>As montanhas: “André tentou se erguer, não conseguiu, então falou, Me ajuda, abre mais a janela, e eu abri, e vimos – as montanhas azuladas no aperto daquele espaço, com fome de se abrir, para o seu tamanho certo, de amplidão.” (CARRASCOZA, 2010, p.15)</p> |
| <p>Morte simbólica da infância/inocência</p> | <p>“O tempo passava doendo. Ainda mais quando o dia começava e eu abria a janela para a paisagem e lembrava de suas palavras: <i>Primeiro você tem de ver tudo de uma vez.</i></p> |

| | |
|------------------------------------|---|
| | <p><i>Depois, depois vai vendo de pouquinho...” (CARRASCOZA, 2010, p.16)</i></p> <p>“Era o começo da saudade. Saí pelo fundo da casa, a verdade vindo, devagar, num voo manso. Olhei os morros de pedra lá longe, o capim nas encostas, as montanhas azuladas. Sem o André, quem iria me ajudar a ver aquela imensidão?” (CARRASCOZA, 2010, p.16)</p> |
| Memória/Reminiscências | <p>O conto é constituído das lembranças e reminiscências do irmão acerca de sua infância com André:</p> <p>“Mas, como se soubesse de mim mais do que eu, André estava ali, para me ajudar”. (CARRASCOZA, 2010, p.9)</p> <p>“Tudo eu entendia menor, e ele me ajudava a aumentar” (CARRASCOZA, 2010, p.11)</p> <p>A vida era mais suave com André: “E ríamos, ríamos, a vida deslizando...” (CARRASCOZA, 2010, p.11)</p> <p>“O anjo da guarda, que eu via ao fechar os olhos, tinha o rosto dele” (CARRASCOZA, 2010, p.12)</p> |
| Potencialidades sentidurais | <ul style="list-style-type: none"> • O que morre no conto? • O espaço-natural dialoga com os sentimentos que se instauram no conto? • De que se morre no conto? • De que momentos se lembra? Quais são os sentidos desencadeados por essas lembranças? • O que parece nascer para o irmão, após a morte de André? • O título do conto dialoga com efeitos de sentido que emergem da narrativa? |

Seguimos, então, à descrição e interpretação de elementos que constituem o conto *Dora*.

4.1.2. Dora

O conto *Dora* é constituído pelas lembranças da instância-sujeito narrador-personagem, irmão de Dora, uma professora afastada da sala de aula por uma séria doença inicialmente desconhecida: “Não quero me recordar, mas se fecho os olhos as cenas voltam, bailando em minha memória, desde a primeira, quando o médico abriu o envelope com os resultados do exame e disse, é o que eu mais temia. ” (CARRASCOZA, 2010, p.79).

Dora acredita estar se recuperando de um simples mal-estar, no entanto a instância-sujeito narrador-personagem e Duda, também irmão, vão ao médico para buscar os exames e descobrem que se trata de uma doença terminal. Ambos ficam angustiados pela descoberta. “Por que Dora?” A irmã era uma pessoa exemplar e bondosa, o esteio emocional de toda a família, o núcleo da felicidade e da união de todos. Por conta do avançado estado da moléstia, os irmãos decidem não contar a Dora: “e nós saímos à rua, zonzos com a cruz daquela verdade às costas” (CARRASCOZA, 2010, p.79).

O conto se desenrola em meio a uma contradição de sensações, por conta da iminência do casamento de Duda. Trata-se de uma reunião festiva na qual estará presente toda a família, e somente os irmãos de Dora é que sabem de sua morte vindoura. Mesmo com a relutância de Duda, é decidido permanecer com a cerimônia e a festa do matrimônio, porque ainda que a circunstância estabeleça uma significação mórbida, os irmãos entendem que será a última oportunidade de Dora rever todos os seus parentes.

No dia do casamento, a festa se estabelece no batimento entre a alegria por parte daqueles que desconhecem a gravidade doença de Dora, inclusive ela própria, e o luto antecipado por parte dos irmãos, que veem a irmã se divertir e dançar, sem ter o conhecimento de se tratar dos seus últimos suspiros de vida: “e esquecemos que a indesejada nos observava, com sua foice fria” (CARRASCOZA, 2010, p.82).

Aqui, a memória discursiva da morte desencadeia de efeitos de sentido peculiares, por balizar os momentos vividos com Dora e a sua morte próxima, “apesar do aspecto frágil, era ainda Dora vazando vida que nós conhecíamos desde menina, os sinais do mal represados por um fiapo de saúde” (CARRASCOZA, 2010, p.81). A memória da morte, nesse conto, provoca efeitos de sentido antes mesmo de se materializar enquanto um episódio de morte física. Para aqueles que sabem de sua iminente chegada, resta apenas rememorar o passado com Dora, bem como sofrer pelos momentos outros que não serão vividos ao lado da irmã.

Como na perda de André do conto *Espinho*, a morte aqui é impiedosa e tida como cruel, pois ironicamente ceifa a vida de uma pessoa exemplar, referência de sabedoria e bondade. De certa forma, parece injustiça isso acontecer com alguém que produz felicidades àqueles que a cerca: “mas a bondade a cozinhou a altas temperaturas, e lhe dera a transparência dos vidros, pela qual eu podia ver os mecanismos da vida funcionando em desordem dentro dela” (CARRASCOZA, 2010, p.80).

Dessa leitura, configura-se a seguinte matriz:

| |
|-------------|
| DORA |
|-------------|

| | |
|--|---|
| Instância-sujeito em foco | A instância-sujeito se configura enquanto narrador-personagem e é irmão de Dora. Ele busca os exames dela e descobre que ela tem pouco tempo de vida. Durante a narrativa, os irmãos optam por não dar a notícia à Dora até que passe o casamento de Duda. |
| Acontecimento causativo/Episódio de morte | <p>O conto é revestido de um luto antecipado, de uma morte que chegará em breve:</p> <p><i>“Pede outro exame, doutor, e o médico, Não é preciso, o importante era iniciar logo as aplicações, É melhor não contar nada a ela, e nós saímos à rua, zonzos com a cruz daquela verdade às costas, e meus olhos se recusavam a ver o mundo que em breve não teria mais a suave presença de Dora.”</i> (CARRASCOZA, 2010, p. 79)</p> <p>“e os exames no banco de trás eram uma silenciosa certeza que, de repente, arrebentara as fundações de nossa felicidade”. (CARRASCOZA, 2010, p. 79)</p> <p>“eu me via, no futuro imediato, a procurar os ecos de seu riso, de seu canto, de suas palavras sempre grávidas de esperança” (CARRASCOZA, 2010, p. 80)</p> <p>“Duda mudava as marchas nervosamente, queria avançar, como se desejasse deter o inevitável que, no entanto, vinha em surdina e não se sensibilizava com o nosso pesar” (CARRASCOZA, 2010, p. 81)</p> <p>“dialogamos sem que Dora notasse, e esquecemos que a indesejada nos observava, com a sua foice fria” (CARRASCOZA, 2010, p. 82)</p> <p><i>“Que felicidade estarmos juntos hoje!”, disse Vado, meio embriagado, e eu sabia que ele em realidade dizia, Que pena que não estaremos maus juntos amanhã</i>” (CARRASCOZA, 2010, p. 84)</p> <p>A festa de casamento de Duda também representa um episódio de morte, como uma despedida em vida à Dora:</p> <p>“Vamos manter a festa, seria a oportunidade para ela rever, quem sabe pela última vez, alguns parentes distantes” (CARRASCOZA, 2010, p. 79)</p> <p><i>“Pode ser a última vez pra Dora, vamos convidar a tia Vera, que ela não vê há anos, e o tio Pedro, padrinho dela, e, à festa de casamento de Duda se aderiria à outra, sorrateira, da despedida de Dora.”</i> (CARRASCOZA, 2010, p. 82)</p> |

| | |
|-------------------------------|--|
| | <p>“e Duda, metido num terno negro, aguardava a noiva, olhando o tempo todo para o relógio, e eu sabia que a sua ansiedade não era pela troca de alianças, mas para abreviar ao máximo a festa e poupar a nossa irmã” (CARRASCOZA, 2010, p. 84)</p> <p>“em meio aos rumores alegres, ao tilintar dos copos, ao vozerio dos convidados, os moinhos do tempo funcionavam surdamente, em marcha lenta dentro de uns, mais rápido em outros, e com força máxima em Dora.” (CARRASCOZA, 2010, p. 84)</p> <p>“Ela queria dançar e sinalizou para que eu a acompanhasse como nos bailes de nossa juventude. Estendi-lhe a mão e comecei a dançar, fingindo uma felicidade que, só quando ela partiu para sempre, percebi ser a mais legítima que eu sentira.” (CARRASCOZA, 2010, p. 84)</p> |
| Memória/Reminiscências | <p>O conto representa as reminiscências de um dos irmãos, no período de tempo de duas semanas entre a descoberta da doença de Dora e a festa de casamento de Duda:</p> <p>“Não quero me recordar, mas se fecho os olhos as cenas voltam, bailando em minha memória, desde a primeira, no consultório, quando o médico abriu o envelope com o resultado dos exames e disse, <i>É o que eu mais temia</i>, e Duda que se casaria duas semanas depois não aceitava, não aquilo não podia acontecer com Dora” (CARRASCOZA, 2010, p. 79)</p> <p>“e as lembranças brotavam como uma avalanche, e eu já nem escutava as buzinas, o ruído dos motores” (CARRASCOZA, 2010, p. 80)</p> <p>“e em meus olhos se misturaram uma porção de recordações de quando éramos crianças, das quais ela emergia sempre sorridente com seu cabelo loiro e encaracolado” (CARRASCOZA, 2010, p. 83)</p> <p>Argumentos contra a morte: “Por que Dora?”</p> <p>“<i>Por que Dora?</i>, era ela, com seu bom humor, que tornava mais leve o fardo dos nossos conflitos familiares, era Dora quem juntava as peças de nossa história perdida no emaranhado dos fatos” (CARRASCOZA, 2010, p. 80)</p> <p>“ela era barro, sim, igual a todos nós, mas a bondade a cozinhou a altas temperaturas, e lhe dera a transparência dos vidros, pela qual eu podia ver os mecanismos da vida funcionando em desordem dentro dela”</p> |

| | |
|------------------------------------|--|
| | “apesar do aspecto frágil, era ainda a Dora vazando vida que nós conhecíamos desde menina, os sinais do mal represados por um fiapo de saúde” (CARRASCOZA, 2010, p. 81) |
| Potencialidades sentidurais | <ul style="list-style-type: none"> • Como se configuram as lembranças no conto, no batimento entre a anterioridade e a posterioridade da morte de Dora? • Quais as características específicas das memórias que antecipam a morte? • Por que parece ser injusta a morte iminente de Dora? |

Seguimos, então, à descrição e interpretação de elementos que constituem o conto *Alfinete*.

4.1.3. *Alfinete*

A narrativa se apresenta a partir de uma instância-sujeito narrador-personagem, pai e recém-viúvo, que tem de aprender a cuidar do filho sozinho. As lembranças da esposa e mãe transpassam toda a narrativa, desde o despertar de ambos, durante o café da manhã, até a chegada do menino à porta da escola: “Estremeci com o ruído nervoso do despertador. Há anos acordava em silêncio: ela, como se tivesse o sol nos olhos, era quem me chamava, a voz leve soprando a manhã em mim, Está na hora, querido!” (CARRASCOZA, 2010, p.87). A figura da esposa é esquadrinhada de maneira intensa, demonstrando que era não somente a responsável técnica do lar, mas também a figura que equalizava as emoções entre pai e filho, ao proporcionar as alegrias e permitir que a vida transcorresse no seu ritmo esperado.

Não ouvi a sua respiração, a quentura do lençol vinha do meu próprio corpo, não adiantava apalpar o outro lado da cama, só a ausência estava ali, a dividir comigo metade do ar do quarto, metade do arripio de começar uma nova vida. E não havia o peso e as volutas do cobertor com o qual ela se cobria, fosse inverno ou verão (CARRASCOZA, 2010, p.87).

Além do sofrimento que a recente ausência da esposa trazia, fica evidente o distanciamento emocional que existia entre pai e filho, demonstrando que o laço que os unia era ela. É possível reconhecer que era a mãe a responsável por interligar a relação entre um pai

ausente e seu filho pequeno: “Lavei-me, o rosto no espelho, nem confiante, nem desolado, apenas os traços que me diferenciavam dos demais, que permitiam ao menino me reconhecer como seu pai” (CARRASCOZA, 2010, p.87).

O sofrimento do pai ao lembrar da figura ainda tão presente de sua esposa dialoga com sua insegurança em relação ao seu novo destino, criar o seu filho pequeno sem a presença dela: “Entrei no quarto dele devagar e me aproximei de sua cama. Ignorava como acordá-lo; era sempre ela quem o fazia, com suas delicadas palavras e seus gestos macios” (CARRASCOZA, 2010, p.87).

Entendemos a morte aqui como uma discursividade que, por meio da memória discursiva de uma família tradicionalmente patriarcal, ocasiona uma desestruturação na vida dessas personagens, pois sem a esposa/mãe, são obrigados a (re)construírem suas vidas: “No carro, apesar de conhecer o caminho, ele olhava tudo como se pela primeira vez, e era a primeira vez que tudo se mostrava a ele – e a mim -, sem ela” (CARRASCOZA, 2010, p.92).

Ao final da narrativa, o garoto interroga ao pai quem o buscará na escola, tarefa antes destinada somente à mãe, recebendo a resposta: “agora serei sempre eu” (CARRASCOZA, 2010, p.92). Assim, a morte nesse conto se estabelece enquanto um discurso que desloca os sujeitos e autoriza o nascer de duas novas vidas: “Tínhamos tanto a aprender. Era só o nosso primeiro dia” (CARRASCOZA, 2010, p.92).

Das percepções iniciais do conto, configura-se a seguinte matriz:

| ALFINETE | |
|----------------------------------|--|
| Instância-sujeito em foco | <p>A instância-sujeito se configura enquanto narrador-personagem e se trata de um homem que acaba de ficar viúvo;</p> <p>Configura-se na alteridade entre a instância-sujeito que viveu as memórias lembradas, a instância-sujeito que lembra do passado e a instância-sujeito que narra a história;</p> <p>Vive um momento de tensão entre a vida antes e após a morte da esposa: “Havia no cheiro do ar um prenúncio de angústia. Mas eu precisava esmagá-lo e assumir as rédeas de meu novo destino” (CARRASCOZA, 2010, p.88);</p> <p>Existe uma tensão entre pai e filho, que antes não aprofundavam sua convivência, por conta da figura da mulher, que equalizava os diferentes posicionamentos discursivos da casa: “Na minha falta de jeito, receoso de me exceder nas levezas, corri os dedos pelos seus cabelos e sussurrei, <i>Filho!</i>” (CARRASCOZA, 2010, p.88)</p> |

| | |
|--|---|
| Acontecimento causativo/Episódio de morte | <p>Episódio de morte: A morte da esposa/mãe, responsável por instaurar a necessidade de discursos-outros, deve nascer um novo pai, um novo filho, uma nova rotina em casa, uma nova relação entre eles.</p> <p>A dor da morte causa uma necessidade de amadurecimento e aprendizado. Da morte, deve nascer novas vidas.</p> <p>A vida do homem e seu filho não têm mais o balizamento cotidiano de uma esposa/mãe. Ela era o equilíbrio entre os dois.</p> |
| Morte simbólica da infância/inocência | <p>“No carro, apesar de conhecer o caminho, ele olhava tudo como se pela primeira vez, e era a primeira vez que tudo se mostrava a ele – e a mim -, sem ela.” (CARRASCOZA, 2010, p.92)</p> <p>“Tínhamos tanto a aprender. Era só o nosso primeiro dia” (CARRASCOZA, 2010, p.92).</p> |
| Memória/Reminiscências | <p>A memória é representada pela importância que a esposa tinha na vida da Instância-sujeito e do filho:</p> <p>“Estremeci com o ruído nervoso do despertador. Há anos acordava em silêncio: ela, como se tivesse o sol nos olhos, era quem me chamava, a voz leve soprando a manhã em mim, <i>Está na hora, querido!</i> ” (CARRASCOZA, 2010, p.87);</p> <p>“Fui cuidar do café da manhã – mais um desafio, depois que o despertador me devolveu à solidão. Faltava-me a prática: eu não recordava onde ela guardava a leiteira, o bule do café, a tostadeira.” (CARRASCOZA, 2010, p.88);</p> <p>“Coloquei a louça suja na pia, recolhi a toalha e a sacudi no tanque. Era o que ela fazia todas as manhãs, em meio a tantos planos, tantos sonhos, tantas alegrias. ” (CARRASCOZA, 2010, p.91);</p> <p>O garoto pergunta ao pai quem o buscará na escola, tarefa antes destinada à mãe, recebendo a resposta: “<i>Agora serei sempre eu</i>, respondi.” (CARRASCOZA, 2010, p.92).</p> |
| Potencialidades sentidurais | <ul style="list-style-type: none"> • O que morre com a esposa/mãe? • Do que se lembra ou se tem saudades? • O que causam essas lembranças na instância-sujeito? Como o filho reage à morte? • O que a morte instaura na vida da instância-sujeito? • O que nasce com a morte da esposa/mãe? |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • O título do conto dialoga com efeitos de sentido que emergem da narrativa? |
|--|--|

Seguimos, então, à descrição e interpretação de elementos que constituem o conto *Coração*.

4.1.4. Coração

Em *Coração*, a instância-sujeito narrador-personagem retoma e ressignifica passagens de sua infância. O processo de reminiscência do episódio de morte eclode quando se remete a um dezembro em que ele tinha apenas oito anos. Suas lembranças o levam a uma tarde com sua família em casa, em que o pai havia chegado da escola com a notícia de que ele estava com notas ótimas. A admiração do filho é narrada de maneira extasiante, pois era o pai quem lhe trazia o conforto e a confiança na existência: “Lembrava-se de outras ocasiões em que as palavras do pai produziam milagres” (CARRASCOZA, 2010, p.73).

Tal contemplação é interrompida por um mal súbito sentido pelo pai, decorrendo da chegada de uma ambulância, bem como do falecimento abrupto do mesmo: “A memória modifica os fatos, mas o menino, naquele dia de dezembro, viu a mãe gritar ao telefone, sacudir o pai imóvel, gritar novamente ao telefone, chorar, gritar...” (CARRASCOZA, 2010, p.74). Aqui o mês de dezembro é mensageiro de sentidos, uma vez que, ano após ano, esse mês faz insurgir a figura de seu pai, por meio de uma memória cíclica e sazonal. Dessa forma, a chegada de anual do mês de dezembro desencadeará um sempre-luto em relação ao falecimento do pai.

Outro elemento de destaque na narrativa é o título do conto. *Coração* permite sentidos relacionados à causa da morte do pai e ao intenso sentimento de admiração e amor que o garoto tinha por ele.

Da narrativa, configura-se a seguinte matriz:

| CORAÇÃO | |
|----------------------------------|--|
| Instância-sujeito em foco | <p>Narra-se em tom de lembranças a história de um menino de oito anos que presenciar um ataque cardíaco fulminante de seu pai: “Naquele dia, ele tinha oito anos. Acordara feliz, como é próprio de meninos” (CARRASCOZA, 2010, p. 71).</p> <p>A instância-sujeito personagem vive um luto cíclico em todo dezembro, uma vez que rememora a morte do admirado pai.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Acontecimento causativo/Episódio de morte</p> | <p>Prenúncios da morte:</p> <p>“mas, sem entender o motivo, sentia-se inquieto” (CARRASCOZA, 2010, p. 71)</p> <p>“Mas, sem o que fazer com o seu sentimento – apenas o sentia” (CARRASCOZA, 2010, p. 71)</p> <p>“Havia orgulho na voz do pai, e os olhos, os olhos dele resplandeciam, como se não tivessem, igual a todos nós, nascidos para se fechar” (CARRASCOZA, 2010, p. 72)</p> <p>Episódio de morte:</p> <p>“Foi então que aconteceu. O pai fez um gesto brusco, um dos braços, rígido, não o obedecia. O jornal caiu de suas mãos. A cabeça pendeu para trás, a boca buscava o ar com dificuldade. Os olhos não se moviam, fixos na janela, por onde o sol e o vento entravam suavemente, negando a desordem das coisas. <i>Chame a sua mãe, murmurou</i>” (CARRASCOZA, 2010, p. 74)</p> <p>“O menino correu para a cozinha, a sombra do medo em seu enlaço. Quando voltou com a mãe, o pai pendia na poltrona.” (CARRASCOZA, 2010, p. 74)</p> <p>“A memória modifica os fatos, mas o menino, naquele dia de dezembro, viu a mãe gritar ao telefone, sacudir o pai imóvel, gritar novamente ao telefone, chorar, gritar, até que um vizinho apareceu, depois outro, e outro, e a sala, de súbito, se encheu de gente” (CARRASCOZA, 2010, p. 74)</p> |
| <p>Morte simbólica da infância/inocência</p> | <p>“O mundo ia lhe ensinando assim: dava a ele um encanto e depois o quebrava. Por isso desejava crescer depressa, para entender esse mecanismo. ” (CARRASCOZA, 2010, p.71)</p> <p>“Logo, veio o aroma terroso do café, o cheiro de um tempo em que ele ainda ignorava o mar no verão; a vida, uma névoa mais espessa” (CARRASCOZA, 2010, p.73)</p> <p>“Um vozerio se derramou pela sala, ruídos novos, um baque de coisas se quebrando, assim também no menino algo se rompia” (CARRASCOZA, 2010, p.75)</p> <p>“Então, o menino sentiu uma dor funda, sem esperança de um dia não ser mais dor. E compreendeu que jamais iria, outra vez, com ele, ao coração do verão. ” (CARRASCOZA, 2010, p.75)</p> |

| | |
|------------------------------------|--|
| Memória/Reminiscências | <p>O conto possui um discurso memorialista de reminiscências da infância do garoto.</p> <p>Lembranças boas sobre/com o pai:</p> <p>“Em seguida, vieram umas palavras, que sempre pareciam maiores, porque passavam antes pela sabedoria dele, <i>Parabéns, filho!</i>” (CARRASCOZA, 2010, p. 72)</p> <p>“O pai agachou-se, mirou, uma a uma, as páginas quase cheias, entregando-se àquele momento como se fosse o mais importante de sua vida” (CARRASCOZA, 2010, p. 72)</p> <p>“Lembrava-se de outras ocasiões em que as palavras do pai produziam milagres, como nas noites de temporal, quando as luzes oscilavam até tudo se tornar escuridão, <i>Está tudo bem!</i>” (CARRASCOZA, 2010, p. 73)</p> |
| Potencialidades sentidurais | <ul style="list-style-type: none"> • Qual a amplitude sentidural que possui a palavra “coração”? • Como era a relação entre pai e filho? E qual a relação que existe entre essa relação e os efeitos causados pelo episódio de morte? • O que morre e o que nasce com a morte do pai do garoto? |

Seguimos, então, à descrição e interpretação de elementos que constituem o conto *Da próxima vez*.

4.1.5. Da próxima vez

Em *Da próxima vez*, a instância-sujeito se configura enquanto narrador-personagem. Trata-se de um neto já adulto, morador de uma metrópole, que recebe uma ligação de sua mãe, assegurando-lhe que sua avó “não está nada bem”. A partir dessa triste ligação, o personagem inicia duas viagens. Uma física, para visitar a sua avó enferma, e uma “viagem” mental e reflexiva, proporcionada pelo desencadeamento de sentidos que dialogam com a importância que aquela senhora teve/tem em sua vida: “eu já decidira visitá-la no dia seguinte, mudando os meus planos para o fim de semana. Adiarda ir noutras oportunidades, mas essa era a vez, a vital, não as já vividas, nem a próxima” (CARRASCOZA, 2010, p.61).

A avó era uma pessoa muito presente em sua criação, pois era sua responsável após a morte do pai. Enquanto dirige a caminho da cidade interiorana onde reside a avó, suas lembranças viajam por bolinhos de chuva, leite quente, cortes de unhas e outras singelas e

importantes memórias de experiências vividas, na infância, ao lado dela. A narrativa é balizada por efeitos de sentido que imbricam o carinho que o neto nutria pela senhora, um certo arrependimento por ficar tanto tempo sem ir visitá-la e o desespero frente à iminência de sua morte. Esse imbricamento permite a instauração de processos de memória discursiva vinculados à morte.

Enquanto dirige, a instância-sujeito em foco conclui como havia se afastado durante tanto tempo daquela pessoa maravilhosa e se dedicado demasiadamente a “pessoas esquecíveis”. Existe, ainda, nuances discursivas que insinuam certo remorso quanto ao afastamento geográfico e psicológico construído instaurado por ele, ao serem narrados os vários momentos alegres e carinhosos, mas também de grande aprendizado, que a avó havia lhe proporcionado. “Onde eu estava esse tempo todo, sem a Avó, nem na memória?” (CARRASCOZA, 2010, p.65).

Em consonância com a atmosfera de melancolia, nostalgia e tristeza, o espaço-natural simbolicamente também chora, por relâmpagos, raios e a tempestade. “Vai passar”, ele dizia, lembrando-se da frase que sua avó lhe dizia em todas as situações de perigo ou dor: “E passava. Passava. Eu ainda ignorante de que no grão da ampulheta, ou na moeda tirada para o alto, a vida é apenas essa alternância: a mal ou a bem-vinda novidade (CARRASCOZA, 2010, p.63).

Ao chegar à cidade de sua infância, tão intimamente ligada à sua constituição, o rapaz é recebido pela sua mãe, que o leva ao quarto da avó. Lá está uma senhora sem muitas forças, descaída, arrebanhando forças e esperanças de vida. Ao perguntar o que ela sentia, o neto descobre ser uma profunda falta de ar. “Vai passar”, ele diz. Tal afirmação é dotada de vários efeitos de sentido, já que não significa necessariamente uma melhora, mas que a falta de ar passaria para sempre, com a morte da avó: “Mas o tempo, o tempo, só nos damos conta de que ele já se foi, nunca de que ele está indo, o tempo não nos deixa perceber seu acontecimento” (CARRASCOZA, 2010, p.65).

Nesse conto, a memória discursiva da morte e o luto interpelam e atravessam todas as lembranças que antecedem a morte da sua avó, uma vez que o neto sente que, por questões relacionadas à rotina metropolitana e aos afazeres cotidianos, havia renegado à avó certo esquecimento. Ele reconhece o seu afastamento, bem como toda a admiração e gratidão que ele sentia por ela, por isso constrói um processo de retorno ao passado, como uma espécie de homenagem, ainda que sua morte seja iminente.

A partir desse olhar inicial para a narrativa, configura-se a seguinte matriz:

| | |
|--|---|
| Instância-sujeito em foco | <p>A instância-sujeito narrador-personagem é um neto que narra a descoberta de que sua avó, pessoa de grande importância em sua vida, está morrendo. Isso desencadeia uma viagem de visita, que também é uma viagem de lembranças:</p> <p>“eu já decidira visitá-la no dia seguinte, mudando os meus planos para o fim de semana. Adiar a ir noutras oportunidades, mas essa era a vez, a vital, não as já vividas, nem a próxima.” (CARRASCOZA, 2010, p. 61)</p> <p>“E chovia, chovia. Eu iniciando a ida, embora em mim fosse uma volta.” (CARRASCOZA, 2010, p. 63)</p> <p>A instância-sujeito representa a alteridade entre o sujeito que narra as memórias, o sujeito que é produto das memórias vividas ao lado da avó e o sujeito que viveu a historicidade dos episódios da narrativa;</p> |
| Acontecimento causativo/Episódio de morte | <p>A notícia de que sua avó “não está nada bem” é a antecipação do episódio de morte. É essa morte iminente que desencadeia o processo de memória por parte do neto, que agora associa toda a sua vida à avó:</p> <p>“Sua avó não está nada bem” (CARRASCOZA, 2010, p. 61)</p> <p>“Então, tomada pela certeza de que aquelas palavras significavam mais do que diziam, senti o alarme dos pressentimentos em meu coração.” (CARRASCOZA, 2010, p. 61)</p> |
| O espaço-natural em diálogo | <p>Existe um diálogo entre o espaço-natural, os fenômenos da natureza e os efeitos de sentimentos que a doença da avó causava:</p> <p>“Era a rude notícia, lá fora o sol tão radioso para uma sexta-feira; a vida exigia ser saboreada como uma fruta, diretamente na árvore.” (CARRASCOZA, 2010, p. 61)</p> <p>“O sábado amanheceu com chuva e um vento sólido de doer o corpo.” (CARRASCOZA, 2010, p. 62)</p> <p>“E chovia, chovia. Eu iniciando a ida, embora em mim fosse uma volta.” (CARRASCOZA, 2010, p. 63)</p> <p>“O asfalto úmido espelhava os veículos, as primeiras placas da estrada, a paisagem triste, de árvores descabeladas, os campos esmaecidos.” “E chovia, chovia. Eu iniciando a ida,</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>embora em mim fosse uma volta.” (CARRASCOZA, 2010, p. 63)</p> <p>“Eu no carro, revendo-nos lá atrás e vendo à frente as plantações encharcadas. As distâncias diminuía; mas a chuva continuava, persistente. Até que, de súbito, ao vencer uma subida, um rasgo de claridade no horizonte à minha vista me instou, a chuva, sussurrei para mim mesmo, - Vai passar!” (CARRASCOZA, 2010, p. 66)</p> <p>“Por minhas palavras ou não, a chuva se resignara.” (CARRASCOZA, 2010, p. 66)</p> <p>“A Avó suspirou. Ela conhecia o movimento das águas. E, muda, parecia lutar contra outra chuva que ameaçava desabar no quarto.” (CARRASCOZA, 2010, p. 67)</p> |
| Morte simbólica da infância/inocência | <p>“Na memória eu engatava aquele tempo em que vivia o espraio, a época de somar descobertas, antes que as perdas silenciosamente viessem e, aos poucos, nesse hoje, me tomassem por inteiro. Aquele tempo, um borrão de cores vivas, felizes, no meu caderno de caligrafia. De não esquecer. Depois que crescemos, a felicidade, a gente só a tem se o destino se distrair um minuto” (CARRASCOZA, 2010, p. 63)</p> <p>“Eu ainda ignorante de que no grão da ampulheta, ou na moeda atirada para o alto, a vida é apenas essa alternância: a mal ou a bem-vinda novidade.” (CARRASCOZA, 2010, p. 63)</p> <p>“A cidade da infância, tão outra nos meus olhos se comparada à da memória” (CARRASCOZA, 2010, p. 66)</p> |
| Memória/Reminiscências | <p>Assim como a visita à sua avó, as memórias também representam uma viagem alegórica ao passado, ao tempo em que o neto vivia com ela. O aprendizado de vida que ele teve com a sua avó é o discurso essencial das memórias.</p> <p>“Arrumei sem pressa a bolsa de viagem, uma muda de roupa bastava, e, já ali, me lembrei de que ela me guiava os gestos, eu esquecido de que havia tantas coisas suas no meu ser, de homem atual: - <i>As coisas pesadas embaixo</i> – diz a Avó – <i>As leves por cima</i>” (CARRASCOZA, 2010, p. 62)</p> <p>“Mas entrara no carro me vinham umas lembranças leves, e a Avó puxando todas, o motor do meu pensamento, e, dentre as muitas, ela na varanda, agitando seus vasos ao entardecer, sumindo entre as samambaias gigantes, as rendas portuguesas, as hortênsias, ressurgindo detrás dos xaxins, das violetinhas, das roseiras. Ela, tão ela, quieta e satisfeita, em</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>meio às suas plantas. Como se sempre, para o meu olhar.” (CARRASCOZA, 2010, p. 62)</p> <p>“E, ao contrário, ela no fulgor de minha infância, nos meus dias iluminados, de inconsciente alegria, a sua face me aparecendo forte.” “E chovia, chovia. Eu iniciando a ida, embora em mim fosse uma volta.” (CARRASCOZA, 2010, p. 63)</p> <p>“A avó me aparava as unhas com a tesourinha, enquanto me contava histórias, a Avó fazendo os bolinhos de chuva que eu pedia, a Avó a sacudir a velha panela para o estralar do milho-pipoca, a Avó soprando meu ferimento que sangrava pela queda da bicicleta, e eu, - <i>Está doendo</i>, e ela, - <i>Vai passar!</i>” (CARRASCOZA, 2010, p. 63)</p> <p>“Aos avanços do carro, outras lembranças dela floresciam, enevoando meus olhos. Quando vamos encontrar alguém, já no caminho nele pensamos, e, tanto tempo sem ver a Avó, eu não tinha o nosso presente para pensar, só o vivido com ela” (CARRASCOZA, 2010, p. 64)</p> <p>“Ela operava milagres que eu só descobri mais tarde. A um menino os afagos lhe parecem normais, como se barquinhos de papel pudessem navegar, incólumes, na água grossa da enxurrada.” (CARRASCOZA, 2010, p. 64)</p> <p>A avó, no seu macio, fabricava esperança em mim, quando, indo dormir em sua casa, na escuridão do quarto, antes de me ver sozinho, eu murmurava, - <i>Estou com medo</i>, e ela, me acariciando os cabelos, - <i>Vai passar!</i>” (CARRASCOZA, 2010, p. 64)</p> <p>“E como o meu pai, filho dela, partira cedo, eu a buscava, sentindo a toda ausência dele, e a Avó, - <i>Você está triste?</i> No meu nada dizer, tudo eu dizia, - <i>Vai passar!</i>” (CARRASCOZA, 2010, p. 64-65)</p> <p>“E vinham as demais lembranças: a Avó silenciosa na varanda, tecendo o seu crochê, mas de ouvido nos meus passos, - O que você está fazendo?” (CARRASCOZA, 2010, p. 65)</p> <p>“Aqueles recordações, às tantas, como se me dizendo o quanto eu me povoara de outras, esquecíveis pessoas. Mas, agora, eu me enriquecia dela, de novo.” (CARRASCOZA, 2010, p. 65)</p> |
|--|--|

| | |
|------------------------------------|--|
| | <p>“- Onde eu estava esse tempo todo, sem a Avó, nem na memória? – eu me perguntava” (CARRASCOZA, 2010, p. 65)</p> <p>“Ela abriu os olhos – o seu azul já abandonara o azul de minhas lembranças – e sorriu timidamente. Estendeu a mão e me tocou os cabelos, como se reconhecesse seu trabalho em mim, como reconhecia seus pontos de crochê, tão pessoais” (CARRASCOZA, 2010, p. 67)</p> |
| Potencialidades sentidurais | <ul style="list-style-type: none"> • Existe uma relação entre os fenômenos naturais (o sol, o tempo, a chuva) e os sentimentos que vão sendo mobilizados no conto? • Quais sentimentos são desencadeados pela descoberta do estado de saúde da avó? • Quais os efeitos de sentido que as diferentes inserções da expressão “Vai passar” possuem no conto? • O título do conto dialoga com efeitos de sentido que emergem da narrativa? |

Seguimos, então, à descrição e interpretação de elementos que constituem o conto *Sol*.

4.1.6. Sol

Em *Sol* a temática da morte é constitutiva de maneira simbólica. A instância-sujeito narrador-onisciente descreve uma menina que, durante um passeio com pais em um parque público, percebe como a ausência temporária deles dói. Por poucos segundos, a menina não enxerga os seus pais e sofre, como se já sentisse, inconscientemente, que um dia cresceria e a morte daqueles que ela mais amava chegaria.

A memória discursiva da morte aqui é singela e suave, como se aquele pequeno sofrimento pudesse insinuar o quanto aqueles momentos vividos no presente lhe seriam nostalgicamente lembrados em um breve futuro. Logo, “perder” o amor de quem ama é também considerado como um episódio de morte simbólica.

Do conto, temos a seguinte matriz:

| SOL | |
|----------------------------------|--|
| Instância-sujeito em foco | A instância-sujeito personagem é uma menina normal, provavelmente com quatro ou cinco anos, que vai à escola, brinca com outras crianças e está a viver todos os dias novas descobertas. |

| | |
|--|--|
| | <p>O conto insinua certa paixão edipiana pelo pai (essa relação é suave e inconsciente no conto. Rapidamente se desfaz quando a menina também demonstra afeto pela mãe);</p> <p>“A menina passava a semana na escola, manhã e tarde, a viver, sim, muitas alegrias, aprendendo, entre o caderno de folhas brancas e o pátio a fervilhar de crianças, o de repente das lições” (CARRASCOZA, 2010, p.19).</p> <p>“Mas era domingo e domingo tinha algo imenso, só dela: o pai. E era tão seu, que bastava pensar nele para se iluminar, a menina, toda plena de seu ser, sorvendo o seu melhor” (CARRASCOZA, 2010, p.19).</p> |
| Acontecimento causativo/Episódio de morte | <p>O início do episódio de morte simbólica se dá quando a menina descobre que a mãe também irá no passeio no dominical, até então somente de pai e filha: “Obediente ao seu desejo, chamou-o, <i>Vamos! Por que está demorando?</i> Mas, enquanto abria a porta, escutou a mãe responder, lá do quarto, <i>Já vamos, só mais um instante</i>. Estranhou. Por que “já vamos”?” (CARRASCOZA, 2010, p.20).</p> <p>O episódio de morte simbólica está relacionado ao momento em que a garota perde os seus pais de vista:</p> <p>“E, para saborear bem aquele voo, fechou os olhos e permaneceu, suspensa, naquele macio vaivém. Quando os reabriu, não viu mais os pais entre a paisagem incandescente. Haviam desaparecido. Assustada, pulou do balanço, ainda oscilante. Chamou-os em desespero, o coração espetado de sombras” (CARRASCOZA, 2010, p.24).</p> |
| O espaço-natural em diálogo | <p>Existe uma relação metafórica entre o sol e as sensações sentidas pela garota ao longo do conto:</p> <p>A alegria do domingo com o pai: “Bastava pensar nele para se iluminar”/ “Domingo era o sol no coração da menina” (CARRASCOZA, 2010, p.19).</p> <p>“A menina esticou a curiosidade, como o sol que subia do chão para o rodapé” (CARRASCOZA, 2010, p.20).</p> |
| Morte simbólica da infância/inocência | <p>A menina vai com os pais ao parque e um simples “perder de vistas” faz com que perceba que está crescendo:</p> <p>“Assustada, pulou do balanço, ainda oscilante. Chamou-os, em desespero, o coração espetado de sombras. Ouviu, então, a voz da mãe, <i>Estamos aqui!</i>, e a do pai, <i>Atrás de você!</i> Lá estavam os dois, sentados num banco. A menina respirou</p> |

| | |
|------------------------------------|---|
| | <p>fundo: queria crescer, ser suficiente para si, como eles. Mas ia doer. Já doía” (CARRASCOZA, 2010, p.24).</p> <p>“Um tanto a medo, outro tanto audaz, entregava-se às vivências novas, sem saber que, assim, mais que na sala de aula, ia fazendo a descoberta maior, de si” (CARRASCOZA, 2010, p.19).</p> <p>“Assim foi, saltitante entre eles, para a praça, experimentando a vida que vinha, invisível, como uma ventania” (CARRASCOZA, 2010, p.20-21).</p> <p>“Ajeitou-se no balanço, como se num ninho, pronta para o voo, de posse de suas plenas virtudes, tudo no natural, mãos presas às cordas laterais, pés a tocarem o chão – e, então, flutuar...” (CARRASCOZA, 2010, p.23-24).</p> |
| Memória/Reminiscências | <p>As memórias no conto representam uma anterioridade muito próxima, condizente com a pouca idade da menina. Assim, suas memórias são atuais e se misturam com a sensação de crescimento e amadurecimento:</p> <p>“Chegando ao chão, repetiu a trajetória, novamente no alto, mais uma vez a escorregar e a se rir, tanto que lhe escapou um grito, Iuuuppppi, um quase susto de se descobrir viva, como se, de súbito, encontrasse um minuto à frente a menina que ela era nesse momento-antes” (CARRASCOZA, 2010, p.21-22).</p> <p>“E ela dentro dela, a de um minuto atrás e a desse minuto, misturando-se” (CARRASCOZA, 2010, p.23).</p> |
| Potencialidades sentidurais | <ul style="list-style-type: none"> • O que morre no conto? • Quais sensações as memórias próximas da garota causam? • Qual metáfora pode representar a “perder de vistas” dos pais? • O título do conto dialoga com efeitos de sentido que emergem da narrativa? |

Seguimos, então, à descrição e interpretação de elementos que constituem o conto *Só uma corrida*.

4.1.7. Só uma corrida

Como no conto anterior, a morte em *Só uma corrida* é constitutiva também de maneira simbólica. No conto, a instância-sujeito narrador-personagem é um taxista de meia idade que conta suas histórias de vida enquanto dirige o táxi. Numa dada corrida, o taxista se depara com um passageiro introspectivo e silencioso. Ao olhar no retrovisor para verificar como estava o trânsito, o motorista percebe que o homem está chorando e passa, então, a fazer conjecturas acerca do motivo daquela tristeza exacerbada: “Aqui dentro já teve de tudo: pedido de casamento, parto, desmaio... Mas nunca um homem chorando. Fiquei pensando no que teria acontecido com ele” (CARRASCOZA, 2010, p.106).

A narrativa não oferece resposta ao motivo do choro, no entanto aquele misterioso pranto é o que desencadeia no taxista uma infinidade de memórias, uma vez que ao se emocionar com a situação, relembra vários momentos importantes de sua vida que estavam escamoteados em sua memória devido à correria dos dias atuais. Valendo-se da metáfora da vida como uma corrida de taxi, o motorista remonta vários episódios de morte que atravessaram a sua vida, recorda-se da convivência com os seus pais já falecidos, do cachorro de infância que precisou ser sacrificado, de sua namorada de adolescência e grande amor do passado, bem como de diversos outros pequenos fatos banais que o constituem.

Assim, o choro do passageiro é o catalizador que desencadeia processos de memória discursiva da morte, constitutiva da referencialidade polifônica da instância-sujeito narrador-personagem. Logo, é o choro do passageiro que autoriza o motorista a experienciar, depois de tanto tempo, tudo aquilo e aqueles que perdera agora são rememorados de maneira nostálgica.

A morte, nesse conto, não somente dialoga com elementos que constituem os já-ditos do processo de memória discursiva, mas também funciona como ruptura, como reformulação. Assim, ainda que todas as suas perdas tenham lhe causado certo sofrimento, para o taxista, na passagem efêmera da vida, pessoas e momentos “morrem” e isso deve ser tomado como uma benção: “Eu prefiro dizer que é a vida deixando em nós a sua passagem, o que é uma benção, você não acha?” (CARRASCOZA, 2010, p.108).

Dessa narrativa, construímos a seguinte matriz:

| SÓ UMA CORRIDA | |
|----------------------------------|---|
| Instância-sujeito em foco | A instância-sujeito se configura enquanto narrador-personagem e é um taxista que pega um passageiro que, sem explicações, começa a chorar em silêncio no banco de trás; |

| | |
|--|---|
| | <p>Configura-se na alteridade entre a instância-sujeito que viveu as memórias lembradas, a instância-sujeito que lembra do passado e a instância-sujeito que narra a história.</p> <p>A relação com os passageiros é sempre fluida e efêmera: “é só uma corrida, uma corrida não dá tempo pra nada” (CARRASCOZA, 2010, p.106)</p> |
| Acontecimento causativo/Episódio de morte | <p>O desconhecido passageiro começa a chorar: “e foi aí, num relance, ao conferir o trânsito lá atrás, que eu percebi que ele estava chorando” (CARRASCOZA, 2010, p.106).</p> <p>A relevância do choro: “Aqui dentro já teve de tudo: pedido de casamento, parto, desmaio... Mas nunca um homem chorando” (CARRASCOZA, 2010, p.106).</p> <p>Episódios de morte lembrados após o acontecimento do choro: “E, aí, sem poder conversar, ou ouvir as notícias, me vi pensando na vida, a gente passa o dia no trânsito, esquece que tem uma vida.” (CARRASCOZA, 2010, p.107).</p> |
| Memória/Reminiscências | <p>O choro do passageiro é o catalisador de um processo memorialista por parte do taxista:</p> <p>“Lembrei de minha infância no interior, em Cravinhos, cidade cercadas de fazendinhas de café, o começo da minha viagem; lembrei do meu pai, que morreu num acidente, justo quando ia cumprir a promessa de me levar em Ribeirão Preto num jogo do Comercial” (CARRASCOZA, 2010, p.107).</p> <p>“E aí, como quem sai de uma rua estreita e desemboca numa avenida, eu me lembrei de Maria Cândida...” (CARRASCOZA, 2010, p.107).</p> |
| Potencialidades sentidurais | <ul style="list-style-type: none"> • A vida é como uma corrida de táxi, sempre prestes a acabar; • O que representa a morte enquanto acontecimento no conto? • O que o luto do passageiro causa no taxista? • Quais são as lembranças do taxista? Existe morte nelas? • Qual a relação simbólica/alegórica que existe entre a corrida de taxi e as lembranças do taxista? • O título do conto dialoga com efeitos de sentido que emergem da narrativa? |

Seguimos, então, à descrição e interpretação de elementos que constituem o conto *Aqui perto*.

4.1.8. Aqui perto

O conto *Aqui perto* narra a primeira viagem de um garoto que, aparentemente, não estava acostumado a sair de casa, sua zona de conforto. Seus pais combinam com os tios de o menino ficar uns dias das férias com eles e os primos, no entanto isso causa um incômodo no garoto, que se sente vulnerável tendo de sair de seu casulo.

Nesse conto a morte é uma metáfora, relacionada ao luto que o garoto sente ao perceber que será inevitável passar as férias na casa dos tios: “Se viver pedia larguezas ao menino, doía tudo o que nele aumentava. Por isso, quando no jantar soube da viagem, entristeceu-se, até o fundo” (CARRASCOZA, 2010, p.95).

Sobre o conto, configura-se a seguinte matriz:

| AQUI PERTO | |
|--|---|
| Instância-sujeito em foco | A instância-sujeito personagem é um garoto que descobre que terá de passar alguns dias das suas férias na casa dos tios. Inicialmente, isso causa certo luto e tristeza: “preferia ficar ali, com seus brinquedos, na sua quase felicidade” (CARRASCOZA, 2010, p. 95). |
| Acontecimento causativo/Episódio de morte | No conto, a morte é uma alegoria, representa o luto vivido pelo garoto acerca do fim da primeira infância, da primeira saída para o mundo “lá fora”. Para o garoto, dói ter de descobrir as possibilidades externas ao casulo de seus pais, sua casa e seus brinquedos. “Se viver pedia larguezas ao menino, doía tudo o que nele aumentava. Por isso, quando no jantar soube da viagem, entristeceu-se, até o fundo. Preferia ficar ali, com seus brinquedos, na sua quase felicidade. Mas, <i>O mundo é lá fora</i> , o pai dizia, <i>O mundo é lá longe...</i> ” (CARRASCOZA, 2010, p.95) |
| Morte simbólica da infância/inocência | “E crescer era aquele povoar-se, aos poucos, de contrariedades.” (CARRASCOZA, 2010, p.95) “O menino ia vivendo o que tinha de ser, e via no sorriso do tio o da mãe, e se esquecia, levemente, de suas dores, sentindo que era bom estar ali, distanciando-se” (CARRASCOZA, 2010, p.97) |

| | |
|------------------------------------|---|
| | <p>“O dia se abriu, novo, para outras verdades. O menino acordou, ainda escuro.” (CARRASCOZA, 2010, p.100)</p> <p>“Tinha sido bom, como a mãe dissera. A mãe conhecia a etapa das coisas, de rejeitá-las primeiro para as querer muito, depois de vividas. E o pai, o pai só dirigia, quieto. Ele tinha razão, sobre o mundo, lá fora, lá longe... Mas o mundo também era tão perto, o mundo era ali dentro dele, menino, onde pulsavam, como um coração, as novas companhias.” (CARRASCOZA, 2010, p.101).</p> |
| Memória/Reminiscências | <p>No conto, as memórias da infância do garoto são construídas no presente. Representam as descobertas feitas por ele no tempo que passa com os primos e tios. Cada nova sensação instaura processos futuros de memórias cristalizadas a partir do luto de sair de casa.</p> <p>“O tio explicava, ali uma plantação de cana, <i>Está vendo?</i>, agora uma de milho, e lá os cafés, grãos negros à espera de quem os colhesse. E os carros, os caminhões, as cidades que apareciam e em seguida sumiam, a estrada se desdobrando como um tecido a seus olhos” (CARRASCOZA, 2010, p.96).</p> |
| Potencialidades sentidurais | <ul style="list-style-type: none"> • Quais elementos explicam o luto que o garoto sente? • O que nasce com a morte de sua primeira infância? • O título do conto dialoga com efeitos de sentido que emergem da narrativa? |

Seguimos, então, à descrição e interpretação de elementos que constituem o conto *Poente*.

4.1.9. Poente

O conto *Poente* é sobre a morte simbólica de um casamento e representa o diálogo final entre o casal. Trata-se de uma narrativa agressiva até em sua constituição sintática, buscando demonstrar a falta de palavras e de carinho, bem como a decepção pela interrupção dos planos construídos ao longo de anos.

O título do conto dialoga com o apagar de todo o brilho que o casamento havia oferecido na construção da família e do filho. Como o sol que se põe, também o casamento estava ao fim: “O homem ergueu a cabeça e sussurrou, *Não pensei que fosse acabar assim*; a mulher, os lábios

trêmulos, ia dizer, *Não pensei que fosse acabar*, mas engoliu seu desencanto e não disse nada” (CARRASCOZA, 2010, p.29).

Da narrativa, emerge a seguinte matriz:

| POENTE | |
|--|--|
| Instância-sujeito em foco | <p>Um casal tendo uma conversa definitiva antes de se separarem. Cada qual estabelece uma relação com a separação:</p> <p>Os corpos, sem dizer, “diziam” coisas antagônicas. Ela com esperanças, ele desiludido.</p> <p>“A mulher abriu os braços lentamente, e seu gesto dizia, <i>Venha e fique em mim pra sempre</i>, mas os braços do homem a enlaçaram de um jeito desesperado, como se dissessem, <i>Pena que seja a última vez</i>” (CARRASCOZA, 2010, p.28).</p> <p>“O homem ergueu a cabeça e sussurrou, <i>Não pensei que fosse acabar assim</i>; a mulher, os lábios trêmulos, ia dizer, <i>Não pensei que fosse acabar</i>, mas engoliu seu desencanto e não disse nada” (CARRASCOZA, 2010, p.29).</p> |
| Acontecimento causativo/Episódio de morte | <p>O conto como um todo é o episódio de morte do casamento e dos projetos de vida do casal.</p> <p>“A mulher abriu os braços lentamente, e seu gesto dizia, <i>Venha e fique em mim pra sempre</i>, mas os braços do homem a enlaçaram de um jeito desesperado, como se dissessem, <i>Pena que seja a última vez</i>, e quando, no instante seguinte, se soltaram, o gesto de afastar-se dela dizia, <i>Pena mesmo</i>” (CARRASCOZA, 2010, p.27-28).</p> <p>“A mulher colocou as mãos entre os joelhos unidos, enquanto o homem curvava a cabeça e olhava os próprios pés. O silêncio se aglutinou ao do outro” (CARRASCOZA, 2010, p.28).</p> <p>“Se nada acontece é porque não estamos percebendo o mal agindo” (CARRASCOZA, 2010, p.30).</p> |
| O espaço-natural em diálogo | <p>Prenúncio da “morte”: “O sol devorava com voracidade os restos das sombras: seu fulgor era uma ordem para que a felicidade tomasse o leme do dia. Como se naquela manhã luminosa fosse difícil, quase impossível, morrer” (CARRASCOZA, 2010, p.27).</p> <p>“O homem se aproximou da mulher, sorrateiro, igual a maré</p> |

| | |
|-------------------------------|---|
| | <p>que às vezes vinha dar a seus pés sem que percebesse” (CARRASCOZA, 2010, p.27).</p> <p>“A areia na praia presente quando a água lhe vem tocar” (CARRASCOZA, 2010, p.27).</p> <p>“Uma onde morreu na baía, levemente, e o braço do mar acolheu a água em refluxo, como se a ninasse” (CARRASCOZA, 2010, p.30).</p> <p>“A mulher soluçou baixinho, enfiada até o pescoço no instante, como se dentro do oceano, embora no seu fundo só visse escuridão, nenhuma de suas maravilhas, nenhum búzio, nenhuma água-viva” (CARRASCOZA, 2010, p.32).</p> |
| Memória/Reminiscências | <p>As memórias do casamento interpelam a conversa final do casal:</p> <p>“Sentaram-se no sofá, lado a lado, como tantas vezes haviam feito para falar da vida – os assuntos fixos e os fugazes -, ou assistir à TV, ou brincar com o menino, sem perceber que daquela maneira, distraídos para o mundo estavam decidindo seus destinos” (CARRASCOZA, 2010, p.28)</p> <p>“O menino, emergido deles. Reconheciam-se nos seus trejeitos; viam-se, em susto, na cor de seus olhos, no contorno de seu nariz; os cabelos da mulher, o sorriso do homem, em outra vida. Água e areia num inusitado desenho. A mistura de dois sonhos transformada em carne. (CARRASCOZA, 2010, p.28)</p> <p>“E como se sentissem que só as palavras podiam impedi-los de se afundar, permitiram que subissem à tona, não como peixes solitários, mas em cardumes, beliscando as lembranças” (CARRASCOZA, 2010, p.29)</p> <p>“Quieto, nas suas profundezas, o homem se agarrava a umas recordações; a mulher, a outras. Tudo que acontecera a ele nesses anos tinha a estampa de cumplicidade dela. E cada minuto vivido por ela trazia a marca abrasiva da presença dele. Doía mais saber da fartura que os vitimara do que a fartura em si, o fim se infiltrando” (CARRASCOZA, 2010, p.31)</p> <p>“O gosto dos dois estava ali, como duas tintas, tão bem diluídas que resultava numa textura única. Ele e ela fundidos na cor das paredes, no estilo da estante, nas pinturas figurativas, nos bibelôs. Assim também nos cantos dos quartos, os chumaços de seus sonhos; nas gretas do assoalho, as cinzas das horas felizes.” (CARRASCOZA, 2010, p.32)</p> |

| | |
|------------------------------------|--|
| | <p>Memória da vida efêmera: “O perigo de ser só alegria já passara – era sempre efêmero. Agora fluíam os dias doloridos, e não haveria como deter o seu derrame” (CARRASCOZA, 2010, p.33)</p> <p>“O menino, tão cedo para o sol se pôr de seu rosto” (CARRASCOZA, 2010, p.34).</p> |
| Potencialidades sentidurais | <ul style="list-style-type: none"> • Como as metáforas do sol e do mar representam o momento de rompimento que o casal está vivendo? • O que morre com o casamento? • Quais sentimentos constituem o luto instaurado? • Como cada um se comporta frente ao fim do casamento? • O título do conto dialoga com efeitos de sentido que emergem da narrativa? |

Seguimos, então, à descrição e interpretação de elementos que constituem o conto *Mar*.

4.1.10. Mar

No conto *Mar*, a instância-sujeito narrador-personagem é um pai que relembra os importantes momentos vividos com o seu filho, as inúmeras vezes que foram à praia e a afinidade que ambos tinham com o mar: “e vejo ali outro pai-e-filho, iguais a nós, os dois se molhando de si, esse daquele, aquele desse, as diferentes águas do mesmo mar” (CARRASCOZA, 2010, p.38). À medida que a narrativa progride, percebemos que o menino, quando jovem, morrera afogado na mesma praia que antes frequentavam: “o meu menino, e aquele vai-vém e vem-vai, a maré dos minutos que não percebemos passar para sempre, os minutos tão plenos e já desfeitos como a espuma” (CARRASCOZA, 2010, p.38).

O conto tem uma dinâmica sintática extremamente rápida, sugerindo o quanto as memórias do pai, como as ondas do mar em dia de ressaca, estão revoltas com a morte de seu filho. “E eu vejo seus lábios fechados, o meu menino, pra sempre, lá no mar, no mar, no fundo de mim” (CARRASCOZA, 2010, p.41). Nesse conto, o mar é o ponto de convergência sentidural entre o episódio de morte e as lembranças boas e ruins de um pai em eterno luto. Assim sendo, os processos de memória discursiva vinculados à morte são constantemente desencadeados pelo elemento de significação “mar”, uma vez que sempre haverá as ondas para retroalimentar a dor, o luto e o sofrimento do pai.

Do conto, configura-se a seguinte matriz:

| MAR | |
|--|--|
| Instância-sujeito em foco | <p>A instância-sujeito se configura enquanto narrador-personagem: um pai que perdera seu filho no/para o mar. O mar representa o algoz que levará o filho da instância-sujeito: “O meu menino, no susto das primeiras lições, tanto mar ainda pela frente” (CARRASCOZA, 2010, p. 38-39).</p> <p>Configura-se, ainda, na alteridade entre a instância-sujeito que viveu as memórias lembradas, a instância-sujeito que lembra do passado e a instância-sujeito que narra a história.</p> |
| Acontecimento causativo/Episódio de morte | <p>O episódio de morte, o afogamento do filho no mar, é narrado de maneira emocionante pelo pai:</p> <p>“Sei quando a correnteza puxa antes mesmo de me molhar, a placa Perigo, a onda que vem vindo, a forças se esvaem, o que vem lá adiante, sei, as suspeitas, a definitiva onda, o mistério que me aguarda, a ancoragem natural, e vêm as horas, e não importa a espera, a areia vem, a música do celular, <i>alô</i>, a notícia, e posso imaginar como tudo aconteceu, a água, violenta a água estala, violenta a água estala, violenta a água estala, violenta, e a alva espuma avança, a alva espuma avança, gluglugluglu, e meus olhos áridos pelo sal, <i>fecha a boca, pra não engolir água</i>, e o silêncio agora me sobrevoa, e eu vejo seus lábios fechados, o meu menino, pra sempre, lá no mar, no mar, no fundo de mim, e outra onda e outra onda, o sal ardendo meus olhos, o sal, o sal” (CARRASCOZA, 2010, p. 41).</p> |
| O espaço-natural em diálogo | <p>O elemento “mar” é posto em diálogo ao longo do conto, tanto no aspecto sentidural convencional (mar, ondas, sal, areia, ressaca), quanto nas possíveis metáforas que o mar contempla em seu campo metafórico (por exemplo, o vai-e-vem do mar como metáfora da vida, a ressaca como os momentos conturbados da vida). Assim, grande parte dos recortes inseridos nessa matriz contempla o diálogo do espaço-natural e seus fenômenos com as memórias discursivas.</p> |
| Memória/Reminiscências | <p>A narrativa representa o conjunto de memórias do pai em relação ao seu filho. Essas memórias são interpeladas sempre pelo elemento “mar”.</p> <p>Memórias da infância do garoto:</p> <p>“e eu me viro para a praia e o vejo, vindo, o rosto como a proa de um veleiro, e acima de seus ombros os guarda-sóis coloridos, as crianças com suas boias e seus brinquedos, gente</p> |

| | |
|------------------------------------|---|
| | <p>em passeio de uma ponta a outra” (CARRASCOZA, 2010, p. 37).</p> <p>“às minhas costas o alto-mar, de onde as ondas se soltam, <i>pai, pai</i>, e vem uma forte e me solavanca, eu em redemoinho, e ele se diverte com meu descuido, as águas incessantes, vagas que brotam de vagas, e o rumorejar oceânico, o rumorejar, e nós, nós dois, banhados pelo mesmo instante (a imperceptível alegria)” (CARRASCOZA, 2010, p. 37-38).</p> <p>“o meu menino, e aquele vai-vém e vem-vai, a maré dos minutos que não percebemos passar para sempre, os minutos e já desfeitos como a espuma, e depois a pausa” (CARRASCOZA, 2010, p. 38).</p> <p>“e vejo ali outro pai-e-filho, iguais a nós, os dois se molhando de si, esse daquele, aquele desse, as diferentes águas do mesmo mar, o mar, o seu azul que nos falta, o sal” (CARRASCOZA, 2010, p. 39).</p> <p>Memórias da juventude do garoto:</p> <p>“Saltamos para a luz de muitos outros verões adiante, as mudas de sonhos, e tudo e nada alterados, e ele mudo, as areias da ampulheta caem, grão a grão, fazendo o grande, fluindo na quietude” (CARRASCOZA, 2010, p. 39-40).</p> <p>“e eu, sem me dar conta, já uns cabelos brancos, no chuí dos anos renovados, <i>Nossa, como cresceu</i>, o meu menino, tão longos os seus braços, o brinco na orelha, a tatuagem na perna, a prancha comprida” (CARRASCOZA, 2010, p. 40).</p> <p>“ele maior do que eu, e quanta coisa vivemos juntos, para se ter à mão, e que se aderiram à nossa pele feito marcas” (CARRASCOZA, 2010, p. 40).</p> <p>“um eco escapa de meus lábios, filho, as moléculas se misturaram, as lembranças oscilam, umas sobre as outras” (CARRASCOZA, 2010, p. 40).</p> <p>“o carro ligado, as pranchas no capô, domingo!, o apito, como de outras vezes, tão jovens, o mar agora é deles, tempo de usufruir suas ondas” (CARRASCOZA, 2010, p. 40-41).</p> |
| Potencialidades sentidurais | <ul style="list-style-type: none"> • Quem e o que morre no conto? • Quais relações sentidurais a instância-sujeito estabelece com o mar? Quais metáforas emergem com o campo semântico do mar? |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Que tipos de memória o pai tem de seu filho? Apenas memórias de fatos passados? Ou também memórias que poderiam ter representado um futuro interrompido? • O título do conto dialoga com efeitos de sentido que emergem da narrativa? |
|--|--|

Seguimos, então, à descrição e interpretação de elementos que constituem o conto *Adão*.

4.1.11. Adão

Em *Adão*, é narrada a história de um garoto pobre que trabalha como engraxate e aprendera a cantar sucessos da MPB com sua mãe já falecida. Cantar era a sua felicidade, porque pela música conhecia e contemplava o mundo, além de rememorar sua amada mãe: “Começara a cantar depois que a mãe adoecera e, tão breve quanto um refrão, partira para sempre” (CARRASCOZA, 2010, p.46). É também cantando que Adão sobrevive a todas as dificuldades sociais e financeiras.

No conto, são as diversas músicas cantadas por Adão que desencadeiam processos de memória discursiva que retomam o episódio de morte da mãe do garoto, bem como episódios de mortes diversos vividos pelos clientes de Adão. Um dia Adão cantarola *As rosas não falam* enquanto engraxa um sapato e o cliente pede que cante novamente toda a música. A partir de então, apareciam clientes mais interessados em suas canções do que em engraxar os sapatos, pois as canções faziam os clientes retomarem lembranças vividas com pessoas queridas e grandes amores do passado: “Tenho saudades dela, Adão. Canta aquela marchinha pra mim” (CARRASCOZA, 2010, p.45). Muitos clientes justificavam que Adão cantava com a alma.

Dessa forma, Adão e sua música é que despertam inúmeras memórias dos momentos vividos pelos seus clientes: “Cuida bem do meu cromo alemão, garoto, e canta Trem das Onze. Essa a mãe cantava bonito, nos dias alegres, as pedrinhas de anil na bacia com água à espera das roupas, o varal de arame farpado erguido com bambu” (CARRASCOZA, 2010, p.53).

Do conto, organiza-se a seguinte matriz:

| |
|-------------|
| ADÃO |
|-------------|

| | |
|--|--|
| Instância-sujeito em foco | <p>Adão é um garoto pobre que ganha a vida como engraxate. Enquanto engraxa, canta músicas que aprendera com a sua mãe falecida:</p> <p>“No início, Adão só engraxava, agarrado à sua mudez. Mas já dentro dele as músicas se debatiam, querendo saltar, inconformadas em se apenas palavras-silêncio.” (CARRASCOZA, 2010, 48).</p> <p>“Vivia com o pai nos fundos de um bar, longe daquela esquina, onde ganhava uns trocados como engraxate, e outros para cantar o que lhe pediam. Muitos queriam ouvi-lo, tal a graça com que interpretava as canções, batucando em sua caixa, imitando os instrumentos com a boca.” (CARRASCOZA, 2010, 46).</p> <p>“Ele a ouvia, embevecido, mesmo sem saber o significado de muitas palavras que nasciam de sua voz” (CARRASCOZA, 2010, 46).</p> |
| Acontecimento causativo/Episódio de morte | <p>O episódio de morte da mãe é que desencadeia seu gosto por cantar:</p> <p>“Começara a cantar depois que a mãe adoecera e, tão quanto um refrão, partira pra sempre. No chão de terra batida, Adão se entretinha com seus toscos brinquedos, a mãe lavava e estendia roupas no varal, cantarolando” (CARRASCOZA, 2010, 46).</p> <p>Sua música fazia com que episódios de morte simbólica (amores do passado) fossem rememorados por seus clientes: “O homem, imóvel, tentava refazer com o grafite da memória a face da mulher que o abandonara” (CARRASCOZA, 2010, p. 46).</p> |
| Morte simbólica da infância/inocência | <p>“Adão não sabia direito se nomeava as coisas ao vê-las ou se elas é que iam surgindo a seus olhos, ao nomeá-las. Ele não era mais a palavra menino, mas o menino mesmo, a gerar o homem que um dia seria” (CARRASCOZA, 2010, p.58)</p> |
| Memória/Reminiscências | <p>Além de suas memórias acerca da mãe estarem relacionadas às músicas, ao cantar, Adão também ativa memórias de seus clientes.</p> <p>As memórias de Adão:</p> <p>“A mãe lavava e estendia roupas no varal, cantarolando” (CARRASCOZA, 2010, p. 46).</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>“Já desconfiava que o som delas atraía; a palavra dor, tão bela, não dava conta de tudo o que restara nele quando a mãe se fora; a palavra cruz, não lhe doía pronunciá-la, mas, ele sabia, tão pesada era de sentidos...” (CARRASCOZA, 2010, p. 47).</p> <p>“Adão cantou, pela primeira vez par outra pessoa, sem o peso da palavra pássaro, mas com a leveza dele, e o espanto de seu voo” (CARRASCOZA, 2010, p. 48).</p> <p>“Ele se pôs a cantar, em meio aos seus engraxates, outras músicas, igual a mãe fazia na lida com as roupas.” (CARRASCOZA, 2010, p. 49).</p> <p>“A mãe se descolava da palavra mãe e da imagem que, na memória dele, ela era, e, de repente, se materializava ali, viva-mãe” (CARRASCOZA, 2010, p. 51).</p> <p>“Ele se esquecia de si, vendo o vaivém das vidas, e aí surgia um novo serviço” (CARRASCOZA, 2010, p. 52).</p> <p>“Essa a mãe cantava bonito, nos dias alegres, as pedrinhas de anil na bacia com água à espera das roupas” (CARRASCOZA, 2010, p. 53).</p> <p>“mãe, mãe que não parava de doer nele, e as palavras, a sede de decifrá-las, de se aquietar com elas, elas só, ou nas músicas, passarinhas, o céu azul, os dedos da mãe dissolvendo, na água da bacia, as pedrinhas de anil” (CARRASCOZA, 2010, p. 54).</p> <p>“a mãe, se estivesse ali, iria cantar com ele aquelas músicas” (CARRASCOZA, 2010, p. 58).</p> <p>As memórias dos clientes de Adão:</p> <p>“O homem mirou os cabelos do menino, sentado na caixa de engraxate, a seus pés, e disse: <i>Tenho saudades dela, Adão. Canta aquela marchinha pra mim!</i>” (CARRASCOZA, 2010, p. 45).</p> <p>“O homem, imóvel, tentava refazer com o grafite da memória a face da mulher que o abandonara (...), embora fosse melhor o carvão da realidade para traçar o seu retrato, e se lhe doía a saudade, a canção, por um minuto, consolava-o, ele até já abria um sorriso, o que era um milagre, dois em verdade – também era para Adão, tão poucos motivos tinha esse menino para se alegrar” (CARRASCOZA, 2010, p. 46).</p> |
|--|---|

| | |
|------------------------------------|--|
| | “e o velho suspirou, como se a palavra rosas pudesse trazer no seu som o desenho de suas pétalas, e o som da palavra perfume pudesse ser sorvido em todo seu aroma” (CARRASCOZA, 2010, p. 48). |
| Potencialidades sentidurais | <ul style="list-style-type: none"> • O que morre físico e alegoricamente no conto? • Qual o papel das músicas nos processos de memória de Adão e de seus clientes? • Como as memórias de sua mãe constituem Adão? O que nasce com a morte de sua mãe? • Quando Adão atende a um pedido de música, quais memórias se instauram? • O título do conto dialoga com efeitos de sentido que emergem da narrativa? |

Após a instauração dessas análises iniciais, é possível perceber que, inscritos em processos identitários, práticas discursivas e práticas sociais, constitutivos do processo enunciativo, as instâncias-sujeito que se configuram nos contos revelam (des)construções sujeitudinais. A morte, de formas diferentes, atravessa a construção das memórias discursivas que interpelam e constituem as instância-sujeito dos/nos contos. Dessa interpelação, emerge uma formação discursiva da morte, a qual atravessa a referencialidade polifônica das instância-sujeito e produz discursos outros que singularizam as narrativas de Carrascoza.

Tais análises possibilitam uma reconstituição estética da obra pelo viés do discurso, buscando estabelecer, por exemplo, a historicidade do cenário, a historicidade das personagens, a relação interdiscursiva entre os objetos e as personagens e a relação dos personagens entre si, pelo estudo das subjetividades literárias, do ponto de vista de uma hierarquia discursiva, das relações de poder e da luta entre as personagens.

A partir dessas análises prévias e das matrizes dos contos, esboçamos a perspectiva de uma análise das convergências sentidurais interpeladas por processos de memória discursiva nos contos de Carrascoza. Quando ativada durante as narrativas, a memória faz emergir sentidos convergentes, intrinsecamente relacionados a um processo de morte físico ou psicológico. Assim, entendemos que o conceito de memória pode ser um conceito potencializador de caminhos para o ensino da literatura numa perspectiva discursiva.

Dessa forma, o próximo passo do presente estudo é analisar os contos em sua convergência e singularidade, de modo a estabelecer uma agenda discursiva para as narrativas. Posteriormente, tais análises serão problematizadas numa perspectiva de uma episteme para o ensino de uma literatura de caráter discursivo, humanista e crítico.

4.2. Apreciações discursivas dos contos de Carrascoza: o axioma em funcionamento

Após o levantamento das potencialidades discursivas e das recorrências delas em cada conto por meio das matrizes, o dispositivo axiomático é mobilizado para interpretar rotinas enunciativas que permitem esquadriñar as regularidades e fazer emergir um olhar discursivo para os contos de Carrascoza.

Nesse sentido, apresentamos cada axioma, configurado como um operador enunciativo que sintetiza uma discursividade. Após a disposição do axioma, estabelecemos uma síntese matricial dessas regularidades, de forma a colocar as narrativas em diálogo por meio de sequências discursivas que confirmem os argumentos configurados pelo axioma.

Dessas matrizes-síntese, emergem análises que desvelam as discursividade que constituem e predominam nos contos. Essa etapa é responsável por revelar as inscrições das instância-sujeito em posicionamentos ideologicamente marcados, responsáveis pelos efeitos de sentidos que emergem dos contos.

A partir disso, propomos a instauração do primeiro axioma discursivo:

AXIOMA 01 - Há uma memória discursiva que se cristaliza enquanto um interdiscurso do pré-construído, como um discurso constituinte que produz condições necessárias para um funcionamento discursivo e, conseqüentemente, para a interpretabilidade dos efeitos de sentidos relacionados à morte.

Ainda que pareça um tanto evidente definirmos aspectos relacionados à morte, entendemos ser importante reforçar tal discursividade cristalizada, uma vez que esse discurso se organiza enquanto uma memória discursiva indispensável para as análises dos contos. Dessa forma, em diálogo com uma interpelação cultural, cristã e ocidental, entendemos que, nos contos, existem sentidos estabilizados que se configuram como um pré-construído sobre a morte. Nesse sentido, apreendemos como enunciados operadores desse já citado processo de memória discursiva:

- A morte é inevitável, é algo ruim e causa tristeza;
- A morte de uma pessoa próxima deve ser seguida por consternação e um certo ritual de luto;
- A morte de uma pessoa jovem parece mais absurda ou injusta do que de uma pessoa idosa;

- As lembranças relacionadas a uma pessoa que já morreu causam sofrimento naquele que recorda;
- Potencializa-se os aspectos positivos da relação afetiva, quando se lembra de uma pessoa que morreu (qualidades, momentos importantes, grande feitos, sabedoria);
- Uma morte iminente e, de certa forma, aguardada está relacionada a doenças ou a pessoas idosas. Existe uma antecipação do sofrimento das pessoas próximas e uma potencialização das lembranças boas vividas com a pessoa moribunda;
- Momentos que causam grande tristeza ou incômodo podem gerar um luto, uma sensação de vazio semelhante à provocada pela morte.

Esses enunciados operadores compõem o primeiro axioma discursivo de análise dos contos de Carrascoza. A morte, nas narrativas, segue essa configuração filosófica, cultural e ideológica. Nesse sentido, entendemos que as instâncias-sujeito personagem dos/nos contos são interpeladas por esse processo de memória discursiva da morte. Essa memória atravessa a referencialidade polifônica dos sujeitos e produz sentidos no batimento com o acontecimento discursivo novo. Logo, as análises subsequentes partem desse princípio de configuração de uma memória discursiva da morte.

Para que haja um refinamento interpretativo dos axiomas empreendidos, é importante ampliarmos as facetas e percepções relacionadas à morte nos contos. Nesse sentido, é relevante que a morte seja compreendida em três instâncias de sentido:

- A morte enquanto memória discursiva, definida e justificada pelo axioma 01 como um construto cristalizado da cultura ocidental;
- A morte enquanto acontecimento causativo, ou seja, um episódio no conto em que a morte emerge enquanto discursividade que provoca um deslocamento de sentidos;
- A morte enquanto lembranças ou reminiscências, ou seja, os momentos em que o episódio de morte sofre o crivo da instância-sujeito personagem que, a partir de sua referencialidade polifônica, relembra e ressignifica uma anterioridade histórica vinculada à dor da perda.

Nesse sentido, as instância-sujeito personagem são interpeladas por uma memória discursiva da morte estabelecida e cristalizada por aspectos culturais, ao passo que também é interpelada por um dado episódio de morte física ou simbólica. Posteriormente, ao produzir

uma lembrança, a instância-sujeito personagem reestabelece um novo efeito de sentido, historicamente atualizado, acerca da morte instaurada.

Dessa relação, estabelecemos o segundo axioma:

| AXIOMA 02 - A morte é uma discursividade constitutiva e constituinte de todas as narrativas | |
|--|--|
| Conto | Sequências discursivas e/ou efeitos de enunciação |
| Espinho | A instância-sujeito narra as memórias vividas ao lado do irmão André, morto por doença. A memória é ativada quando a instância-sujeito relembra os momentos vividos com o irmão. |
| Dora | <p>A instância-sujeito narra os dias que antecede à morte da irmã Dora, portadora de uma doença terminal. A memória é ativada quando o irmão de Dora retorna aos dias que antecederiam o casamento de Duda, mas que também eram os últimos dias de vida de Dora:</p> <p>“Não quero me recordar, mas se fecho os olhos as cenas voltam, bailando em minha memória, desde a primeira, no consultório, quando o médico abriu o envelope com o resultado dos exames...” (CARRASCOZA, 2010, p.79).</p> |
| Alfinete | <p>A instância-sujeito narra a perda recente de sua esposa e mãe de seu filho. A memória é ativada quando o pai/marido desperta na manhã que sucede ao enterro da esposa e mãe de seu filho:</p> <p>“Estremeci com o ruído nervoso do despertador. Há anos acordava em silêncio: ela, como se tivesse o sol nos olhos, era quem me chamava, a voz leve soprando a manhã em mim, Está na hora, querido!” (CARRASCOZA, 2010, p.87).</p> |
| Coração | <p>A instância-sujeito narra as memórias de infância, do dia em que seu pai morreu de ataque cardíaco. A memória é ativada quando se narra os acontecimentos desse triste dia:</p> <p>“Naquele dia, tinha apenas oito anos. Era dezembro e o verão chegaria. Lembrou-se da praia, do pai que havia pouco chegara da escola, sorrindo. Então, o menino sentiu uma dor funda, sem esperança de um dia não ser mais dor. E compreendeu que jamais iria, outra vez, com ele, ao coração do verão.” (CARRASCOZA, 2010, p.75).</p> |
| Da próxima vez | <p>A instância-sujeito narra a viagem de volta a sua cidade, para visitar a sua avó que está à beira da morte. A memória é ativada com a “viagem” memorialista que o neto faz em seu passado com a avó, enquanto também viaja para a sua cidade natal para vê-la:</p> <p>“Quinhentos quilômetros nos separavam. Não era distância demais; maior, bem maior, seria percorrer os anos de saudade que tinham se</p> |

| | |
|----------------|---|
| | estendido entre nós – essa, sim, uma longa rodovia, onde eu já a resgatava nas pistas da memória, antes do frente a frente, o aguardado reencontro (CARRASCOZA, 2010, p.62). |
| Sol | <p>A instância-sujeito narrador-onisciente narra a história de uma Instância-sujeito personagem criança, que vive uma morte simbólica durante um passeio no parque. A memória é ativada na dor incompreendida que a menina sente, ao perder de vista os pais:</p> <p>“A menina respirou fundo: queria crescer, ser suficiente para si, como eles. Mas ia doer. Já doía” (CARRASCOZA, 2010, p.24).</p> |
| Só uma corrida | <p>Durante uma corrida de táxi, a instância-sujeito motorista de táxi narra suas memórias e as suas “mortes” já vividas. É o choro do passageiro que ativa as memórias do taxista:</p> <p>“Eu ia ligar o rádio, perguntar se precisava de algo, mas fiquei quieto, em respeito. E, aí, sem poder conversar, ou ouvir notícias, me vi pensando na vida” (CARRASCOZA, 2010, p.107).</p> |
| Aqui perto | A instância-sujeito narrador-onisciente narra a história de uma Instância-sujeito personagem criança, que vive uma morte simbólica quando tem de passar alguns dias de suas férias longe de casa, com tios e primos. O incômodo que antecede a essa viagem causa dor e sofrimento no menino. |
| Poente | <p>A instância-sujeito narrador-onisciente narra a morte de um casamento, durante a última conversa entre as Instâncias-sujeito Personagens marido e esposa. A memória é ativada quando o casal relembra os planos construídos ao longo dos anos:</p> <p>“Quieto, nas suas profundezas, o homem se agarrava a umas recordações; a mulher, a outras. Tudo que acontecera a ele nesses anos tinha a estampa de cumplicidade dela. E cada minuto vivido por ela trazia a marca abrasiva da presença dele. Doía mais saber da fatura que os vitimara do que a fatura em si, o fim se infiltrando” (CARRASCOZA, 2010, p.31).</p> |
| Mar | <p>A instância-sujeito narra as memórias da perda de seu filho no mar. A narrativa é inteira memorialista no batimento entre as ondas do mar e a dor da perda do filho:</p> <p>“o silêncio agora me sobrevoa, e eu vejo seus lábios fechados, o meu menino, pra sempre, lá no mar, no mar, no fundo de mim, e outra onda e outra onda, o sal ardendo meus olhos, o sal, o sal.” (CARRASCOZA, 2010, p. 41).</p> |
| Adão | A instância-sujeito narrador-onisciente narra-se a história de uma criança, Adão, engraxate que trabalha cantando, arte que aprendeu com |

| | |
|--|---|
| | <p>a mãe já falecida. A memória é ativada sempre em diálogo com as músicas que canta, pois nelas vive a sua mãe:</p> <p>“Um dia deu para cantar trechos de músicas que escutara da mãe, a memória fervia, como se os versos pudessem trazê-la de volta e a palavra mãe deixasse um de palavras na palavra silêncio” (CARRASCOZA, 2010, p.47).</p> |
|--|---|

Dessa forma, sob o crivo afetivo das instâncias-sujeito dos/nos contos, o episódio de morte é lembrado e retroalimentado a partir de novos efeitos de sentido. De tal modo, independentemente do conto, a morte é atravessada pelos aspectos culturais, emocionais e intelectuais que compõem a referencialidade polifônica da instância-sujeito.

Pêcheux (2010) entende a memória discursiva como um espaço plástico de facetas que autorizam, ao mesmo tempo, a repetição dos pré-construídos, mas também o deslocamento, a reinvenção, a reconstrução e o desdobramento dessa memória, em face de um acontecimento que as impelem a isso. Nesse sentido, ainda que o episódio de morte e as lembranças a ele vinculadas tenham espaços de pré-construídos da memória discursiva, a morte nos contos também é interpelada por forças de sentidos que insistem na desregulação e perturbação dos já ditos.

Daí emerge o terceiro axioma discursivo:

| AXIOMA 03 - As lembranças e reminiscências representam o olhar interpelado das instâncias-sujeito acerca dos episódios de morte sob o crivo dos processos de memória discursiva | |
|--|--|
| Conto | Sequências discursivas e/ou efeitos de enunciação |
| Espinho | <ul style="list-style-type: none"> • As lembranças e reminiscências vinculam-se ao irmão André e ao tempo de infância vivido com ele; • A morte do irmão parece ter ocorrido não no tempo presente e, por isso, é recordada pela Instância-sujeito em uma posterioridade histórica; • Essas lembranças são constituídas e constitutivas de leituras afetivas e emocionadas da relação entre os irmãos; • É possível insinuar uma certa morte simbólica da instância-sujeito, que deixa claro depender de André para “ler” o mundo. |
| Dora | <ul style="list-style-type: none"> • As memórias preenchem toda a historicidade da narrativa. Antes do episódio de morte, representam as projeções e o pré-luto dos irmãos ao descobrirem a doença e ao prosseguirem com o casamento de Duda. Após, representam o presente vivido pela Instância-sujeito, em |

| | |
|----------------|--|
| | que Dora já morrera: “só quando ela partiu para sempre, percebi ser a mais legítima que eu sentira” (CARRASCOZA, 2010, p. 84). |
| Alfinete | <ul style="list-style-type: none"> • A causa da morte da mãe-esposa não fica clara na narrativa; • A manhã que se inicia no conto é a primeira após o sepultamento da esposa da instância-sujeito. Assim, as reminiscências são constituídas por um luto muito recente; • Ainda que abatido e consternado pela sua atual perda, a Instância-sujeito se reveste de uma sobriedade para tentar retomar a sua vida com o filho. Assim, suas lembranças são extremamente tristes e saudosistas, mas seus diálogos com o filho são objetivos e deixam claros uma necessária “volta por cima” dos dois |
| Coração | <ul style="list-style-type: none"> • As lembranças são configuradas por uma instância-sujeito narrador-onisciente que retorna a uma anterioridade histórica em que a instância-sujeito personagem tinha oito anos de idade e, por meio de um ataque cardíaco, perde o seu pai; • As memórias são interpeladas pelo crivo afetivo da instância-sujeito personagem em relação a seu pai: ambos tinham uma relação extremamente amigável e de admiração: “Havia orgulho na voz do pai, e os olhos, os olhos dele resplandeciam, como se não tivessem, igual a todos nós, nascidos para se fechar” (CARRASCOZA, 2010, p. 72); • O recorte das memórias do menino tem como foco a admiração e fascínio pelo pai, bem como o dia em que ele faleceu; • As memórias vinculam uma certa morte da infância do menino, quando da morte do pai; • Existe uma eterna vinculação das memórias da morte do pai com o mês de dezembro e o verão, uma vez que foi logo no início de suas férias que o pai morreu. Assim, dezembro e o verão são sempre motivo de tristeza e luto. |
| Da próxima vez | <ul style="list-style-type: none"> • As memórias da Instância-sujeito emergem de uma relação entre a recém descoberta da enfermidade da avó e as lembranças boas vividas ao lado dela; • As lembranças se relacionam a uma certa dívida de gratidão do neto frente à dedicação e criação que a avó lhe dera; • As memórias são atravessadas por um certo peso de consciência do neto, por ter se distanciado tanto da avó, após se mudar para uma metrópole; • As memórias são hospedadas na pequena cidade da sua infância, lugar que agora deve retornar para ver a sua avó: enfrentamento com elementos do passado. |
| Sol | As memórias representam um porvir doloroso, relacionado à experiência de uma pequena perda dos pais vivida pela garota. Esse acontecimento representa o conjunto de lembranças que, em breve, farão parte do futuro da menina. |

| | |
|----------------|---|
| Só uma corrida | <p>Desencadeadas pelo choro do passageiro, as lembranças do taxista não representam lutos. Ainda que sejam mortes físicas ou simbólicas, constituem-se mais como memórias nostálgicas (boas e ruins):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lembranças da infância na cidade do interior; • Lembranças do pai que morreu num acidente; • Lembranças das reuniões de família na casa da avó; • Lembranças do cachorro Tor de sua infância; • Lembranças do primeiro amor, Maria Cândida. |
| Aqui perto | <p>As memórias são construídas no tempo presente, uma vez que o fim da narrativa deixa a entender que o tempo vivido com os tios e primos serão fortemente lembrados:</p> <p><i>“Amanhã, seu pai vem te buscar! E veio. O dia se abriu, novo, para outras verdades. O menino acordou, ainda escuro. Tomou o café com os primos, o tio fazendo suas graças à mesa. A tia o olhava aos poucos, devia saber o que estava acontecendo: ele se despedia de tudo ali”</i> (CARRASCOZA, 2010, p.100-101).</p> <p><i>“Mas o mundo também era tão perto, o mundo era ali dentro dele, menino, onde pulsavam, como um coração, as novas companhias”</i> (CARRASCOZA, 2010, p.101).</p> |
| Poente | <p>O casamento é uma instituição com um contrato social que não pressupõe sua rescisão. Logo, a separação é um horizonte não planejado. Dessa forma, as lembranças representam o legado que emergiu de anos de casamento e, por conseguinte, são interpeladas por um sentimento de fracasso de ambas as partes. O processo de memória do casal atravessa o diálogo decisivo para a separação e antecede a triste conversa com o filho sobre a nova conjuntura familiar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lembranças do cotidiano de vida do casal; • Análises do filho enquanto um legado positivo e prêmio que emerge da relação fracassada; • Lembranças dos presentes e objetos de cada um que, de certa forma, haviam sido dados pelo outro; • Lembranças dos planos construídos e, agora, postos abaixo. |
| Mar | <p>As lembranças atravessam o luto e a indignação da Instância-sujeito, pai que perdera seu filho por afogamento no mar. Ao longo do conto, as memórias da relação do garoto com o mar vão amadurecendo da infância até a juventude, quando ocorre o afogamento. Logo, o mar foi companheiro de pai e filho desde o nascimento desse. É possível supor uma certa mágoa do pai para com o mar, considerado um cúmplice da felicidade que existe entre ambos:</p> |

| | |
|------|---|
| | <p>“um eco escapa de meus lábios, filho, as moléculas se misturaram, as lembranças oscilam, umas sobre as outras” (CARRASCOZA, 2010, p. 40).</p> <p>“e o silêncio agora me sobrevoa, e eu vejo seus lábios fechados, o meu menino, pra sempre, lá no mar, no mar, no fundo de mim, e outra onda e outra onda, o sal ardendo meus olhos, o sal, o sal” (CARRASCOZA, 2010, p. 41).</p> |
| Adão | <p>As lembranças são um amalgama de tristeza e alegria. Adão, ainda criança, sente sim a ausência de sua mãe. Entretanto herdou a alegria e o amor pela música da mãe. Assim, as memórias são constituídas de nostalgia e não de luto: “Parou ali, o coração estrondava no peito, (...) como se a palavra felicidade tivesse se transformado na palavra tudo e a palavra tudo nada era se nela não coubesse a palavra mãe. Pensou nela, (...) a mãe, se estivesse ali, iria cantar com ele aquelas músicas” (CARRASCOZA, 2010, p. 57-58).</p> |

As lembranças e reminiscências, dessa forma, emergem do batimento entre as redes de memória cristalizadas (já-ditos) e o acontecimento novo (não-ditos). A partir desse processo de ressignificação das redes de memória, observamos a regularidade de um efeito positivo que emerge dos episódios de morte. Essa instauração é organizada pelo axioma 04:

| AXIOMA 04 - O episódio de morte é responsável por provocar deslocamentos na constituição das instâncias-sujeito. Logo, ainda que essa experiência instaure um processo de dor pela perda e luto, a morte também mobiliza forças antagônicas que desregulam os já-ditos, de modo a emergir vida, alegria e amadurecimento | |
|---|---|
| Conto | Sequências discursivas e/ou efeitos de enunciação |
| Espinho | <p>O acontecimento da morte de André provoca dor e luto na instância-sujeito. Entretanto a morte também desestabiliza seu imaginário sociodiscursivo e agora precisa aprender a “ver” o mundo sem os olhos do irmão.</p> |
| Dora | <p>A doença terminal de Dora provoca um luto antecipado somente nos irmãos que sabem da real situação. O episódio de morte também provoca alguns deslocamentos de sentidos que, de certa forma, desestabilizam processos de memória discursiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A festa de casamento, evento social que tem sentido de comemoração, transforma-se, de maneira velada, num encontro de despedidas para Dora; • Parte dos convidados para festa representam pessoas que Dora gostava e que, provavelmente, a veriam pela última vez. |

| | |
|----------------|---|
| Alfinete | <p>O episódio de morte da mãe e esposa provoca luto e tristeza nas instâncias-sujeito personagens pai e filho de formas diferentes. De um lado, a compreensão complexa e adulta da perda, de outro a ainda imatura digestão da morte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No pai: Não ouvi a sua respiração, a quentura do lençol vinha do meu próprio corpo, não adiantava apalpar o outro lado da cama, só a ausência estava ali, a dividir comigo metade do ar do quarto, metade do arrepio de começar uma nova vida. E não havia o peso e as volutas do cobertor com o qual ela se cobria, fosse inverno ou verão (CARRASCOZA, 2010, p.87). • No filho: “Ouvi seu riso inesperado e, por um instante, pareceu-me que as perdas, próprias da nossa condição, ainda não o habitavam” (CARRASCOZA, 2010, p.89) <p>Além disso, o episódio de morte desregula alguns já-ditos da memória discursiva: A organização patriarcal das funções do lar. Agora, pai e filho necessitam de aprender uma nova vida, só os dois: “Tínhamos tanto a aprender. Era só o nosso primeiro dia” (CARRASCOZA, 2010, p.92).</p> |
| Coração | <p>O episódio de morte do pai provoca um rompimento de um certo equilíbrio afetivo na vida da instância-sujeito personagem. A perda do pai no passado não só provoca um luto, como um trauma: “Então, o menino sentiu uma dor funda, sem esperança de um dia não ser mais dor” (CARRASCOZA, 2010, p.75).</p> |
| Da próxima vez | <p>O episódio de morte iminente da avó provoca um luto antecipado, mas também um certo peso de consciência, relacionado ao fato de o cotidiano da metrópole ser um dos responsáveis pelo afastamento de suas origens. Indiretamente, a morte provoca reflexões sobre prioridades na vida moderna.</p> |
| Sol | <p>O episódio de morte simbólica representa também o nascer de uma nova vida. Ao perceber, pela primeira vez, a distância dos pais, a menina cresce e compreende, ainda que inconscientemente, a brevidade de algumas coisas.</p> |
| Só uma corrida | <p>O episódio de morte, representado pelo choro misterioso do passageiro do táxi, dialoga com memórias de mortes físicas e afetivas, vividas pela instância-sujeito. Entretanto o episódio de dor do passageiro também desencadeia uma força antagônica frente aos processos de memória discursiva da morte, um desejo de viver intensamente, pois, como uma corrida de táxi, a vida pode acabar rapidamente.</p> |
| Aqui perto | <p>O episódio de morte simbólica que causa, no início, certo sofrimento ao garoto, uma vez que o mesmo não queria sair do seio de sua família e lar, também provoca um amadurecimento e desencadeia uma nova etapa de sua vida, compreendendo que viver também significa novas descobertas.</p> |

| | |
|--------|--|
| Poente | O episódio de morte do casamento provoca sofrimento e luto, relacionados às memórias dos projetos e planos de vida, responsáveis por uma sensação de fracasso e derrota. No entanto esse acontecimento faz emergir a necessidade de novas vidas, não somente do casal, mas também do filho deles. |
| Mar | <p>O episódio de morte é passado, porém rememorado com muita mágoa e inconformismo. Desencadeia, de certa forma, uma conjuntura depressiva frente a não aceitação da morte do filho.</p> <p>A relação com o mar também representa uma mudança de conjuntura, uma vez que anteriormente representava, de certa forma, o espaço por excelência da relação de pai e filho. Era no mar que eles mais viviam felizes.</p> |
| Adão | <p>Ainda que o episódio de morte da mãe de Adão tenha provocado sentidos cristalizados à memória discursiva da morte, como tristeza e luto, essa morte também é responsável por instaurar discursos-outros:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A morte da mãe é responsável pela sua nova conjuntura, de ter de trabalhar como engraxate; • A morte da mãe é responsável pela alegria que Adão tem em cantar, pois traz memórias boas de sua mãe; • O cantar de Adão provoca uma vinculação afetiva dos clientes de Adão com ele, pois suas músicas provocam memórias intensas neles; • É pela música que Adão conhece a língua, o significado e os sentidos das palavras que canta. |

Como já estabelecido, a memória discursiva transcende a uma vinculação a discursos anteriormente constituídos e que são retomados no interior do processo discurso. Portanto, a memória comporta ainda o seu outro, aquilo que lhe denega, destrói, desvela. Logo, a memória discursiva da morte autoriza sentidos antagônicos, como a configuração de novos processos de vida. Em síntese, tomada enquanto memória, afirmamos que a morte produz vida nos contos de Carrascoza.

Em diálogo com os episódios de morte, existe uma instauração de efeitos de sentido relacionados a um conjunto de signos que se associam ao espaço-natural e seus fenômenos tradicionais:

AXIOMA 05 - O espaço-natural e seus fenômenos (natureza) são determinantes na construção dos sentidos dos contos, uma vez que interpelam as instâncias-sujeito antes, durante ou depois do episódio de morte

| Conto | Sequências discursivas e/ou efeitos de enunciação |
|----------------|---|
| Espinho | <p>Existe um diálogo da natureza com a instauração do processo de memória discursiva relacionado ao episódio de morte. Logo, a hostilidade dos elementos da natureza (a tempestade agressiva, o afogamento no córrego, o céu assustador, os cachorros amuados) estabelece efeitos de sentido que anunciam a chegada da morte de André.</p> |
| Coração | <p>Existe um diálogo com o verão e o mês de dezembro, que se vinculam a dois efeitos de sentidos:</p> <p>I - A relação de amabilidade e de alegria com o verão (anterioridade histórica ao episódio de morte):</p> <p>“Era dezembro, o ano estava por terminar. Chegaria o verão e, mais uma vez, a família iria à praia, ao coração do sol. Naquele dia, ele tinha oito anos. Acordara feliz, como é próprio dos meninos...” (CARRASCOZA, 2010, p. 71).</p> <p>II - A relação de perda e luto vinculada ao dezembro e ao verão, estação do ano em que o seu pai morreria:</p> <p>“Era dezembro e o verão chegaria. Lembrou-se da praia, do pai que havia pouco chegara da escola, sorrindo. Então, o menino sentiu uma dor funda, sem esperança de um dia não ser mais dor. E compreendeu que jamais iria, outra vez, com ele, ao coração do verão” (CARRASCOZA, 2010, p. 75).</p> |
| Da próxima vez | <p>A notícia da doença da avó provoca a necessidade de uma viagem de retorno. O céu fechado e a forte chuva provocam efeitos de tristeza e choro, bem como uma antecipação do luto pela iminente morte da avó.</p> |
| Sol | <p>A natureza é representada pelo Sol, entidade de sentido que vela pela garota durante todo o seu dia. O movimento do Sol representa o processo de transformação da alegria para a curiosidade do mundo novo.</p> |
| Poente | <p>O Sol, o mar e o movimento da maré dialogam com a instauração da morte do casamento. É como se as ondas estivessem sentindo as dores das Instâncias-sujeito Personagens.</p> |
| Mar | <p>O mar é o algoz que levou a vida do filho da Instância-sujeito. Em todo o conto, o mar é o interlocutor de um processo de interação com a Instância-sujeito. Esse elemento provoca efeitos de sentido vinculados a várias frentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O mar e as ondas como metáfora da brevidade da vida; • O mar como belo, porém traiçoeiro; • O vai-e-vem do mar como metáfora da inconstância da vida; • A ressaca como metáfora dos momentos conturbados da vida). |

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

Dessa forma, o espaço-natural e seus fenômenos se configuram como interlocutores das instâncias-sujeito e, de certa forma, dialogam com os efeitos instaurados a partir dos episódios de morte. Nos contos em que o espaço-natural não provoca efeitos de sentido explicitamente, materializa-se também como desestabilização de uma regularidade, um discurso transversal. Assim, nessas narrativas, é o espaço-não-natural que emerge como o interlocutor e como determinante na construção dos sentidos.

Dessa desestabilização que se configura nos contos, estabelecemos um sub-axioma:

AXIOMA 05.1 - Nos contos em que o espaço-natural não atravessa e constitui os episódios de morte, o espaço-não-natural e suas tecnologias (cidade, asfalto, trânsito) assumem esse papel interdiscursivo

| Conto | Sequências discursivas e/ou efeitos de enunciação |
|----------------|---|
| Dora | <p>“<i>Cuidado, Duda, dirige com atenção</i>, e as lembranças brotavam como uma avalanche e eu já nem escutava as buzinas, os ruídos dos motores” (CARRASCOZA, 2010, p.80).</p> <p>“Não pode ser, não pode ser, e buzina, buzina, como se aquele som prosaico dissesse, <i>Estamos perdendo uma pessoa que amamos</i>” (CARRASCOZA, 2010, p.80).</p> <p>“O sol descia lentamente pelos edifícios, aqui e ali recortados pela luz das janelas, e seus raios se espalhavam sangrentos pelo horizonte” (CARRASCOZA, 2010, p.80).</p> |
| Alfinete | <p>“Pelo som do Cartoon Network na sala, constatei que ele já se lavara e vestira seu uniforme de escola. Seguiu à risca o ritual que aprendera com ela” (CARRASCOZA, 2010, p.89).</p> <p>“Ele encostou o queixo atrás de meu banco, como se precisasse se acercar mais para se sentir seguro. O trânsito, nessa manhã, não se movia. E, ao invés de amaldiçoar-lo, contentei-me. Poderia ficar um pouco mais com ele, mesmo sem dizer nada. Só a sua presença me bastava” (CARRASCOZA, 2010, p.92).</p> |
| Só uma corrida | <p>“Aquele hora não tinha saída mesmo, era pegar a 23 de Maio, entrar na procissão de carros e torcer pra Rubem Berta andar. Devia ser seis da tarde, eu fui guiando devagar, no meu normal, um olho lá na frente, outro no retrovisor pra ver os motoqueiros que vinham costurando, e como era horário de verão, não tinha escurecido ainda, e foi aí, num relance, ao conferir o trânsito lá atrás, que eu percebi que ele estava chorando” (CARRASCOZA, 2010, p.106).</p> |

| | |
|------------|---|
| | <p>“Eu ir ligar o rádio, perguntar se precisava de algo, mas fiquei quieto, em respeito. E, aí, sem poder conversar, ou ouvir as notícias, me vi pensando na vida, a gente passa o dia no trânsito, esquece que tem uma história...” (CARRASCOZA, 2010, p.107).</p> <p>“E eu me senti feliz e agradecido por estar ali, fazendo a corrida com aquele passageiro..., claro, era só uma corrida, mas era uma coisa grande pra mim, eu estava compreendendo, e se o motorista do carro da frente parasse no farol vermelho e olhasse pelo retrovisor, ele ia ver também a garoa nos meus olhos” (CARRASCOZA, 2010, p.110).</p> |
| Aqui perto | <p>“Não cabia na sua compreensão o momento, tão pequeno ele era. Foi ver TV e tentou esquecer, como se pudesse atrasar a verdade, enquanto se fortalecia, distraíndo-se, para enfrentá-la mais tarde” (CARRASCOZA, 2010, p.95-96).</p> <p>“E os carros, os caminhões, as cidades que apareciam e em seguida sumiam, a estrada se desdobrando como um tecido a seus olhos. O menino ia vivendo o que tinha de ser, e via no sorriso do tio o da mãe, e se esquecia, levemente, de suas dores, sentindo que era bom estar ali, distanciando-se” (CARRASCOZA, 2010, p.96-97).</p> |
| Adão | <p>“A notícia de seu talento se espalhou pela cidade, não por essa exibição, mas porque, sem medo, dali em diante, ele se pôs a cantar, em meio aos seus engraxes, outras músicas, igual a mãe fazia na lida com as roupas” (CARRASCOZA, 2010, p.49).</p> <p>“O sol furioso até as três da tarde, Adão sob a marquise, na sombra. Se conseguia algum dinheiro, ia à sorveteria (...) e a moeda já sobre o balcão. Mas se era dia fraco, entrava lá embrulhado no silêncio, ficava bestando, os olhos lambendo o sorvete dos outros” (CARRASCOZA, 2010, p.54).</p> <p>“Aos sábados a noite fervilhava de gente, Adão ia para a praça, assim pegava quem vinha da igreja e o povaréu que se juntava na rodoviária, uns chegando, outros partindo para cidades de nomes estranhos: Catanduva, Pinhuí, Cajuru, Uberaba, Caconde, Altinópolis (CARRASCOZA, 2010, p.56).</p> <p>“A mãe, se estivesse ali, iria cantar com ele aquelas músicas. Desligou o rádio, como se recolhendo de uma só vez todos os sons num saco de silêncio” (CARRASCOZA, 2010, p.58).</p> |

Como o espaço-natural, interlocutora das dores e das mortes das instância-sujeito, o espaço-não-natural, materializado pela cidade, o trânsito e a tecnologia, produz efeitos de sentido semelhantes. Dessa forma, os elementos tecnológicos produzidos pelo homem são veículos condutores das memórias e das tristezas causadas pela morte. Portanto, tanto o espaço-

natural quanto o não-natural funcionam como algozes interlocutores das instância-sujeito, por produzirem efeitos de sentido vinculados à memória que emerge dos episódios de morte.

De modo a sintetizar as percepções potencializadas pelos axiomas acima, entendemos que, no acontecimento que emerge da obra de Carrascoza, existe uma memória discursiva da morte que atravessa e constitui todas as narrativas. Tais narrativas gravitam em torno de lembranças e reminiscências das instâncias-sujeito acerca de episódios de morte física ou simbólica.

Essas lembranças não representam o episódio de morte, mas o episódio sob o crivo da referencialidade polifônica da instância-sujeito que narra ou que viveu a morte numa determinada historicidade. Dessa forma, não tomamos como possível a dissociação do episódio de morte propriamente dito e a tomada de posição da instância-sujeito sobre o mesmo. Isso quer dizer que as instâncias-sujeito que se inscrevem como personagens ou narrador-personagem são sempre-já inscritas nos processos de memória discursiva da morte.

No entanto, ao analisarmos os contos a partir das descrições, das matrizes e dos axiomas instaurados, percebemos que a memória discursiva da morte se desdobra em quatro principais processos de memória discursiva:

Figura 6: Memórias discursivas de *Espinhos e Alfinetes*



Fonte: O autor

Nesse sentido, ainda que um completo esquadrinhamento das memórias discursivas e das discursividades que constituem, interpelam e atravessam um acontecimento seja uma ilusão de completude, entendemos que as análises até aqui instauradas, por meio do funcionamento dos dispositivos metodológicos matricial e axiomático, fazem emergir processos de memória

discursiva denominados *A dor da perda*, *A descoberta da efemeridade da vida*, *O encontro com o trágico* e *O aprendizado/amadurecimento pela dor*. Logo, sob o crivo da referencialidade polifônica da instância-sujeito pesquisador-acadêmico, é possível afirmar que as discursividades potencializadas nas análises dos contos se vinculam a essas quatro redes de memória discursiva.

Isso não significa que em cada conto gravita um único processo de memória discursiva ou que os quatro processos se fazem presentes em todos os contos. Mas sim que essas projeções emergem como constitutivas do acontecimento da obra como um todo, tomada enquanto uma performance estética e discursiva de uma instância-sujeito autor.

O próximo capítulo buscará estabelecer, por meio do dispositivo da N-essência, combinações entre elementos e conceitos-operadores constituintes, constituídos e constitutivos do acontecimento instaurado. Assim, a partir do recorte coeso desses elementos, a N-essência instaurada sistematizará o acontecimento de *Espinhos e Alfinetes* como um modelo para o funcionamento da episteme discursiva para o ensino de literatura.

CAPÍTULO V

POR UMA EPISTEME PARA O ENSINO DE LITERATURA

O presente capítulo coloca em funcionamento uma quintessência configurada a partir das análises descritivas e interpretativas da obra de Carrascoza, tomada enquanto um acontecimento discursivo. Dessa forma, as análises empreendidas são subsídio para a constituição e funcionamento da N-essência proposta, de modo a relacionar e combinar os elementos constituintes, constituídos e constitutivos do acontecimento.

Entendemos que ligar as engrenagens dessa quintessência é também pôr em funcionamento nossa episteme para o ensino de literatura, uma vez que, por meio da combinação de elementos essenciais ao funcionamento da obra enquanto um acontecimento, é possível potencializar e projetar caminhos diversos para o discurso literário em sala de aula, uma vez que não existe um único caminho a seguir seguido.

Concordamos com Ferreira-Rosa (2013, p.64), que afirma que a N-essência é um dispositivo que representa “uma escolha teórico-conceptual diretamente relacionada aos propósitos analíticos de nosso estudo e à delimitação da materialidade linguística que investigaremos analítico-discursivamente”. Nesse sentido, a partir da seleção responsável dos elementos que compõe o ponto de centralidade e os eixos das macropolaridades e micropolaridades desse dispositivo, é possível afirmar que a N-essência pode esquadrihar o funcionamento discursivo de qualquer obra literária, se levarmos em consideração a referencialidade polifônica das instâncias-sujeito inscritas no processo.

5.1. Elementos de constituição da quintessência instaurada

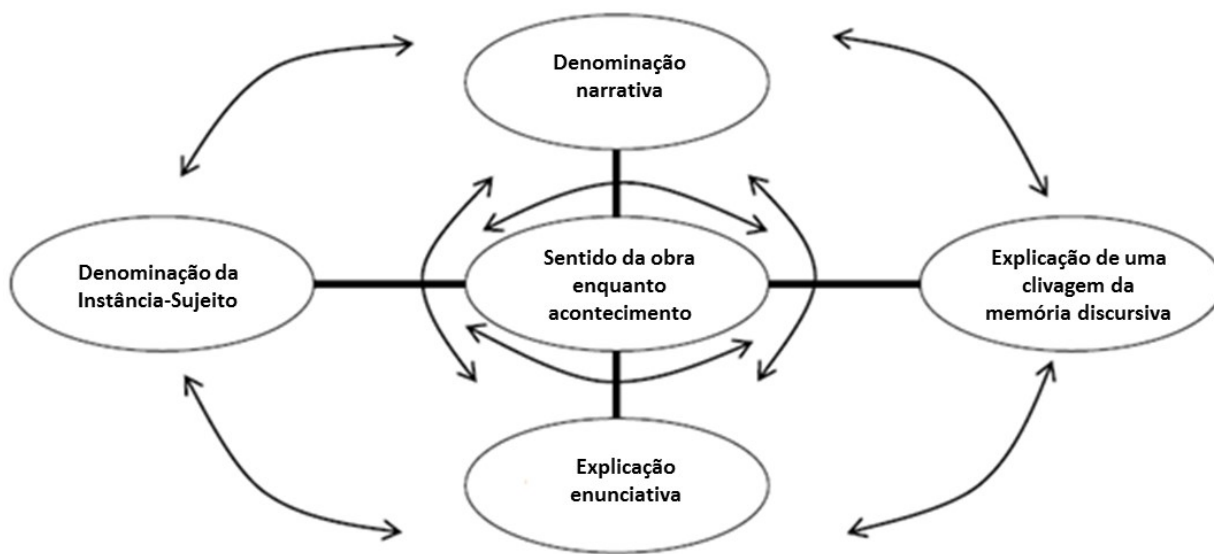
Propomos aqui a metáfora do dispositivo da N-essência como um acelerador de partículas de sentidos. Um acelerador de partículas é uma máquina que fornece energia a feixes de partículas subatômicas, bem como permite a concentração de muita energia em um pequeno volume e em posições precisamente controladas. Da mesma forma a N-essência, que fornece potencial energético aos elementos selecionados para ocupar as posições nos eixos horizontais e verticais, proporcionando ao analista, operador dessa máquina, concentrar potência analítica nas posições, nos quadrantes e nos movimentos que dialogam com seus recortes de análise.

É essencial que não tomemos os movimentos que emergem da quintessência proposta como a explicação de todo o universo de possibilidades sentidurais e de análises discursivas possíveis do objeto em estudo. Nosso acelerador de partículas sentidurais está configurado a partir de recortes teóricos e fronteiras epistemológicas específicas e, por isso, os movimentos que emergem são singulares e representam uma fotografia, um recorte da ebulição de sentidos possíveis do acontecimento *Espinhos e Alfinetes*. Nesse sentido, os movimentos aqui engendrados devem ser tomados como um olhar lançado para a obra de Carrascoza enquanto um acontecimento discursivo, a partir da historicidade do sujeito que dela está demandando, ou seja, da instância-sujeito pesquisador e dos discursos que constituem a sua referencialidade polifônica.

Sobre essa noção de recorte, Pêcheux afirma que “as ‘coisas-a-saber coexistem assim com objetos a propósito dos quais ninguém pode estar seguro de ‘saber do que se fala’, porque esses objetos estão inscritos numa filiação e não são o produto de uma aprendizagem” (PÊCHEUX, 2006, p.55). Logo, sempre existirão “coisas-a-saber” sobre a obra, movimentos que nunca cessarão e poderão ser analisados sob infindáveis perspectivas discursivas. Enquanto houver leitores, críticos literários, pesquisadores acadêmicos, escritores a publicar novas obras, infindáveis filiações e inscrições de diversas naturezas, esses movimentos estarão em constante ebulição.

Para que possamos compreender as relações e os movimentos provocados pela N-essência instaurada, faz-se necessário apresenta-la e, pontualmente, definir e explicar o recorte de cada conceito-operador. Assim, essas relações podem ser representadas com a seguinte ilustração:

Figura 7: Quintessência proposta para o funcionamento da episteme



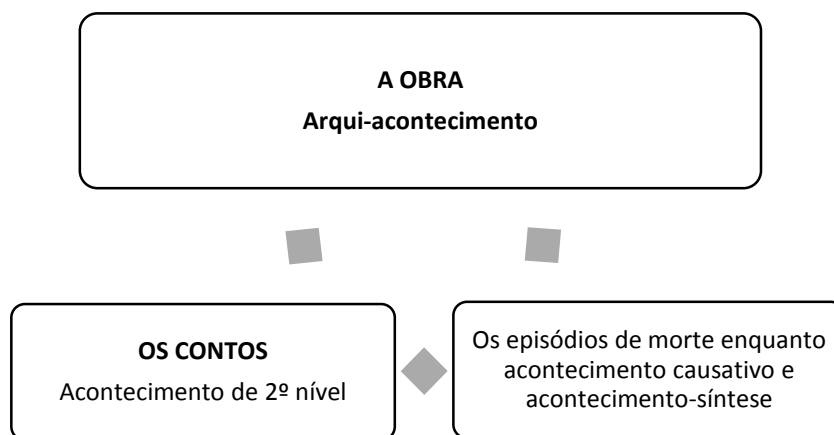
Fonte: O autor

Tomamos por posição de centralidade a obra *Espinhos e Alfinetes* enquanto um acontecimento discursivo³². Pêcheux (2006), ao tratar do discurso como estrutura e acontecimento, propõe o entrecruzamento dos “caminhos do acontecimento, da estrutura e da tensão entre descrição e interpretação”. Disso insurge a compreensão do conceito de acontecimento discursivo como o efeito discursivo ou discursivizado de uma dada historicidade “no ponto de encontro de uma atualidade e de uma memória” (PÊCHEUX, 2006, p. 17). Logo, entendemos que o acontecimento discursivo é responsável pela inscrição de um dado acontecimento histórico³³ no todo-complexo do interdiscurso, ao estabelecer, ao mesmo tempo, uma ruptura e uma estabilização dos processos de memória discursiva.

Nesse sentido, em diálogo com essa reflexão, estabelecemos que a obra de Carrascoza é um acontecimento discursivo que configura uma hierarquia acontecimental entre as narrativas que o constitui:

³² Importante reforçar o caráter de aqui-acontecimento que estabelecemos para a obra, uma vez que sintetiza e relaciona as discursividades diversas e os episódios de morte que compõem os contos em sua singularidade.

³³ Tomemos aqui esse acontecimento histórico como a publicação da antologia *Espinhos e Alfinetes* (2010).

Figura 8: Hierarquia do acontecimento em *Espinhos e Alfinetes*

Fonte: O autor

Logo, ao estabelecermos uma hierarquia dialética entre acontecimentos, entendemos que a obra em estudo se comporta como uma espécie de arqui-acontecimento, que sintetiza e relaciona as discursividades diversas que compõem os contos em sua singularidade. No entanto, tomados enquanto um acontecimento de 2º nível, os contos funcionam como o elemento novo que faz ruir os já-ditos do arqui-acontecimento, ou seja, os contos tanto representam as partes que convergem e constituem o todo, quanto as reformulações que estabelecem rupturas nos processos de memória que definem o arqui-acontecimento.

No interior das narrativas, ainda existe outro nível acontecimental, uma vez que cada episódio de morte funciona como um acontecimento causativo, responsável pelos processos regulação e/ou desestabilização da memória discursiva e que provoca deslocamentos de sentido. No entanto, o conjunto desses diversos episódios de mortes se comporta como um acontecimento-síntese, que se engendra como elemento constitutivo e constituinte de todo o processo enunciativo instaurado pela obra.

A partir dessa noção e de acordo com as particularidades da pesquisa, entendemos que o ponto de centralidade da quintessência instaurada é a obra, ou seja, a coletânea de contos intitulada *Espinhos e Alfinetes* a qual é tomada como um acontecimento discursivo sobre episódios de morte narrados de diversas formas, remetendo-se a inúmeras inscrições histórico-sócio-ideológicas, revelando variadas memórias discursivas e, por conseguinte, inscrevendo-se numa diversidade de discursividades. Dito isso, nosso olhar não é lançado para a obra em si, enquanto um objeto-livro, mas para a antologia de contos enquanto um acontecimento historicamente inscrito, que toma a(s) discursividade(s) e as memórias da morte numa

alteridade entre a “regularização pré-existente com os implícitos” e “uma desregulação que vem perturbar” esses já-ditos (PÊCHEUX, 2010, p.53).

Em diálogo com a visão pecheutiana de acontecimento, ao produzir reflexão acerca da discursividade literária, Santos (2009, p.160) explica que a autoria no texto literário transcende o “ato de enunciar, porque ocupa uma posição de singularidade de dizeres sobre um dado recorte de mundo”. Dessa singularidade emerge a obra enquanto acontecimento, a partir de uma performance estética que encadeia diversas discursividades, por meio de “uma ação político-estético-cultural sobre a linguagem, em um processo de descontinuidade histórica” (SANTOS, 2009, p.160). É nessa seara que tomamos *Espinhos e Alfinetes* como um acontecimento que se configura entre uma anterioridade histórica (saberes que constituem a matéria-prima do ato de enunciar, saberes esses sobre a sociedade, a época, os sujeitos), uma tomada de posição singular que reflete um recorte de mundo e de cultura, e um devir (produção de sentidos).

Após a definição do ponto de centralidade, configuramos os eixos verticais da quintessência instaurada, ou seja, as macropolaridades que vão refletir amplitudes de percepção na relação entre a materialidade linguística da obra e as discursividades que se configuram nela. Sendo assim, os dois eixos verticais representam as fronteiras da episteme a ser atribuída à obra enquanto acontecimento, ao passo que na macropolaridade teórica determinativa tem-se a *denominação narrativa* e na posição teórica descritivo-explicativa tem-se a *denominação enunciativa*, dimensões essas que, postas em batimento, produzem uma erupção de sentidos do acontecimento.

A fronteira da *denominação narrativa* representa a dimensão linguística da obra, ou seja, é a superfície da materialidade em que se encontram todos os recursos linguísticos, estilísticos, semânticos, pragmáticos, semiológicos, sintáticos, todos esses “dizendo” e “significando”. O conjunto desses elementos é o que caracteriza uma obra como literária, ou seja, é essa confluência de elementos que compõem a narrativa e que lhe atesta *status* de literariedade.

Para Ferreira-Rosa (2013, p. 89), a discursividade literária se materializa nessa dimensão linguística, tomada enquanto “base material de autonomia relativa e natureza semiótica que é formada por uma conjuntura de signos ideológicos e combinações, refletores e refratores de uma arena de lutas e posicionamentos”. Assim, balizada pelo social e pelo histórico, é a partir dessa dimensão linguística que a instância-sujeito leitor tem acesso ao mundo estético criado pela instância-sujeito autor.

Para esse autor, “o estético vincula-se de forma insétil ao linguístico, pois se constrói na e pela linguagem, desencadeando, por seus acabamentos e consequentes construções de um

mundo estético, um mundo possível, o espaço do existir-como-vida(...)” (FERREIRA-ROSA, 2013, p.89). Nesse sentido, é nos diversos escopos que constituem a materialidade da obra (artístico, psicológico, histórico, cultural, político, filosófico, entre outros) que se estabelece uma vinculação do estético com o linguístico, fazendo emergir um mundo possível representado pelo acontecimento da obra.

Portanto, é a partir da dimensão linguística da obra que se instauram os diversos processos de leitura (didática, científica, prazerosa, entre outras), bem como é por meio dela que emergem tradicionais classificações impressionistas: a obra é fácil de ler, o autor escreve “difícil”, a leitura desse texto não “rende”. No caso de algumas escolas literárias tradicionais, como o Parnasianismo, a configuração linguística rebuscada aliada a uma estética clássica faz com que a produção parnasiana não seja a mais popularizada entre os alunos-leitores. No entanto, os parnasianos entendiam que esse afastamento do leitor comum, de certa forma, valorizada essa produção artística.

Guimarães Rosa, por exemplo, construiu um léxico conhecido por valorizar a linguagem popular e prosaica do sertanejo, por meio do uso de neologismos, da utilização de rimas, aliterações, onomatopeias. Em alguns momentos, até clássicos problemas sintáticos como a separação do sujeito e do predicado com vírgula foram empregados em sua obra, com o objetivo de aproximar a linguagem de seus textos ao ritmo da fala do homem simples do sertão. Para muitos estudiosos, o rompimento do autor com os padrões gramaticais tradicionais tem relação com uma estética da liberdade.

Em relação à obra de Carrascoza, no conto *Poente*, por exemplo, existe uma relação entre a materialidade linguística do conto e o episódio de morte instaurado. De modo a representar a crise no casamento, por meio da falta de assunto e carinho, o diálogo entre o casal é construído por meio de orações curtas, em alguns casos monossilábicas. O conto só possui períodos compostos mais complexos por meio da voz da instância-sujeito narrador onisciente: “A mulher inclinou-se e perguntou, *E então?* O homem suspirou e respondeu, *Então acabou*” (CARRASCOZA, 2010, p.29).

No conto *Mar* também há um diálogo entre a materialidade linguística e os sentidos que emergem da relação entre o mar e o episódio de morte:

vamos, pai, vamos, infatigável, como se descobrindo seu elemento, o mar, o mar, o mar que chama, o mormaço queimando em surdina, fatias de mim nele, e outra vez, e outra, e outra, e outra onda, *aquela é boa, pai*, e lá vai ele, e a água passa como um pássaro sobre nossas cabeças, *ah, não deu, quebrou antes...* (CARRASCOZA, 2010, p.38, grifos do autor).

O ritmo do texto é acelerado e dialoga, ao mesmo tempo, com o quebrar das ondas na praia e com as memórias revoltas de um pai inconsolavelmente abatido pela morte trágica de seu filho. De modo a reforçar essa confluência de sentidos, o conto é construído em somente dois grandes parágrafos e sem a presença de um ponto final entre todas as orações, tendo como pontuação somente vírgulas, três pontos de exclamação e quatro de interrogação.

Nesse sentido, a compreensão da dimensão narrativa de uma obra tomada enquanto acontecimento é um passo importante para as leituras discursivas a ser empreendidas pelo professor de literatura. Isso não quer dizer que o foco deve ser nos aspectos linguísticos, mas que é na materialidade linguística que a instância-sujeito autor imprime as construções de sentido possíveis de serem acessadas pela instância-sujeito aluno-leitor de literatura. Assim, compreender a organização linguística da obra é uma responsabilidade da instância-sujeito professor de literatura, que poderá escolher caminhos diversos para ensinar a obra, inclusive não abordando com seus alunos os aspectos linguísticos.

Na dimensão enunciativa, tem-se a amplitude discursiva desencadeada a partir da materialidade da obra. É a fronteira que representa as discursividades que são envolvidas na conjuntura das enunciações dos tempos e dos espaços configurados no acontecimento. Essa dimensão é responsável por revelar como o acontecimento é tecido no entrelaçamento com o interdiscurso (o todo-complexo das discursividades), ou seja, é a fronteira que permite ao analista (e ao professor de literatura) esquadrihar, sempre a partir de sua referencialidade polifônica, a diversidade de dimensões discursivas que eclode do acontecimento.

A partir dessa percepção e dos recortes que emergem como proposta do presente estudo, entendemos que *Espinhos e Alfinetes* é interpelado por discursividades que representam um delineamento dos tempos e dos espaços que constituem a interdiscursividade estética de Carrascoza. A morte, portanto, é tomada a partir de uma diversidade de dimensões discursivas, bem como enquanto uma explicação enunciativa da forma como Carrascoza arquiteta os tempos e os espaços nas narrativas em estudo.

Em decorrência dessa convergência relacionada à morte, elencamos as seguintes discursividades como um recorte que dialoga com os gestos de interpretação aqui lançados em relação ao acontecimento em estudo:

- A morte na infância (*Adão, Espinho, Sol, Poente, Mar, Coração, Alfinete, Aqui perto*);
- A morte da infância (*Espinho, Sol, Mar, Adão*);

- A morte que provoca o retorno à infância (*Espinho, Da próxima vez, Coração, Só uma corrida*);
- A morte que provoca novas vidas (*Espinho, Poente, Dora, Alfinete*);
- A morte simbólica de sentimentos e relações (*Poente, Sol, Aqui perto, Só uma corrida*);
- A morte que causa um luto eterno (*Coração, Adão, Mar, Espinho*);
- A morte narrada a partir do diálogo entre o encantamento e as dores inevitáveis da vida (todas as narrativas).

Entendemos que as narrativas em estudo são constituídas e constitutivas das discursividades em questão, tomadas sempre enquanto conjuntura(s) provocadora(s) de sentidos. Logo, essas discursividades são responsáveis por revelar as ações das instâncias-sujeito na construção dos sentidos no interior desse acontecimento.

Contudo elencarmos a morte como um arqui-tema dos contos não representa exaurir toda a potencialidade discursiva que constitui a obra em estudo. O recorte sobre a morte é um olhar lançado e pinçado para uma conjuntura de discursividades e sentidos, uma seleção que emerge a partir dos gestos de interpretação lançados para o acontecimento. Nesse sentido, a fronteira da dimensão enunciativa deve ser compreendida como uma explosão dessas discursividades, relacionadas ou interpeladas pela morte ou por outros elementos postos em análise, ou seja, nessa dimensão, existem infinitas possibilidades de olhares a partir de diversas discursividades, que poderiam ter um enfoque no universo lexical da obra, no universo sintático, poderia ser abordada sob um ponto de vista documental, existencial, psicanalítico, antropológico, holística, entre outros.

No entanto, como um gesto de interpretação frente ao acontecimento em questão, além da morte como uma discursividades que reina no funcionamento discursivo em estudo, elencamos algumas outras discursividades que emergem da relação entre o acontecimento da obra e as tomadas de posição teórico-metodológicas, bem como a referencialidade polifônica da instância-sujeito pesquisador:

- A discursividade da contemporaneidade, os problemas da vida urbana, as angústias, frustrações e inadequações do homem pós-moderno;
- A discursividade da família tradicional patriarcal, enquanto constituição das atitudes e posturas das instâncias-sujeito dos contos;

- A discursividade do religioso-cristão como memória discursiva dos atos, sentimentos e sensações das instâncias-sujeito;
- A discursividade que configura na tensão entre o discurso religioso-cristão acerca da morte como um desígnio divino e o silenciamento da mesma na contemporaneidade;
- A discursividade filosófico-psicanalítica do homem frente à finitude da vida, como um sempre fracasso.

Assim, ainda que tenhamos convergido o olhar para a morte como discursividade dominante no acontecimento da obra, as possibilidades a serem postas em diálogo numa dimensão analítica são muitas. Nesse aspecto, reforçamos que a fronteira da explicação enunciativa representa uma dimensão espacial aérea da obra enquanto acontecimento, uma visão macro, de conjunto, de tudo aquilo que poderá ser analisado. No caso da presente pesquisa, tomamos a morte como responsável por revelar uma conjuntura de discursividades e de sentidos.

É relevante frisarmos que as discursividades que emergem da fronteira enunciativa só são analisáveis sob a ótica dos sentidos a partir dos elementos linguísticos da denominação narrativa, ou seja, a partir da materialidade linguística da obra. Dessa forma, os jogos léxicos, as flexões sintáticas, as representações semânticas, as imagens semióticas, as construções semiológicas, todos esses elementos da materialidade dos contos possuem potencial de análise e serão pinçados e mobilizados a partir das intenções de leitura, dos objetivos de pesquisa e da rede teórica mobilizada.

Isso se discorrermos acerca das discursividades servindo somente a fins acadêmicos e científicos. Porque se aventarmos as discursividades que emergem da obra fora do âmbito da acadêmico-analítico, também as possibilidades são inúmeras: a leitura empreendida por prazer (descoberta por acaso ou a partir de uma indicação), a leitura da obra como atividade escolar (interpretação, produção de um resumo, uma resenha), a leitura da obra para a construção de uma crítica literária, a leitura da obra para um trabalho de um curso de licenciatura (numa disciplina de literatura, de análise do discurso, de linguística textual, de semântica), a leitura da obra para a construção de uma adaptação para o cinema ou a TV, enfim, todas essas diferentes tomadas de posição configurariam acontecimentos outros a partir de uma nova configuração de discursividades.

Logo, quando essas duas fronteiras, a narrativa e a enunciativa, são postas em batimento, temos essa erupção de sentidos da obra enquanto um acontecimento, como um vulcão que cospe

larva de diversas naturezas. Esses infinitos movimentos colocam a obra numa infinidade de percepções que podem fugir do pesquisador, do autor, do professor, do leitor, do aluno-leitor de literatura. É impossível ter a amplitude total dessa erupção, ela é contínua, ela é da ordem do nunca-acabar.

Essa amplitude de elementos possíveis é um dos fatores que referenda a quintessência instaurada como o funcionamento de nossa episteme para o ensino de literatura, uma vez que, se mobilizada pela instância-sujeito professor em consonância com a diversidade de referencialidade polifônicas das instâncias-sujeito alunos, esse dispositivo fará emergir discursividades infinitas, talvez não canceladas pela crítica literária ou pelo cânone, mas que dialoguem com práticas de letramento literário empoderadoras.

Já os eixos horizontais, ou seja, as micropolaridades da N-essência, estabelecem um olhar epistemológico sobre as particularidades de significação que emerge da relação entre a teoria discursiva abordada e os contos de Carrascoza. Logo, enquanto as macropolaridades da N-essência representam a dimensão espacial aérea da obra enquanto acontecimento, ou seja, a amplitude “de percepção na relação entre um conceito de polaridade e seu alcance em face de uma relação de clivagem e injunção enunciativa” (SANTOS, 2007, p.190), as micropolaridades representam a dimensão espacial êmica³⁴, “os elementos de identificação conceitual que delimitem unidades de recorte fundadoras de uma *semiose conceitual*³⁵” (SANTOS, 2007, p.190). Dessa forma, delimitamos para a quintessência em questão micropolaridades que buscam determinar, descrever e explicar as projeções denominadas no que tange às instâncias-sujeito e às projeções explicadas que emergem dos processos de memória discursiva.

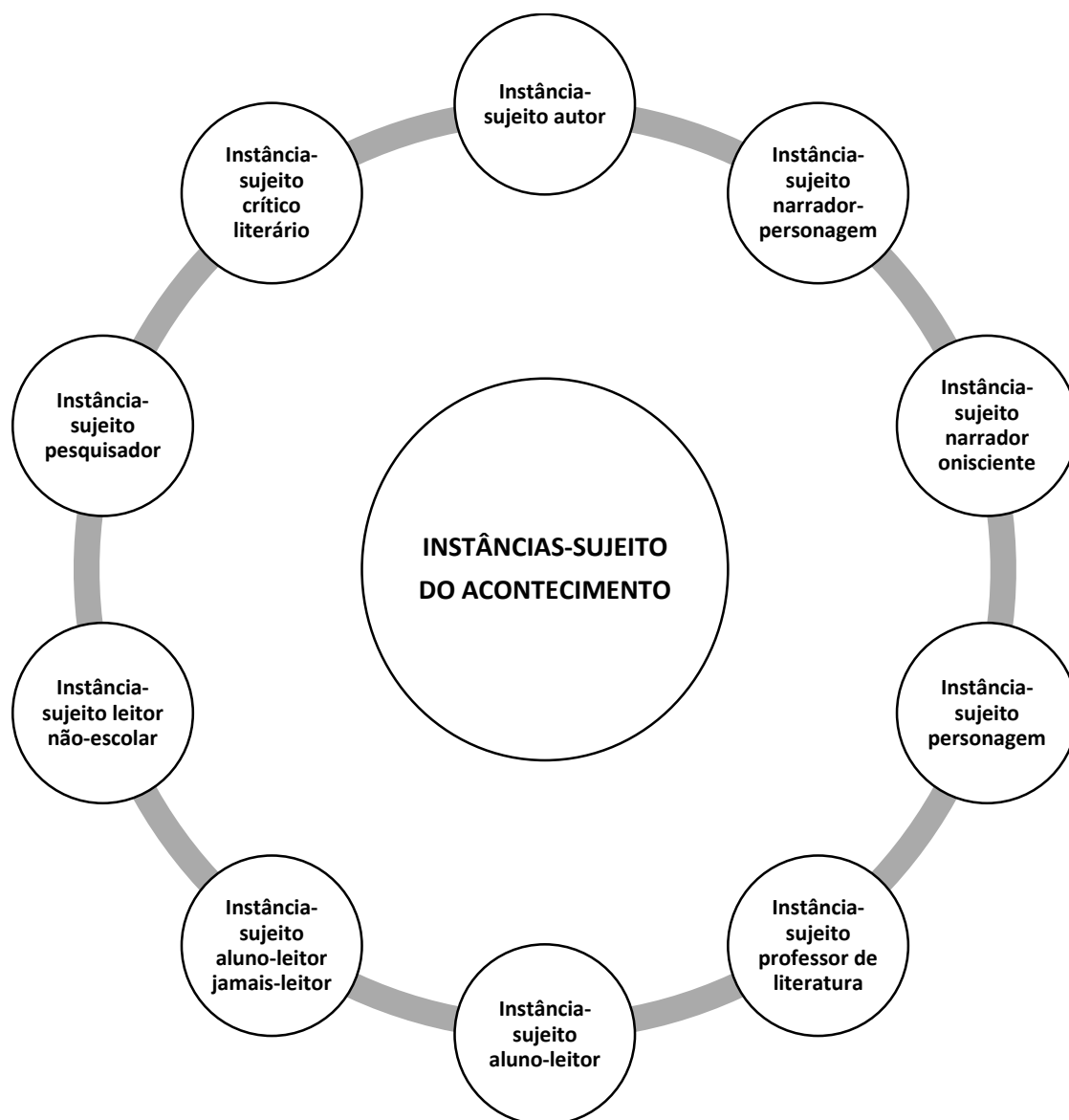
Assim, como micropolaridade teórica-determinativa, temos a *Denominação da Instância-Sujeito*, ou seja, a manifestação da IES em alteridade, nas facetas diversas (forma-sujeito, lugar social, lugar discursivo) no interior do acontecimento da obra. Trata-se do elemento de micropolaridade que vai fazer a clivagem entre as infindáveis facetas da(s) instância(s)-sujeito(s) e as conjunturas discursivas (traços de assujeitamento, interpelação e interdiscursividade) que as envolvem e as constituem no interior do acontecimento.

³⁴ Nos estudos antropológicos, estudar o padrão êmico representa a procura pela verdade sob a ótica ou o crivo do agente promotor do fato, ou experimentador. Assim, ao denominarmos de dimensão êmica a leitura das micropolaridades, entendemos como um olhar lançado aprofundado, *in loco*, em que a instância-sujeito pesquisador estabelece recortes específicos para mobilizar uma semiose conceitual.

³⁵ Santos (2007, p.190) define semiose conceitual como “a propriedade que um conceito adquire, de significar epistemologicamente a partir de parâmetros pontuais que o delimitam enquanto fronteira de suporte para um construto teórico”. Logo, um conceito que pertence a um referencial teórico, no caso do presente estudo os conceitos de instância-sujeito e memória discursiva, passa a constituir-se em uma significação singular, no interior da situação acadêmica instaurada.

Nesse sentido, instauramos a conjuntura de produção de sentidos a partir de algumas instâncias-sujeito que se configuram como singulares e relevantes em nossa percepção do acontecimento:

Figura 9: As instâncias-sujeito no/do acontecimento.



Fonte: O autor.

A partir desse esquema, demonstramos uma alteridade de diversas instâncias-sujeito no interior da obra enquanto acontecimento. Para que o funcionamento da episteme possa ser percebido, é possível reconhecermos que o esquema de instâncias-sujeito instaurado para um gesto de interpretação do acontecimento *Espinhos e Alfinetes* é aplicável a outras obras literárias. Assim, o olhar lançado para as instâncias-sujeito que participam do acontecimento de

uma obra poderá se configurar a partir das tomadas de posição metodológicas e pedagógicas da instância-sujeito professor de literatura.

Para que possamos compreender o funcionamento dessa alteridade de instância-sujeito, façamos uma reflexão acerca das mesmas, tomando como norte as análises dos contos de Carrascoza.

A *instância-sujeito autor* da obra é o responsável pela performance estética, representa uma função-autor que ocupa a posição de singularidade dos dizeres dos contos enquanto um recorte específico do mundo, dizeres esses transpassados pela historicidade, pelos saberes institucionalizados (o cânone, por exemplo) e pelos desejos de poderes que emergem da referencialidade polifônica da instância-sujeito autor. Assim, entendemos essa instância-sujeito no batimento de uma função-autor, que, para Santos (2009b, p.161), é responsável por “uma escrita que se abre enquanto acontecimento, para a história. Uma escrita que se traduz em saber estético, revelando posições-de-si na história. Uma escrita que transpassa saberes de uma época”. A partir disso, entendemos que o acontecimento discursivo é constituído por elementos da referencialidade polifônica dessa instância-sujeito, que transforma essa escrita-de-si numa estética do/para o outro (a instância-sujeito leitor), por meio da convergência e confluência de saberes estéticos exteriores aos sujeitos e inscritos numa dada historicidade.

Novamente recorremo-nos a Ferreira-Rosa (2013, p.95), de modo que sua concepção de sujeito-escritor dialoga com a nossa constituição da instância-sujeito autor, por se constituir a partir de uma referencialidade polifônica e balizada “por elementos ideológicos, sociais, políticos, filosóficos, históricos, psicológicos, culturais e linguísticos, obviamente todos interligados e em relação interdependente”. Dialogamos ainda com a percepção analítica desse autor acerca de cada uma dessas facetas da referencialidade polifônica do sujeito-escritor da seguinte forma:

- *ideológico* porque, inscrito e assujeitado em ideologias, enuncia seus dizeres;
- *social* porque está circunscrito a uma formação social, espaço a partir do qual os efeitos de sentido a serem produzidos podem ser presumidos. Espaço este, articulado ao funcionamento da ideologia, no crivo da luta de classes e produção e reprodução material;
- *político* porque, balizado por relações de poder (institucional, pertencimento a um cânone), projeta sua escrita;

- *filosófico* porque está imbuído de práticas investigativas, analíticas, discursivas, crivadas por visões de mundo provenientes dos campos da ciência, religião, senso-comum, para citar três;
- *histórico* porque, inserido em um processo de produção de sentidos que se define na relação com a linguagem, revela que a história se organiza a partir das relações com o poder e está ligada não à cronologia, mas às práticas sociais;
- *psicológico* porque está crivado pelo inconsciente enquanto manifestações de natureza psíquica do/no sujeito que escapam à consciência, à vontade, manifestando nos sonhos, nos atos falhos, nos lapsos etc. e estruturando a ilusão de completude que constitui esse sujeito;
- *cultural* porque pertence a uma sociedade que lhe incute conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes, aptidões, hábitos que refletem na composição de um trabalho literário; e, por fim,
- *linguístico* porque para escrever uma obra, necessita de um sistema linguístico portador de autonomia relativa que possui normas, estrutura e formas de organização próprias às quais os sujeitos devem se submeter. (FERREIRA-ROSA, 2013, p.95-96)

Nesse sentido, é no diálogo com essa concepção multifacetada de sujeito-escritor instaurada pelo autor que concebemos a instância-sujeito autor. Entendemos que buscar compreender elementos que constituem essa referencialidade pode ser eficaz na construção de práticas de letramento literário. Assim, ainda que estudar a biografia do autor não seja um caminho produtivo para o ensino da literatura, entendemos que a referencialidade polifônica que constitui esse sujeito pode contribuir para um olhar discursivo para a obra.

Ainda que em *A morte do autor* (1984), Barthes questione até que ponto os personagens representantes do pensador do autor, não é demérito para a prática de ensino de literatura relacionar, por exemplo, o fato de Rubem Fonseca ter sido policial durante sete anos para buscar compreender a discursividade estética brutalista³⁶ que emerge de parte da sua produção literária. Concordamos com a crítica de Barthes, em relação à teoria literária que exalta a biografia do autor vinculada à historicidade da obra. Entendemos, inclusive, que o quase extinto sistema de ingresso ao ensino superior que estabelecia listas de obras literárias talvez tenha sido o grande mantenedor ideológico dessa postura inclusive nos materiais didáticos escolares.

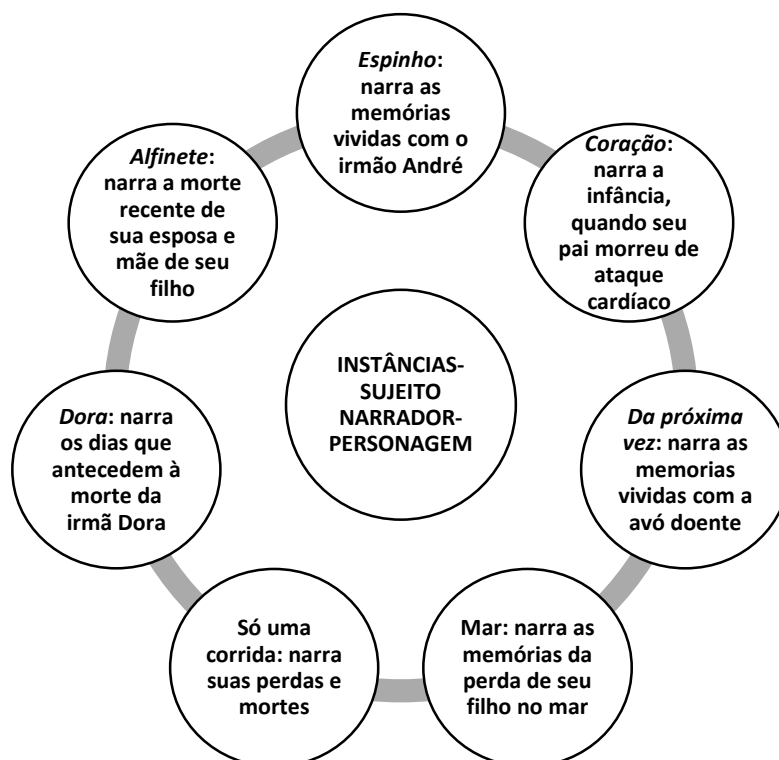
³⁶ Alfredo Bosi (1985) afirmou que Rubem Fonseca inaugurou uma nova corrente na literatura brasileira contemporânea, conhecida como brutalista.

Entretanto, estamos propondo aqui uma literatura que empodere, que se materialize em práticas de letramento literário que façam com que a literatura atinja àqueles alunos que não leem, pelos vários motivos que aqui já foram elencados. Dessa forma, compreender elementos da referencialidade polifônica e da historicidade da instância-sujeito autor que podem, eventualmente, dialogar e/ou constituir o acontecimento da obra talvez não seja tão nocivo assim.

Ao esquadrinharmos, por exemplo, a instância-sujeito autor que instaura o acontecimento em estudo, é possível reconhecer que existe nas narrativas um balizamento dialético entre um encantamento pela vida e as dores diante do movimento incessante e inevitável da mesma. Assim, ainda que o acontecimento *Espinhos e Alfinetes* configure um processo de memória discursiva relacionado à efemeridade da existência, é como se a instância-sujeito autor semeasse nas narrativas uma ideia de contemplação da vida a partir de coisas e momentos banais, facilmente esquecíveis e deixados de lado.

A *instância-sujeito narrador-personagem* (IS-NP) representa as vozes dos contos em que aquele que enuncia vive ou viveu os episódios de mortes instaurados pelas narrativas. De modo a lançarmos um olhar para essa configuração de instância-sujeito no interior do acontecimento em estudo, estabelecemos o seguinte esquema:

Figura 10: Instâncias-sujeito narrador-personagem nos contos.



Fonte: O autor.

Dos onze contos que constituem a obra, sete apresentam uma configuração sujeitunal convergente, em que as IS-NP narram os episódios de morte que viveram (memórias do luto), vivem (o luto no tempo presente) ou viverão (o luto antecipado). Logo, há uma regularidade no que tange ao embate entre a IS-NP e a morte, discursividade que interpela a constituição dessas instâncias-sujeito, não somente enquanto tema da enunciação, mas enquanto dor, melancolia e luto pela perda. A configuração da memória discursiva da morte proposta na seção *Reflexões acerca do conceito de morte* é uma das discursividades que constituem as IS-NP.

A *instância-sujeito narrador-onisciente* (IS-NO) emerge como configuração convergente nos contos *Sol*, *Aqui perto*, *Coração*, *Poente* e *Adão*. Nessas narrativas, o sujeito que narra não participa como personagem, no entanto é dotado de onisciência, ou seja, detém conhecimento profundo dos sentimentos e sensações das instâncias-sujeito personagem. De certa forma, essa característica inscreve a IS-NO numa posição privilegiada, no que tange à compreensão dos sentidos que emergem das sensações provocadas pelos episódios de morte. Percebemos, ainda, nos contos de Carrascoza, esse narrador possui uma espécie de “visibilidade plena, em que as coisas ficam implícitas entre os personagens, mas não para o leitor, revela uma eloquência sob o silêncio – sem, contudo, resolver o conflito que ele exprime” (CONDE, 2009, p.229).

Inscrevemo-nos nas reflexões de Conde (2009, p.223) acerca da escrita de Carrascoza para definir tal instância-sujeito. Para esse autor, a partir de uma percepção aguda dos movimentos e repercussões da vida, essa voz “fala quando os personagens emudecem, atribui sentido ao que parecia casual, recorda coisas esquecidas, demora-se sobre aquilo que é passageiro, trivial e insignificante”.

Ainda como característica dessa instância-sujeito, entendemos que existe um certo distanciamento objetivo das dores causadas pelas mortes. Essa ausência de passionalidade só é percebida nos contos em que o narrador não é um personagem da narrativa:

- *Sol*: a morte alegórica da infância da menina é objetivada como um processo natural de amadurecimento da criança;
- *Aqui perto*: as dores da viagem que tira a criança de sua zona de conforto representam também uma morte alegórica, objetivada como um processo natural de amadurecimento da criança;
- *Poente*: a morte alegórica de um casamento é narrada pela IS-NO, a partir das diferentes dores do marido e da esposa;

- *Adão*: a construção da personalidade alegre e musical de Adão é esquadrinhada a partir da polifonia memorialista de sua mãe já falecida.

Trata-se de um narrador que, desde o início da narrativa, possui visão ampla acerca dos elementos constituintes da narrativa, uma vez que é a instância-sujeito responsável por delinear os personagens (características físicas, medos, dores, consciências, classe social, entre outros), responsável por inscrever o enredo em uma dada historicidade, bem como responsável por estabelecer o(s) espaço(s) onde se desdobra o enredo. Nesse sentido, compreender o funcionamento da IS-NO é estabelecer uma leitura discursiva da forma com que os sentidos se inscrevem em formações discursivas pelas quais o leitor é interpelado. Afinal de contas, é essa instância-sujeito que revela, desvela ou vela o mundo estético criado pela instância-sujeito autor.

A *instância-sujeito personagem* (IS-P) representa as vozes das personagens das narrativas, protagonistas ou não, que não se inscrevem no lugar discursivo de narrador. Os acontecimentos de morte que se instauram na historicidade dessas personagens são interpelados/narrados pelas vozes que constituem a IS-NO ou a IS-NP. Quando protagonista, o acontecimento de morte se vincula diretamente à experiência histórica do mesmo. Quando co-protagonista, o personagem possui uma ligação direta entre o protagonista e o acontecimento de morte. Quando coadjuvante, o personagem é um acessório composicional da narrativa para a construção do acontecimento.

A *instância-sujeito professor de literatura* (IS-PL) representa uma tomada de posição de um professor de língua portuguesa e/ou literatura frente ao acontecimento da obra, que se torna leitor do texto antes, durante ou depois da demanda escolar. A IS-PL não necessariamente é interpelada pela discursividade estética que emerge da obra, mas pela interação entre sua referencialidade polifônica e as discursividades metodológicas e didáticas que se configuram a partir do acontecimento. Assim, a formação acadêmica, as preferências literárias, a relação com o corpo gestor e pedagógico da escola, os conteúdos da matriz curricular e do livro didático serão elementos constitutivos da IS-PL.

Na constituição da IS-PL, existe ainda a representação dos professores que não escolhem as obras a serem trabalhadas em sala de aula, mas são interpelados por uma demanda solicitada por uma matriz curricular, um processo seletivo ou mesmo um livro didático. Nessa mesma égide, podem ser relacionados os professores de outras disciplinas que, por vários motivos (não tiveram escolha; queriam aumentar a carga horária; julgavam a literatura uma disciplina fácil, entre outros), “tornam-se” professor de literatura de uma turma ou escola.

Infelizmente é muito comum professor que ministram disciplinas que não se relacionam com a sua área de formação acadêmica.

A *instância-sujeito aluno-leitor já-leitor* (IS-AL) representa o aluno de uma aula que se inscreve no lugar da aula de literatura, interpelado pela necessidade de se ler a obra, entretanto já com práticas de letramento literário em sua referencialidade polifônica. Por influências geralmente extremas à instituição escolar (pais e familiares leitores, colegas, internet, antigos professores), a IS-AL possui como prática corriqueira a leitura literária. O método de ensino de literatura influencia o seu gosto pela leitura, mas não determina, necessariamente, a sua prática de ler.

A *instância-sujeito aluno-leitor jamais-leitor* (IS-AL-JML) representa também um aluno de uma aula de Literatura, interpelado pela necessidade de se ler a obra e pelo método de ensino da literatura. No entanto a ausência de práticas de letramento literário em sua referencialidade polifônica pode fazer emergir possíveis tomadas de posição:

- A IS-AL-JML não vai ler a obra porque não possui práticas de letramento literário e/ou a aula de literatura não foi configurada para não-leitores;
- A IS-AL-JML vai ler resumos, comentários, vídeos e/ou qualquer síntese online que existir da obra, uma vez que a aula de literatura não foi configurada para não-leitores;
- A IS-AL-JML não vai ler a obra, independentemente se a aula de literatura foi ou não configurada para não-leitores;
- A IS-AL-JML vai ler a obra, ainda que com dificuldades, uma vez que a aula de literatura foi configurada para a instauração de práticas de letramento literário para não-leitores.

Interessante ressaltar que não levamos em consideração o suporte de leitura da obra: o livro original, a cópia impressa do livro, a cópia digital do livro, entre outros. No entanto, o suporte em que a obra se materializa também significa na construção de processos de letramento literário. É possível idealizar alunos que não se interessariam por uma cópia fotocopiada de um livro. Ou ainda alunos tão imersos no mundo digital que somente a versão virtual do livro despertaria o interesse. Nesse sentido, é essencial compreendermos que as possibilidades da IS-AL-JML não se fecham nas quatro opções acima. Inúmeros podem ser os motivos que impedem

que processos de letramento literário alcancem determinados alunos. Os diversos entraves que atravessam as aulas de literatura já foram intensamente esquadrihados no início desse estudo.

A *instância-sujeito leitor-não-escolar* (IS-LNE) representa o universo de leitores da obra literária que não se inscreve no lugar social da escola. Esses leitores estão inscritos em práticas de letramento literário, adquiridas ou não durante a formação escolar. Em tese, a IS-LNE busca a leitura da obra por prazer, por indicação ou por meio de alguma publicidade que estimule a presente leitura. A relação com o texto não é obrigatória e nem prioritariamente didática, por isso, o método de ensino da literatura não é uma discursividade presente nessa interação.

A *instância-sujeito pesquisador* (IS-PE) representa o leitor acadêmico da obra, que a toma enquanto objeto de pesquisa, enquanto *corpus*, coloca em funcionamento suas discursividades a partir do recorte de unidades de análise (enunciados, sequências discursivas, excertos, fragmentos) e submete esses recortes a um aparato metodológico e a um arcabouço teórico. As inscrições teóricas que constituem a trajetória acadêmica do pesquisador representam uma discursividade constitutivas do seu olhar analítico para a obra. No presente estudo, por exemplo, o discurso literário de *Espinhos e Alfinetes* foi analisado, principalmente, por meio de sequências discursivas que representam as ocorrências das regularidades propostas. Essas regularidades foram previamente analisadas sob a ótica dos dispositivos matricial e axiomático e, posteriormente, experimentadas no funcionamento de uma N-essência. Todo esse trajeto é chancelado pela rede conceitual que se configurou a partir dos estudos da LA, da AD e do Círculo de Bakhtin.

No entanto o caminho seguido por uma IS-PA é somente um dos também infindáveis caminhos possíveis, a partir de outros tantos recortes, outras tantas propostas metodológicas e também outras redes teóricas. As possibilidades são tão plurais que se a mesma obra for mobilizada a partir das mesmas escolhas metodológicas e teóricas, no entanto se tratar de uma outra IS-PA, os efeitos de sentido produzidos nas análises serão também outros. Uma característica importante da IS-PA é que nem sempre a obra é analisada em sua integridade textual, mas sim a partir de seleções e recortes, que devem seguir princípios responsáveis e jamais tendenciosos.

Assim como a IS-PA, a *instância-sujeito crítico-literário* (IS-CL) também representa o leitor técnico, científico e acadêmico da obra literária. Trata-se de um leitor por profissão, um profissional que analisa e valoriza positivamente ou negativamente uma obra literária. Tomando o discurso canônico como institucional, a IS-CL emerge como um soldado que chancela a obra enquanto cânone ou não. Isso não representa dizer que todo crítico literário

serve aos interesses do cânone, mas sim que toda obra tida como canônica passa por um processo de valoração da crítica literária. A literatura não aclama pela crítica literária será tomada como marginal ou até mesmo não considerada literatura (*best-sellers*, autoajuda, entre outros).

As instâncias-sujeito que constituem direta ou indiretamente o acontecimento da obra não finalizam as diversas facetas analisáveis no que tange à esfera dos sujeitos em interação. Podemos imaginar um catador de lixo que encontra a obra nos descartes, tornando-se um leitor ocasional. O dono de uma banca de revistas que decidiu folhear a obra para poder indicar como produto para os seus clientes ou a instância-sujeito pesquisador da obra, que lança seus crivos e busca esquadriñar a obra a partir de uma metodologia e de um referencial teórico. Todos esses leitores-outros teriam gestos de interpretação e percepção específicas do acontecimento. Assim, ainda que não seja presumível analisar todas as facetas sujeitudiniais que dialogam com o acontecimento da obra, é válido lançarmos um crivo para relevantes instâncias-sujeito que significam e produzem sentidos no interior do processo. Tal postura permite estabelecer importante leitura acerca das diversas discursividades que podem constituir as instâncias-sujeito e emergir delas, quando interpeladas pelo acontecimento da obra.

No que tange à micropolaridade teórica descritivo-explicativa, ou seja, a outra extremidade do eixo horizontal, nomeamos de *Explicação de uma Clivagem da Memória Discursiva*. Essa fronteira representa a historicidade do acontecimento traduzida em interdiscurso, de modo a evocar quais são as referências de mundo que são evocadas, quais são os acontecimentos outros que são mobilizados que para dialogar com o acontecimento da obra, assim como quais são os monumentos que compõem a cena e as imagens da percepção que a instância-sujeito constrói do acontecimento.

Nesse sentido, trata-se, ainda, de uma interdiscursividade que vai estar envolvida na composição do acontecimento visto da óticaêmica, uma vez que várias memórias discursivas são mobilizadas tanto na composição como na(s) leitura(s) da obra. Assim, a partir dos processos de significação articulados pelo interdiscurso, cada uma das instâncias-sujeito descritas anteriormente evocará memórias específicas, não sendo diferente o recorte estabelecido nessa pesquisa, que também faz emergir memórias discursivas específicas que dialogam com a referencialidade polifônica da IS-PA.

Para que possamos estabelecer uma melhor compreensão acerca da clivagem da memória discursiva, podemos vincular alguns processos discursivos de morte dos contos como responsáveis por perturbar, fazer ruir, provocar deslocamentos em hipotéticas memórias discursivas que podem configurar as instâncias-sujeito. Por exemplo, ao ser interpelado pelo

conto *Poente*, e caso o leitor tenha passado por um divórcio ou uma separação afetiva em sua historicidade de vida, é possível que a memória discursiva dessa forma de morte tenha elementos de sua referencialidade polifônica. Ao ser interpelado pelo conto *Mar*, e caso o leitor tenha perdido um filho em algum desastre ou doença, é possível que a memória discursiva dessa morte tenha elementos de sua referencialidade polifônica. Objetivamente, não é controlável os possíveis elementos que fazem emergir e configuram tais memórias, no entanto é plausível propor que, semelhante ao que se passa nos contos, se o leitor viveu o luto da perda de familiares para doenças, a perda dos pais prematuramente, a perda de uma pessoa de referência afetiva e emocional, o acontecimento das narrativas poderá produzir efeitos de sentido que o atravessam em sua constituição de instância-sujeito leitor.

Achard (2010, p.14) entende que uma regularidade que produz memória não se deduz do *corpus*, “ela é de natureza hipotética, ela constitui uma hipótese do analista”. Nessa esfera, reforçamos esses dizeres para que possamos classificar as memórias discursivas que, a partir do crivo da IS-PA, emergem das regularidades enunciativas que configuram o acontecimento da obra.

Logo, como já afirmamos, além do processo de memória discursiva da morte, bem como das interpretações discursivas realizadas sobre os contos, entendemos que emergem quatro principais processos de memória discursiva do acontecimento *Espinhos e Alfinetes*:

- A dor da perda
- A descoberta da efemeridade da vida
- O encontro com o trágico;
- O aprendizado/amadurecimento pela dor³⁷.

Ao tomarmos os princípios pecheutianos da memória discursiva como um espaço plástico que possibilita a retomada de discursos já-ditos, mas que também se desloca, reinventa-se, reconstrói-se e desdobra-se face a um acontecimento que a impele a isso, apreendemos que os episódios de morte que compõem as narrativas e, por conseguinte, a obra, são responsáveis tanto por restabelecer os pré-construídos acerca da morte, quanto por perturbar, fazer ruir e provocar deslocamentos nesses padrões de memórias discursivas. Logo, os episódios de morte que se configuram no acontecimento são responsáveis tanto pela manutenção das memórias discursivas que eclodem no interior da obra (*A dor da perda*; *A descoberta da efemeridade da*

³⁷ Elencar processos de memória discursiva que atravessam as narrativas não representa fechar o acontecimento da obra somente nessas historicidades traduzidas em interdiscurso.

vida; O encontro com o trágico; O aprendizado/amadurecimento pela dor), quanto pelas situações discursivas em que algo denega, destrói e desvela essas memórias.

Ainda que as análises empreendidas no capítulo IV já tenham construído um esquadramento das narrativas, consideramos importante edificarmos uma matriz que relacione as narrativas e os processos de memória discursiva vinculados que emergem diálogo com os episódios de morte:

| Conto | Processos de memória discursiva convergentes no acontecimento | Percepções analíticas que corroboram com o processo de memória |
|--------------|--|--|
| Espinho | A dor da perda | A IS-NP narra a dor da perda do irmão. |
| | Descoberta da efemeridade da vida | André morre ainda criança e de forma abrupta. |
| | Encontro com o trágico | Por se tratar de uma criança, e episódio de morte é tomada como uma tragédia. |
| | Aprendizado/amadurecimento | A IS-NP precisa aprender a “ver” o mundo como André lhe ensinara. |
| Sol | A dor da perda | A possibilidade da perda causa dor e espanto à IS-P. |
| | Descoberta da efemeridade da vida | Inconscientemente, a IS-P sente a efemeridade de sua infância e da relação que tem como os pais. |
| | Encontro com o trágico | O trágico é um “piscar de olhos”, quando a IS-P não enxerga da presença dos pais. |
| | Aprendizado/amadurecimento | O amadurecimento da IS-P após o episódio de morte alegórica. |
| Poente | A dor da perda | O fim do casamento causa dor a ambos, bem como causará ao filho deles. |
| | Descoberta da efemeridade da vida | Tomando o casamento como o projeto de vida, o casal debate sua efemeridade durante o diálogo final. |
| | Encontro com o trágico | O fim do casamento é atravessado por um sentimento de fracasso, um trágico fim para o projeto de vida. |
| | Aprendizado/amadurecimento | O conto demonstra a reflexão acerca dos erros de ambos, bem como ressalta a criança que deverá aprender uma nova vida. |

| | | |
|----------------|-----------------------------------|--|
| Mar | A dor da perda | Todos os dizeres da IS-NP são revestidos de dor e tristeza pela perda do filho. |
| | Descoberta da efemeridade da vida | O filho da IS-NP morre ainda jovem e de forma abrupta. |
| | Encontro com o trágico | O jovem morre afogado no mar. |
| | Aprendizado/amadurecimento | Aprender a viver sem o filho, bem como reconstruir sua relação com o mar. |
| Adão | A dor da perda | A dor da perda da mãe. |
| | Descoberta da efemeridade da vida | A mãe da Adão morrerá enquanto ele era ainda criança. |
| | Encontro com o trágico | Perder sua mãe e as dificuldades financeiras que passa. |
| | Aprendizado/amadurecimento | A música é sua homenagem à mãe, bem como o legado de vida deixado por ela. |
| Da próxima vez | A dor da perda | A dor da perda iminente da avó. |
| | Descoberta da efemeridade da vida | O remorso pelo tempo passado longe de sua avó. |
| | Encontro com o trágico | Ainda que idosa, a morte da avó lhe é trágica, pois se afastara muito dela. |
| | Aprendizado/amadurecimento | Juntamente com o remorso e a dor, existe um aprendizado quanto ao afastamento que construirá de alguém tão importante. |
| Coração | A dor da perda | A dor da perda do pai. |
| | Descoberta da efemeridade da vida | O pai morrerá repentinamente, quando a IS-P ainda era criança. |
| | Encontro com o trágico | O ataque cardíaco ceifa a vida do pai de forma trágica. |
| | Aprendizado/amadurecimento | IS-P precisa aprender a viver os verões sem o sorriso de seu pai. |
| Dora | A dor da perda | A dor da perda de Dora antecipada por conta do diagnóstico terminal. |
| | Descoberta da efemeridade da vida | Dora ainda pulsava vida, sem saber de sua morte eminente. |
| | Encontro com o trágico | A doença terminal descoberta repentinamente dialoga com a tragédia. |
| | Aprendizado/amadurecimento | A dor pela ausência de Dora constrói a personalidade da IS-NP. |
| Alfinete | A dor da perda | A dor da perda da esposa constitui os dizeres da IS-NP. |

| | | |
|----------------|-----------------------------------|--|
| | Descoberta da efemeridade da vida | Nota-se que a esposa ainda era uma pessoa jovem que morreu de repente. |
| | Encontro com o trágico | Ainda que não fique claro o motivo, e episódio de morte é revestido de tragédia. |
| | Aprendizado/amadurecimento | Pai e filho precisam reaprender a viver, agora sem a mãe, esteio da casa. |
| Aqui perto | A dor da perda | A iminente jornada fora do seu “casulo” afetivo causa dor da perda na IS-P. |
| | Descoberta da efemeridade da vida | A viagem lhe causa sensações controversas quanto à efemeridade dos bons momentos vividos. |
| | Encontro com o trágico | A instauração do episódio de morte alegórica causa um estranhamento trágico para a criança. |
| | Aprendizado/amadurecimento | A IS-P amadurece quando percebe que fora interessante os dias que passou com os tios e primos. |
| Só uma corrida | A dor da perda | A dor retratada pelo choro do passageiro, bem como as dores e perdas ativadas pelo mesmo. |
| | Descoberta da efemeridade da vida | A reflexão sobre a vida como uma rápida corrida de táxi interpela a narrativa. |
| | Encontro com o trágico | As tragédias e perdas da vida da IS-NP são rememoradas durante a corrida. |
| | Aprendizado/amadurecimento | A compreensão da vida por meio das memórias ativadas pelo choro. |

Dessa forma, é possível perceber que as memórias discursivas em questão são constitutivas do acontecimento da obra como um todo, tanto dos efeitos de sentido relacionados aos episódios de morte, quanto da constituição das instâncias-sujeito vinculadas às narrativas.

Como já dito, tais relações são da ordem do nunca-acabar, uma vez que processos de memória que eclodiram das análises dos contos podem se vincular a várias discursividades que, eventualmente, transbordam os elementos sentidurais que constituem as narrativas e dialogam com a referencialidade polifônica da instância-sujeito leitor-professor de literatura ou da instância-sujeito aluno-leitor (bem como de qualquer outra instância-sujeito interpelada pelo acontecimento da obra).

Isso significa que os efeitos desses processos de memória são infinitos, pois vão depender das tomadas de posição do leitor, das suas intenções frente ao acontecimento da obra, bem como das bases discursivas e ideológicas que transpassam esse sujeito. Se pinçarmos *A*

dor da perda, por exemplo, além de ser constitutiva por retomada ou por ressignificação de todos os contos, também entendemos que, caso a instância-sujeito leitor tenha em sua historicidade recente perdido um parente ou uma pessoa de relevância afetiva, as discursividade vinculadas à leitura da obra produzirão uma clivagem singular.

5.2. Análise das relações entre o ponto de centricidade e os elementos da quintessência

Para vislumbrarmos o funcionamento do acelerador de partículas, ou seja, ligar as engrenagens da quintessência instaurada, passemos agora a empreender as múltiplas possibilidades de associação entre os elementos que a constituem, de modo a fazer emergir efeitos de sentido dessas combinações e equivalências discursivas. A intenção aqui é permitir que as diferentes combinações propostas revelem percepções diversas acerca do acontecimento. Essas percepções devem ser tomadas não somente como um olhar para *Espinhos e Alfinetes*, mas também entendidas como o funcionamento da episteme para o ensino de literatura.

Assim, cada percepção a seguir elucidada as potencialidades de enfoque organizadas em torno de um axioma, revelador de convergências discursivas. Posteriormente a instauração do axioma, prosseguimos com a compreensão do funcionamento dessa percepção no interior do acontecimento em análise. Em seguida, essas projeções são associadas à proposta de episteme para o ensino de literatura.

5.2.1. Relações da macropolaridade com o ponto de centricidade

Dessa forma, primeiramente lançaremos olhar sobre a relação do ponto de centricidade com o eixo das macropolaridades, de modo a observar as associações e conexões possíveis entre o acontecimento da obra, a materialidade linguística da obra e as discursividades que se configuram nela.

Acontecimento - Denominação narrativa

Axioma - O enfoque é reconhecer como a materialidade linguística da obra, ou seja, a conjuntura de sentidos que se estabelece a partir dos recursos linguísticos, estilísticos, semânticos, pragmáticos, semiológicos e sintáticos, incidem na constituição do acontecimento.

No acontecimento - Entendemos que a materialidade linguística de *Espinhos e Alfinetes* se configura no batimento entre a contemplação das singelas minúcias da vida e as agruras da morte. Assim, por meio de um constante tom epifânico e memorialista, o conjunto de signos

ideológicos que compõe a superfície linguística da obra promove uma sinfonia discursiva entre os jogos léxicos, as flexões sintáticas, as representações semânticas, as imagens semióticas e as construções semiológicas.

Projeções para a episteme – A proposta é que o professor busque reconhecer na obra em que pretende trabalhar traços linguísticos peculiares à construção dos sentidos que gravitam em torno do acontecimento. É questão talvez não seja esquadriñar a materialidade linguística em busca de elementos singulares, mas buscar potencial o olhar curioso do aluno para todos os elementos que compõem o acontecimento, de modo que ele possa reconhecer as engrenagens da obra, bem como se reconhecer como parte constitutiva desse acontecimento, tomado enquanto um processo de interação verbal.

Se as práticas de letramento literário se engendram por situações que usam o discurso literário, “enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”, buscar uma compreensão da amplitude sentidural que gravita em torno da materialidade linguística da obra é o primeiro passo para o empoderamento literário.

Acontecimento - Explicação enunciativa

Axioma - O enfoque é a decorrência de como o acontecimento da obra é revelado e tecido no entrelaçamento da conjuntura interdiscursiva dos enredos, ou seja, por meio de uma conjuntura histórico-sócio-ideológica que provoca deslocamentos, revela ações dos sujeitos e potencializa sentidos.

No acontecimento - A obra *Espinhos e Alfinetes* é tecida por um conjunto de discursividades relacionadas à morte (por exemplo, a morte na infância, a morte da infância, a morte que causa um luto eterno, a morte simbólica de sentimentos e relações). Essas discursividades provocam deslocamentos na historicidade das personagens, uma vez que são os episódios de morte que instauram tais rupturas nas narrativas, ou seja, fazem emergir uma necessidade iminente de reorganização da ordem discursiva (reaprender a viver, aprender a lidar com a dor, organizar-se frente ao luto) que constitui as instâncias-sujeito personagens.

Projeções para a episteme - Ao tomar a obra enquanto um acontecimento discursivo, o professor de literatura deverá buscar os diversos discursos que constituem a narrativa (romance, conto, novela, entre outros). Esses discursos não representam, necessariamente, o tema principal da obra, mas os assuntos que revelam a conjuntura histórico-sócio-ideológica que constitui as personagens. Essa conjuntura está relacionada aos elementos de tempo, espaço e inscrições ideológicas que, indiscutivelmente, produzem sentidos no interior da obra.

Denominação narrativa - Acontecimento - Explicação enunciativa

Axioma - O enfoque dessa relação busca como a materialidade linguística da narrativa produz sentidos do/no acontecimento da obra, de modo fazer emergir uma configuração de discursividades singular. Todos os sentidos da obra gravitam em torno dessa relação, uma vez que essa fronteira permite o esquadramento da amplitude de sentidos do acontecimento.

No acontecimento - Na obra de Carrascoza, é a materialidade linguística engendrada pela instância-sujeito autor que produz os sentidos relacionados à morte. Essa materialidade linguística é também reveladora das discursividades que determinam os episódios de morte que, quando analisados, revelam os sentidos que permitem a convergência de todos os contos em uma configuração estética da morte.

Projeções para a episteme - No trato com outras obras literárias tomadas enquanto um acontecimento, o professor deverá promover práticas de letramento que visem reconhecer a linguagem utilizada pela instância-sujeito autor como foco na produção de sentido. O professor deve potencializar a reflexão acerca dessa linguagem, pois tal análise será responsável por desencadear o reconhecimento das discursividades (tempos, espaços, ideologias, talvez uma atmosfera cronotópica) que compõem o discurso literário por parte do aluno.

Explicação enunciativa - Acontecimento - Denominação narrativa

Axioma - O enfoque está na conjuntura de discursividades que se configura na obra é responsável por revelar como a representação dos sentidos que se materializam tece o acontecimento instaurado.

No acontecimento – As discursividades (tempos, espaços e ideologias) que compõem e configuram o acontecimento discursivo *Espinhos e Alfinetes* representam a materialização sentidural da morte a partir da linguagem do autor, ou seja, os sentidos que se estabelecem a partir de uma conexão intrínseca da interdiscursividade de cada narrativa (episódios de morte) configuram o acontecimento por meio da representação de um mundo que emerge da singularidade estética materializada pela instância-sujeito autor.

Projeções para a episteme - Essa associação permite que o professor de literatura promova práticas de letramento literário em que as discursividades, ou seja, as construções de tempo, dos espaços e das ideologias que interpelam os personagens e o narrador, sejam tomadas como determinantes e essenciais na construção das leituras literárias por parte dos alunos. Assim, muito além do mero reconhecimento do tema principal da obra, o aluno poderá identificar, na materialidade da obra, as costuras discursivas empreendidas pela instância-sujeito autor, responsáveis por revelar a constitutividade do texto literário.

5.2.2. Relações da micropolaridade com o ponto de centralidade

Agora lançaremos olhar sobre a relação do ponto de centralidade com o eixo das micropolaridades, de modo a observar a relação entre o acontecimento da obra, a(s) instância(s)-sujeito e os processos de memória discursiva.

É essencial reforçarmos que, em relação à denominação da instância-sujeito que se instaura na quintessência, não tomaremos como foco todas as facetas sujeitacionais elencadas. Assim, essa amplitude de sujeitos representa o universo de enfoques possíveis para analisar a obra enquanto um acontecimento discursivo, a partir de uma ótica do ensino de literatura. Nesse sentido, em muitos casos, a análise oscilará entre instâncias-sujeito diferentes, mas sempre como foco nas vozes que emergem da instância-sujeito narrador (personagem ou onisciente).

Acontecimento - Instância-sujeito

Axioma - O enfoque busca compreender como o acontecimento discursivo significa a partir da clivagem da(s) instância(s)-sujeito.

No acontecimento - Aqui tomaremos diferentes instâncias-sujeito como foco, uma vez que cada inscrição sujeitacional também representa uma outra tomada de posição no interior do acontecimento³⁸. Assim, a *instância-sujeito narrador-personagem* (IS-NP) representa a voz que retoma e reestabelece o episódio de morte vivido numa dada anterioridade histórica do personagem e, por isso, costura as entranhas do acontecimento discursivo a partir de lembranças e reminiscências ressignificadas no momento instaurado pela narrativa.

Em relação à *instância-sujeito narrador-onisciente* (IS-NO), provavelmente devido à onisciência instaurada, existe uma sobreposição das dores e tristezas vividas pelas personagens na voz do narrador. Assim, a IS-NO, ainda que não seja personagem em alguns contos (*Sol*, *Aqui perto*, *Poente*, *Adão*, *Coração*), corporifica a dor da perda por meio da compreensão profunda das inscrições e da referencialidade polifônica das instâncias narradas.

Projeções para a episteme - Essa associação permite que o professor de literatura mobilize um recorte que focalize a enunciação da IS-NP, de modo a reconhecer qual é o papel dessas tomadas de posição na construção dos sentidos que emergem do acontecimento da obra. Por exemplo, no trato com o já citado romance realista *Dom Casmurro*, essa associação

³⁸ Ainda que o professor de literatura possa estabelecer um recorte sujeitacional específico para desenvolver sua prática de letramento, é importante que compreenda a multiplicidade de facetas inerentes a qualquer situação de letramento literário. Isso permitirá a construção de caminhos diferentes, caso a instância-sujeito em foco seja outra.

permitiria que o professor pinçasse a IS-NP Dom Casmurro como a voz que enuncia e insinua, por meio de memória cindidas, a traição de Capitu. Para o aluno, tal reflexão facilitaria a compreensão de que as verdades enunciadas por uma IS-NP podem representar tomadas de posição escusas e ocultas que buscam ludibriar a instância-sujeito leitor.

Se o recorte sujeitucional for a *instância-sujeito narrador-onisciente* (IS-NO), o professor de literatura deverá esquadrihar elementos da narrativa que somente são acessíveis a partir da voz onisciente dessa instância-sujeito. Poderá também estabelecer se há certa equivalência e equipolência (pretensa polifonia) nas vozes narradas por essa instância-sujeito ou se existe uma tomada de posição discursivo-afetiva que vincule o narrador a algum personagem.

Se a abordagem estiver relacionada à *instância-sujeito personagem* (IS-P), o professor poderá estabelecer compreensões acerca da diversidade de personagens que compõem a narrativa, de modo a reconhecer como a referencialidade polifônica dos mesmos significa no interior do acontecimento. Nesse caso, os elementos histórico-sócio-ideológicos que compõem essas personagens serão essenciais para que o aluno-leitor de literatura compreenda o papel de cada personagem na narrativa.

Importante reforçar que as instâncias-sujeito aqui pinçadas são somente um recorte, uma possibilidade de leitura que se configura a partir das infindáveis possibilidades de abordagens do sujeito no acontecimento, ao se pensar o ensino de literatura pelo viés de nossa episteme discursiva. A instância-sujeito aluno-leitor de literatura, por exemplo, pode ser tomada como enfoque no batimento com o acontecimento discursivo da obra. Nesse caso, o professor engendraria um diálogo entre a referencialidade polifônica dos alunos e os sentidos que se configuram no/do acontecimento.

Acontecimento - Memória discursiva

Axioma - O enfoque dessa relação busca reconhecer como o acontecimento discursivo se configura a partir da clivagem dos processos de memória discursiva.

No acontecimento - O acontecimento *Espinhos e Alfinetes* se configura a partir de instauração de processos de memória discursiva relacionados à morte. Esses processos reestabelecem e retomam os implícitos e pré-construídos acerca da morte (causa dor; processo inevitável; instaura um luto e provoca sentimento de perda, entre outros), no entanto também contemplam movimentos de descolamento, movência e descontinuidade desses processos (instaura novos caminhos para a vida; provoca amores outros; resgata reminiscências boas, entre outros). Nesse sentido, como já explanado, a organização de contos que compõem o

acontecimento é configurada a partir da clivagem dos processos de memória denominados *A dor da perda*, *A descoberta da efemeridade da vida*, *O encontro com o trágico* e *O aprendizado/amadurecimento pela dor*. Isso representa dizer que todos os contos em análise são interpelados por esses processos e, por isso, fazem emergir uma estética da morte no interior do acontecimento. No entanto, é sempre importante lembrar que essas memórias não representam a amplitude total da constitutividade do acontecimento (da ordem do nunca-acabar), mas uma tomada de posição a partir do crivo da referencialidade polifônica da instância-sujeito pesquisador.

Projeções para a episteme - Vale retomarmos Pêcheux (2010) para reforçarmos que as redes de memória discursiva não representam a memória individual, mas sim uma memória de natureza coletiva e social. Assim, essas redes de memória funcionam como subsídio para a interpretabilidade de textos, por meio da retomada dos pré-construídos e do balizamento dos discursos que contradizem esses já-ditos. Nesse sentido, em termos didáticos, as memórias podem ser tomadas pelo professor de literatura como historicidades traduzidas em construções discursivas já consolidadas que, de certa forma, podem contribuir para que os alunos construam interpretações e inferências de acordo com os objetivos do docente. Por exemplo, é possível estabelecer que existe uma rede de memória discursiva que interpela e criva a tríade realista de Machado de Assis (*Quincas Borba*, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, *Dom Casmurro*), no que tange uma crítica irônica e pessimista em relação à sociedade burguesa do final do século XIX.

Podemos exemplificar ainda com o famoso enunciado de *Os Sertões* de Euclides da Cunha. *O sertanejo é, antes de tudo, um forte*. Esse enunciado emerge como um axioma representativo de uma rede de memória que, de certa forma, reestabelece pré-construídos e interpela todo o acontecimento da referida obra, bem como atravessa e dialoga com outras obras literárias, como *Vidas Secas* de Graciliano Ramos ou *Grande Sertão: Veredas* de Guimarães Rosa. Nessas obras, existem configurações relacionadas às instâncias-sujeito personagens que permitem pinçarmos uma memória discursiva do homem sertanejo retratado pela literatura brasileira do início do século XX.

Dessa forma, o professor de literatura poderia mobilizar uma reflexão sobre o homem sertanejo, ou ainda sobre o trabalhador urbano dos dias atuais³⁹, a partir da clivagem dessa rede de memória nas obras citadas. Os caminhos potencializados por essa relação de duplessência são infinitos, uma vez que cada obra, sob o crivo de cada professor de literatura, poderá

³⁹ É perfeitamente viável a associação entre o sofrimento e as dificuldades encontradas pelo sertanejo nas obras referidas e as condições sociais de alguns grupos em situação de vulnerabilidade social dos dias atuais.

mobilizar redes de memória específicas, ao depender não somente da conjuntura histórico-sócio-ideológica de produção da mesma, mas também da referencialidade polifônica das instâncias-sujeito que se configuram na aula de literatura.

Instância-sujeito - Acontecimento - Memória discursiva

Axioma - O enfoque dessa triplessência é investigar como a instância-sujeito que emerge no interior do acontecimento enuncia pela clivagem dos processos de memória discursiva.

No acontecimento - Aqui é relevante estabelecer uma reflexão tanto para as instâncias-sujeito que se configuram somente como personagem, quanto para as que emergem também enquanto narrador. Nos contos, as IS-NP, IS-NO e IS-P enunciam seus dizeres sob o crivo da interpelação que se configura a partir dos episódios de morte. Esses episódios são revestidos de um conjunto de historicidades traduzidas em interdiscurso por meio do que denominamos memória discursiva.

Quando IS-NP, enunciam de uma posterioridade histórica que ressignifica o episódio de morte enquanto uma reminiscência interpelada pela memória: as lembranças de alguém que falecera ou o retorno aos momentos vividos ao lado do moribundo (*Espinho, Mar, Dora, Alfinete, Só uma corrida*). Quando IS-NO, enunciam a consciência e as dores de um personagem que sofre em silêncio (*Sol, Aqui perto, Poente, Adão, Coração*). Assim, o narrador é que emana elementos da memória discursiva em seus dizeres.

Já as IS-NP estabelecem uma relação de silenciamento submisso frente à morte. Não parece haver uma indignação expressa em seus dizeres e atitudes. Esse processo de revolta, de luto frente ao trágico são de responsabilidade enunciativa do narrador, que enunciativa a partir de uma compreensão posterior do episódio ou de uma onisciência privilegiada do momento vivido.

Projeções para a episteme - A partir dessa relação, é possível que o professor busque uma interpretação sistemática das personagens em foco na obra, por meio de uma leitura das construções discursivas consolidadas que gravitam em torno do acontecimento (memórias). Compreender como as instâncias-sujeito enunciam interpeladas pelos processos de memória é uma importante forma de construir interpretação para o texto literário.

Memória discursiva - Acontecimento - Instância-sujeito

Axioma - Configura-se uma relação entre os processos de clivagem da memória discursiva que se instauram no interior do acontecimento e a constituição da referencialidade-polifônica da instância-sujeito.

No acontecimento - As análises de *Espinhos e Alfinetes* estabelecem que os processos de memória discursiva que se configuram a partir dos episódios de morte desencadeiam efeitos de sentido peculiares, responsáveis pela constituição das instâncias-sujeito personagens. Assim, podemos afirmar que, em todos os contos que compõem o acontecimento, existe essa clivagem dos processos de clivagem da memória discursiva na constituição das dessas instâncias-sujeito. Por exemplo, no conto *Dora*, as memórias discursivas (*A dor da perda; A descoberta da efemeridade da vida; O encontro com o trágico; O aprendizado/amadurecimento pela dor*) constituem a IS-NP, uma vez que balizam/interpelam os momentos vividos com Dora e o luto antecipado de sua morte iminente. Da mesma forma, no conto *Espinho*, esses mesmos processos de memória constituem a IS-NP, uma vez que igualmente interpelam toda a construção de sentidos relacionada às memórias que o mesmo tem de André.

Projeções para a episteme – Aqui o foco é na sistematização dos processos de memória que atravessam a obra, de modo a relaciona-las à composição das personagens. É importante que o professor compreenda que não é necessário sistematizar um grande número de processos de memória que interpelam o acontecimento. Para fins didáticos, o levantamento de um processo de memória que, eventualmente, coloque em batimento os personagens principais da obra já é um grande trabalho. Afirmamos isso porque, via de regra, as personagens de uma narrativa gravitam em torno de uma problemática instaurada, a partir da interação entre posicionamentos convergentes ou divergentes. Por isso, além de contemplar em suas redes esse antagonismo, o caráter coletivo e social que possui a memória discursiva deve ser potencializado como peça chave na construção de práticas de letramento literário, uma vez que interpretar o sujeito em uma dada historicidade, por meio dos discursos coletivos e sociais que o interpela, é também uma forma de compreender a si próprio no mundo.

5.2.3. Análise das relações dos quadrantes da quintessência

Antes de principiarmos as análises dos quadrantes da quintessência, é relevante reforçarmos que as relações analíticas aqui propostas não representam todas as facetas discursivas do acontecimento em estudo, e nem objetivam a produção de receitas para se escolarizar a literatura. Entendemos que a riqueza dessa percepção está em demonstrar as infundáveis potencialidades de análise, bem como a amplitude de percepções que emerge dessa proposta de episteme para o ensino de literatura.

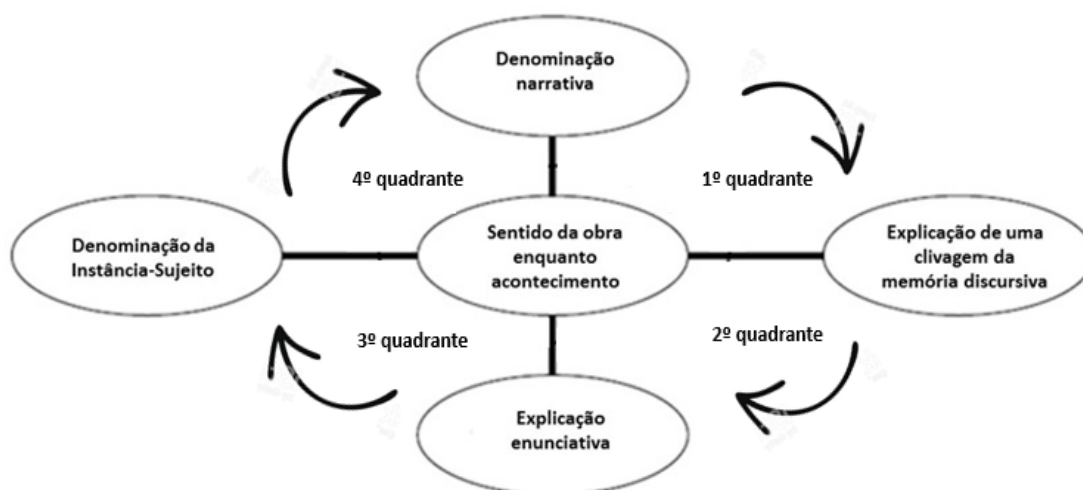
Dessa forma, após as apreciações das relações das macropolaridades e das micropolaridades com o ponto de centralidade, lançaremos um olhar para as relações que se

estabelecem nos quadrantes da quintessência, tanto em sentido horário quanto em sentido anti-horário, de modo a examinar o funcionamento da discursividade estética que se configura em *Espinhos e Alfinetes*. Por espelhamento, os gestos de análise que se instituem em relação à obra de Carrascoza também devem ser tomados como o funcionamento da episteme para o ensino de literatura.

Assim, a partir dos dois eixos de movimentação, que funcionam numa dinâmica de significação em constante alteridade, estabelecemos quatro quadrantes, os quais serão gerenciados por um axioma, bem como pelas interpretações que se configurarem nessa dinâmica de análise.

Primeiramente, analisaremos as relações horárias que se estabelecem nos quadrantes:

Figura 11: Relações horárias dos quadrantes da quintessência.



Fonte: O autor.

Relação horária do 1º quadrante: Denominação narrativa – Acontecimento – Memória discursiva

Axioma - A dimensão narrativa produz um sentido no interior do acontecimento discursivo pela clivagem da memória discursiva.

No acontecimento - A singularidade das formas de organização, representação e enunciação das imagens e dos signos ideológicos que constituem a dimensão linguística do acontecimento significa e produz sentidos a partir da configuração específica das memórias que compõem a obra. Assim, a clivagem dos processos de memória é a dimensão histórico-sócio-ideológico que, adicionada à materialidade das narrativas, faz emergir o acontecimento da obra.

Logo, a memória discursiva é uma interdiscursividade literária que perpassa as formações discursivas dos/nos contos e costura o todo-complexo da obra enquanto um acontecimento já-dito, mas também jamais-dito sobre a morte, ou seja, por meio retomadas, reformulações e/ou paráfrases. Nessa dimensão, cada uma das narrativas de *Espinhos e Alfinetes* compõe o acontecimento a partir dos sentidos que se configuram por meio da interdiscursividade e da clivagem das memórias discursivas acerca da morte, por exemplo, *A dor da perda*; *A descoberta da efemeridade da vida*; *O encontro com o trágico*; *O aprendizado/amadurecimento pela dor*. Ainda que pareça repetitivo, retomar a configuração instituída para as memórias no interior do acontecimento da obra é estabelecer uma relação de sentidos direta entre esses processos elencados e os efeitos de sentido que relacionamos aos contos.

Evidentemente outros processos de memória poderiam ser configurados a partir dos contos, se as instâncias-sujeito inscritas no processo, os caminhos de análise e os enfoques de pesquisa fossem outros. No entanto, entendemos que a regularidade que faz convergir os contos enquanto um acontecimento é uma característica do mundo singular e estético de *Espinhos e Alfinetes*.

Percepções para a episteme - Defendemos que uma faceta didático-discursiva que constitui a nossa episteme para o ensino de literatura é a percepção dos processos de memória discursiva, tomados como a dimensão de um pré-construído histórico-sócio-ideológico que faz emergir o acontecimento da obra. Nesse sentido, a questão não é determinar que são os processos de memória que fazem emergir os sentidos de uma obra, mas sim reconhecer que essas memórias emergem enquanto não-ditos extremamente relevantes para se compreender o mundo fantástico proposto pelo acontecimento. Logo, é essencial que o professor de literatura não tome a memória como uma mera vinculação a discursos anteriormente constituídos, mas que a compreenda como uma historicidade que cristaliza/denega a interdiscurso.

Relação horária do 2º quadrante: Memória discursiva – Acontecimento – Explicação enunciativa

Axioma - A memória discursiva que se configura no enredo dos contos produz um sentido no interior do acontecimento discursivo por uma conjuntura cronotópica dos tempos e dos espaços

No acontecimento - Ao compreendermos anterioridade histórica como o conjunto de enunciados (ditos ou não-ditos) que antecede a instauração de um acontecimento novo e que reconfigura um dado processo enunciativo (FRANÇA, 2009), apreendemos que existe uma

anterioridade histórica nas narrativas (as experiências vividas pelas instâncias-sujeito personagens) que, ao ser tomada enquanto uma convergência sentidural que perpassa todos os contos, comporta-se enquanto uma memória discursiva do acontecimento. Sendo assim, os sentidos que gravitam em torno dos episódios de morte de cada conto se estabelecem pela clivagem do acontecimento da obra no batimento com esses processos de memória.

Esses sentidos se configuram a partir de uma conexão intrínseca entre as relações dos tempos e espaços emergem, as quais emergem como sentidos de uma interdiscursividade na narrativa. Nesse momento, entendemos ser possível uma associação, ainda que superficial, ao conceito bakhtiniano de cronotopo, aqui posto em diálogo para estabelecermos uma leitura profícua desse movimento instaurado na quintessência. Para Bakhtin (1998, p.211), “à interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas em literatura, chamaremos cronotopo (...) nele é importante a expressão de indissolubilidade de espaço e de tempo”. O autor ainda estabelece que no:

cronotopo artístico-literário ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto”, de modo que “o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história. (BAKHTIN, 1998, p.211)

A partir dessa teorização, defendemos que, em *Espinhas e Alfinetes*, existe uma relação cronotópica que se estabelece enquanto interdiscursividade engendrada em todo o acontecimento da obra. Nos contos, o tempo já vivido e o tempo narrado se misturam com o lugar, com os espaços naturais e não-naturais para a construção de sentidos. A dimensão do movimento de um tempo sempre histórico e de um espaço sempre social são os sentidos que configuram o acontecimento a partir da clivagem da memória discursiva.

Por exemplo, no conto *Mar*, configura-se uma relação cronotópica entre o tempo vivido ao lado do filho que morreu afogado, o tempo narrado pela instância-sujeito narrador-personagem e a relação que esses tempos e sujeitos possuem com o espaço mar. Ao longo da narrativa, é possível reconhecer como o espaço se intensifica e penetra no vai-e-vem dos tempos retroalimentados pelo pai, bem como também se embrenha em todos os movimentos de sentidos que emergem do enredo do conto. Inclusive, o movimento do espaço mar se confunde com a dialética dos tempos, mas também com a própria materialidade da narrativa, uma vez que até as construções linguística se aglutinam ao movimento das ondas do mar.

No conto *Dora*, também os espaços áridos da cidade e da mórbida festa de casamento se aglutinam à ciranda dos tempos. O tempo narrado (posterior à morte de Dora), o tempo vivido

(anterior à morte de Dora) e o tempo silenciado (o vácuo que existe entre a morte de Dora e o tempo narrado) se misturam ao espaço urbano cruel e injusto, de modo a configurar os sentidos do conto.

Em *Da próxima vez*, também há um amalgama dos tempos vividos, narrados e rememorados ao lado da avó doente. A viagem de retorno ao seu passado e à cidade da sua infância é uma representação cronotópica por excelência, uma vez que não se trata somente de uma viagem espacial, pela estrada tempestuosa, mas uma mistura de viagem ao tempo que vivera ao lado de sua avó e a viagem ao espaço físico em que ela se encontra. Essa relação é tão intensa que é como se a estrada e a tempestade se materializassem em um portal para os tempos em que sua avó lhe criara, bem como um veículo que lhe permitisse acessar um espaço-tempo em que ele não se afastara da pessoa que lhe dedicara a própria vida. Nesses e nos demais contos, os sentidos emergem a partir do batimento entre os processos de memória discursiva relacionados à morte e a conjuntura cronotópica estabelecida a partir de cada enredo.

Percepções para a episteme - Bakhtin considera o cronotopo como uma categoria constitutiva do texto literário, por expressar a fusão de tempo e espaço e, em decorrência disso, determinar a imagem do homem na literatura, bem como estabelecer um vínculo entre o mundo real e o imaginário. Nesse sentido, tomamos o conceito de cronotopo como relevante para a construção de práticas de letramento literário que valorizem a relação do discurso literário com o mundo real, ou seja, com as condições histórico-sócio-ideológicas de produção do mesmo.

Sobre essa questão, Fiorin estabelece que:

Os textos literários revelam-nos os cronotopos de épocas passadas e, por conseguinte, a representação do mundo da sociedade em que eles surgiram. Figura-se o mundo por meio de cronotopos, que são, pois, uma ligação entre o mundo real e o mundo representado, que estão em interação mútua. O cronotopo brota de uma cosmovisão e determina a imagem do homem na literatura. A relação entre espaço e tempo é indissolúvel (FIORIN, 2006, p. 133).

Alguns pesquisadores já engendraram o conceito de cronotopo para se trabalhar a literatura em sala de aula. Luques (2014) estabeleceu uma relação cronotópica para construir uma proposta de ensino para contos de Clarice Lispector. Para a autora, “Os estudos bakhtinianos sobre a linguagem, pela orientação que ofereceriam a alunos de diferentes níveis, não podem ficar restritos à pesquisa acadêmica” (LUQUES, 2014, p.98), uma vez que se referem a um discurso vivo, concreto, enunciado no fazer literário, mas também expresso na prática cotidiana.

Dialogamos com essa percepção. Para além dos sentidos que gravitam em torno da materialidade da obra, o trabalho com o cronotopo tem potencial de contribuição para que a instância-sujeito aluno-leitor compreenda o diálogo constitutivo entre o mundo imaginário e o mundo real do autor, bem como compreenda-se em seu mundo, a partir de um diálogo entre sua referencialidade polifônica e os sentidos que emergem da obra.

Relação horária do 3º quadrante: Explicação enunciativa – Acontecimento – Instância-sujeito

Axioma - A conjuntura interdiscursiva e cronotópica do enredo dos contos produz um sentido no interior do acontecimento discursivo na clivagem da instância-sujeito narrador.

No acontecimento – Entendemos que, a partir de uma conjuntura cronotópica, o todo-complexo das discursividades que compõe as narrativas somente produz sentidos no interior do acontecimento por meio das vozes da instância-sujeito narrador. Aqui a distinção entre o narrador onisciente e o personagem é desnecessária. Dessa forma, é a partir da tomada de posição da instância-sujeito narrador que os sentidos acerca dos episódios de morte emergem enquanto um mundo estético possível, uma vez que, personagem ou não, a conjuntura interdiscursiva e cronotópica é apresentada ao leitor pela clivagem do narrador.

Nesse sentido, as percepções sentidurais que gravitam em torno do acontecimento representam um produto (nunca acabado!) de uma instância-sujeito narrador que atravessa todas as narrativas da obra, como se fosse um único narrador. Isso se dá por conta da conjuntura interdiscursiva que eclode dos episódios de morte e faz emergir a voz de um narrador interpelado, atravessado e constituído pelos sentidos que emergem da morte no interior do acontecimento. Em síntese, o acontecimento se estabelece a partir da clivagem da instância-sujeito narrador, no batimento com o sentido que é produzido pela clivagem do processo de interdiscursividade.

O leitor, nesse caso, tem acesso às dores e ao luto das IS-P pela voz objetivada (mas também duvidável!) da IS-NO, ou, ainda, pela voz “passionalizada” de uma IS-NP que, ou está a sofrer as agruras da morte (*Da próxima vez*), ou retoma essas dores sob a ótica de uma anterioridade histórica (*Alfinete, Espinho, Só uma corrida*). A partir disso, as lembranças das personagens não podem ser tomadas como o acontecimento do mundo fantástico, mas um produto do processo de clivagem, seleção, (re) interpretação e distorção da instância-sujeito que relembra e recorda.

Projeções para a episteme: Da mesma forma, entendemos que o professor de literatura poderá estabelecer leituras acerca da relação entre a interdiscursividade que compõe a obra e

os sentidos produzidos no interior do acontecimento por meio das vozes que constituem a instância-sujeito narrador. No entanto, aqui é relevante refletirmos o movimento desse quadrante sob a ótica das instâncias-sujeito aluno leitor e professor de literatura. Entendemos que, além da produção de sentidos que se estabelece a partir da clivagem da instância-sujeito narrador, existe, nas práticas de ensino de literatura, também a clivagem da referencialidade polifônica do professor e do aluno-leitor de literatura. Dessa forma, considerar as interdiscursividades que constituem interpelam o processo de leitura dessas instâncias-sujeito é um passo importante para a construção de práticas de letramento literário que empoderem. Para tanto, o professor deve reconhecer como válidos os saberes locais que constituem suas práticas sociais no processo de ensino-aprendizagem, de modo ser responsável por desencadear leituras que dialoguem com a prática histórico-sócio-ideológica dos alunos-leitores.

Relação horária do 4º quadrante: Instância-sujeito – Acontecimento – Denominação narrativa

Axioma - A instância-sujeito narrador se inscreve no sentido articulado pelo acontecimento discursivo da narrativa enquanto representação de um mundo possível.

No acontecimento - O narrador de cada conto se reveste de uma alteridade entre a sua constituição interdiscursiva e multifacetada de instância-sujeito e os sentidos produzidos na obra enquanto acontecimento. Dessa forma, é possível afirmar que existe uma interseção enunciativa entre o sentido articulado pela instância-sujeito narrador de cada um dos contos e a obra (coletânea) enquanto acontecimento. Logo, a representação do mundo possível que emerge a partir da materialidade da obra singulariza as vozes de cada instância-sujeito narrador, ao mesmo tempo que estabelece uma polifonia convergente entre as mesmas, de modo a emergir um *ethos* do acontecimento.

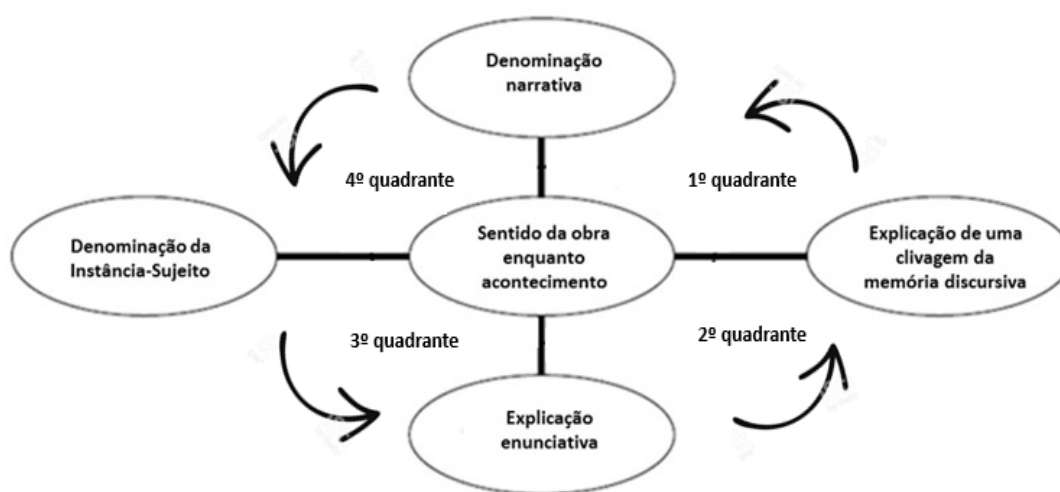
Projeções para a episteme - De certa forma, essa relação estabelece um lugar de tensão entre a constituição das instâncias-sujeito que se materializam na obra (narrador ou personagem) e a representação de um mundo que emerge da singularidade estética materializada pela instância-sujeito autor. Logo, o professor de literatura poderá analisar a constituição da instância-sujeito, narrador ou personagem, a partir daquilo que se estabelece enquanto tensão entre o mundo narrado e o mundo estético do autor.

Fernandes (2017, p.137) desenvolveu um estudo sobre o conto Pierrô da Caverna, de Rubem Fonseca, de modo a analisar a tensão existente entre as instâncias-sujeito narrador e autor. Segundo a autora, “tanto no padrão estilístico quanto na construção da história existem

contradições que podem ser explicitadas” pelo que chamou de “falseamento do discurso narrativo” que permite uma “interpretação alegórica da construção ficcional”. Da mesma forma, o professor de literatura poderá buscar estabelecer essas tensões entre as vozes do narrador e a voz do autor. Entendemos que pode ser interessante para os alunos-leitores esse processo investigativo.

Passemos agora as análises dos relações anti-horárias que se estabelecem nos quadrantes:

Figura 12: Relações anti-horárias dos quadrantes da quintessência.



Fonte: O autor.

Relação anti-horária do 4º quadrante: Denominação narrativa - Acontecimento Instância-sujeito

Axioma – A materialidade que articula sentidos enquanto representação de um mundo possível é enunciada a partir da interpelação da instância-sujeito no interior do acontecimento

No acontecimento – Isso representa dizer que a conjuntura que se estabelece a partir da ação político-estético-cultural da instância-sujeito autor sobre a linguagem é enunciada pelas vozes das instâncias-sujeito narrador de cada conto na constituição do acontecimento da obra. Nesse sentido, a materialidade que se engendra em cada um dos contos emerge enquanto enunciação e produção de sentidos acerca da morte pelas vozes das instâncias-sujeito narrador.

Projeções para a episteme – Da mesma forma, em outras obras literárias, os sentidos emergem da clivagem da instância-sujeito narrador na materialidade que configura o acontecimento (os jogos léxicos, as flexões sintáticas, as representações semânticas, as imagens

semióticas, as construções semiológicas). Novamente, ainda que haja uma tensão entre autor e narrador, os sentidos de um mundo possível engendrados pelo primeiro ficam acessíveis ao leitor por meio da voz da instância que narra.

Ao estabelecer reflexões acerca do letramento literário, Paulino (2007) estabelece que a voz do autor se contamina por outras, sendo a voz do narrador a primeira marca dessa alteridade e, posteriormente, as personagens. Nesse sentido, compreender o funcionamento dessa alteridade é estabelecer um olhar responsável para o discurso literário, de forma que os alunos-leitores possam estabelecer uma reflexão acerca do papel dessas vozes na produção dos sentidos no acontecimento da obra.

Relação anti-horária do 3º quadrante: Instância-sujeito - Acontecimento - Explicação enunciativa

Axioma - Como a instância-sujeito se inscreve no acontecimento a partir de uma conjuntura interdiscursiva dos enredos.

No acontecimento - A instância-sujeito narrador que se estabelece em cada narrativa se inscreve no acontecimento a partir da conjuntura de discursividades que compõe os episódios de morte de cada conto, mas ao mesmo tempo se inscreve a partir de uma conjuntura interdiscursiva que compõem o acontecimento como um todo. Assim, a interdiscursividade que se estabelece enquanto singularidade em cada conto também converge numa conjuntura interdiscursiva que faz as vozes dos narradores serem postas em um diálogo polifônico, ou seja, como se o amálgama das vozes dos narradores de todos os contos configurasse uma instância-sujeito narrador do acontecimento *Espinhos e Alfinetes*. Logo, o interdiscurso que se estabelece no acontecimento articula as tomadas de posição das instâncias-sujeito narrador em cada um dos contos.

Projeções para a episteme - Da mesma forma, uma instância-sujeito narrador e/ou personagem em uma outra obra literária se inscreverá no acontecimento a partir da conjuntura de discursividades que atravessa o enredo. Assim, ainda que haja uma tensão discursiva entre o mundo narrado do narrador e o mundo estético do autor, ou entre narrador e o mundo vivido do personagem, essas várias instâncias-sujeito sempre se inscreverão no acontecimento a partir do interdiscurso (ainda que essa inscrição se dê pela denegação do interdiscurso).

Relação anti-horária do 2º quadrante: Explicação enunciativa – Acontecimento – Memória discursiva

Axioma - Como a conjuntura interdiscursiva dos enredos está relacionada às memórias discursivas que dela demanda no interior do acontecimento.

No acontecimento - Entendemos que a conjuntura interdiscursiva atravessa a constituição dos sentidos no acontecimento da obra e põe em conexão entre si os elementos discursivos que dialogam na composição dos episódios de morte. Esse interdiscurso (lembramos da diversidade de discursividades que emergiram dos contos), tomado enquanto um pré-construído, produz efeitos de cristalização/denegação tomados como memória discursiva. Assim, os processos de memória discursiva que compõem o acontecimento da obra (*A dor da perda; A descoberta da efemeridade da vida; O encontro com o trágico; O aprendizado/amadurecimento pela dor*) são os efeitos cristalizados e/ou denegados do interdiscurso que atravessa cada uma das narrativas.

Projeções para a episteme – Da mesma forma, a partir dos objetivos de uma dada prática de letramento, o professor de literatura poderá buscar um levantamento da discursividades que compõem os sentidos da obra e, por conseguinte, observar como esse interdiscurso se materializa enquanto processos de memória. Podemos pensar em dois exemplos para essa relação: I - O interdiscurso, ao interpelar vários personagens de uma mesma narrativa, faz emergir deles efeitos de cristalização/denegação, ou seja, processos de memória discursiva; II – Ao tomarmos uma antologia de contos ou vários romances de um mesmo autor, é possível propor que há um interdiscurso que atravessa a produção de sentidos em todas as narrativas, fazendo emergir processos de memória discursiva que transcendem uma única narrativa. Seria possível, por exemplo, supormos que há processos de memória discursiva que cristalizam as tomadas de posição das personagens feministas Ana (*Amor*) e Laura (*A imitação da rosa*) da antologia de contos *Laços de Família* de Clarice Lispector. Ou ainda propormos que a interdiscursividade subjacente ao romance naturalista *O Cortiço* de Aluísio Azevedo estabelece processos de memória discursiva de cristalizam e denegação um ethos de brasilidade. Também seria possível pensarmos um interdiscurso inerente à produção poética de Manuel Bandeira, que se cristaliza enquanto uma memória discursiva relacionada a uma valorização da simplicidade da vida, no batimento com um conformismo em relação à morte.

Relação anti-horária do 1º quadrante: Memória discursiva – Acontecimento – Denominação narrativa

Axioma - Como os processos de memória se materializam no interior do acontecimento enquanto um mundo possível.

No acontecimento – Os processos de memória discursiva que se materializam nos episódios de morte das narrativas e, por conseguinte, no interior do acontecimento, comportam-se como a representação do mundo possível instituído pela instância-sujeito autor. Dessa forma, as memórias da morte são transformadas em enunciação a partir da materialidade da obra, que se estabelece como uma ação político-estético-cultural da instância-sujeito autor sobre a linguagem. Assim, as memórias observadas (*A dor da perda; A descoberta da efemeridade da vida; O encontro com o trágico; O aprendizado/amadurecimento pela dor*) determinam o funcionamento da enunciação, bem como as tomadas de posição das instâncias-sujeito narrador e personagem. É como se todos os sentidos gravitassem, por identificação ou denegação, em torno desses processos de memória discursiva.

Projeções para a episteme – Estabelecer um olhar curioso para as nuances discursivas e os recortes de mundo e de cultura engendrados pelo autor é um importante passo para a construção de práticas de letramento literário. Nesse sentido, construir leituras que permitam o elencar das memórias que se cristalizam em torno do acontecimento é uma forma de estabelecer um diálogo objetivo com a referencialidade polifônica dos alunos-leitores, uma vez que essa análise criteriosa da obra permitirá que o professor seja o agente mobilizador de clivagens entre o acontecimento e o aluno-leitor.

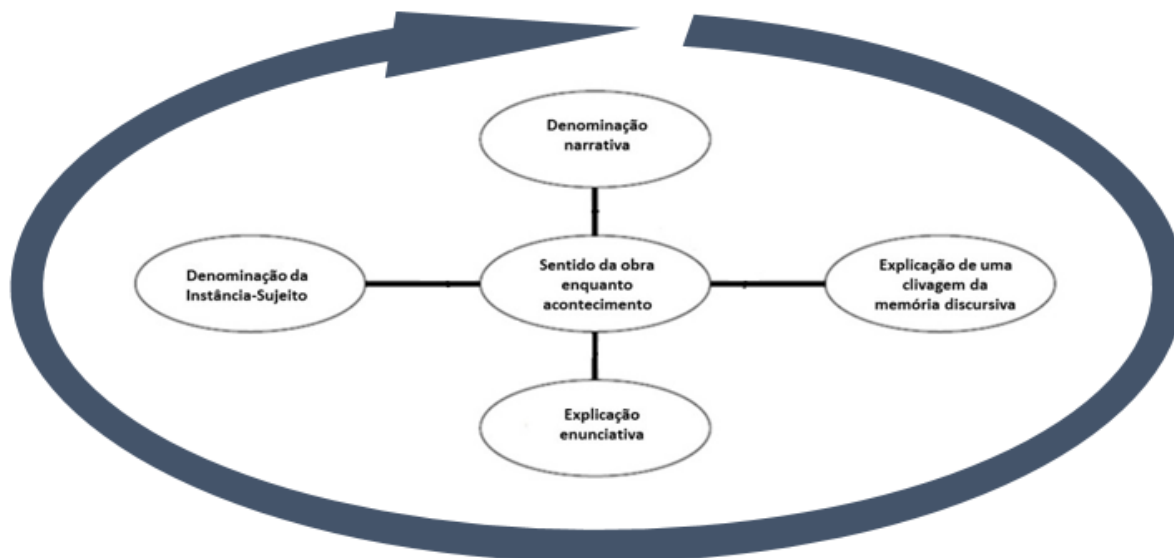
5.2.4. Movimentos horário e anti-horário que emerge da quintessência instaurada

Na análise de *Espinhos e Alfinetes*, estabelecemos uma quintessência, que foi potencializada a partir das relações de duplessência, triplessência, bem como das relações em sentido horário e anti-horário que se estabeleceram nos quatro quadrantes instaurados. Assim, lançamos gestos de interpretação para as múltiplas possibilidades de associação e equivalências discursivas entre os elementos que constituem a quintessência instaurada, de modo a fazer emergir efeitos de sentido dessas combinações e equivalências discursivas.

Buscaremos, nesse momento, instaurar os movimentos (volta completa) que se configuram nessa quintessência, de modo a estabelecer, a partir de cada um dos elementos mobilizados (materialidade, memória, discursividades, instância-sujeito), possíveis percursos de constituição do acontecimento *Espinhos e Alfinetes*. Nesse sentido, essas percepções buscam esquadriñar o acontecimento discursivo que emerge da performance estética e das tomadas de posição singulares da instância-sujeito autor.

Analisemos as possibilidades analíticas que emergem dos movimentos horários instaurados pela quintessência:

Figura 13: Movimento horário instaurado na quintessência.



Fonte: O autor.

Movimento horário a partir da denominação narrativa

Axioma do movimento - Esse movimento permite a análise de qual a relação dos elementos de denominação das narrativas, quando esbarram nos processos de memória discursiva, nas discursividades e na constituição da instância-sujeito.

Sobre a relação que se instaura a partir da análise desse movimento, compreendemos que a singularidade das formas de organização, representação e enunciação das imagens e dos signos ideológicos que constituem a dimensão linguística organizada pela singularidade estética da instância-sujeito autor significa e produz sentido a partir das referências de mundo sobre a morte que se cristalizam enquanto uma historicidade traduzida em interdiscurso. Essa historicidade, que são os processos de memória discursiva, dialoga e constitui a conjuntura interdiscursiva e cronotópica do enredo de cada episódio de morte (cada conto), que produz um sentido no todo do acontecimento discursivo (a obra) por meio da clivagem da instância-sujeito narrador.

Movimento anti-horário a partir da denominação narrativa

Axioma do movimento – Esse movimento possibilita a análise de como que a narrativa reflete a instância-sujeito nas discursividades que foram projetadas a partir da memória discursiva.

O olhar lançado para esse movimento permite estabelecermos que a representação de um mundo que emerge da singularidade estética materializada pela instância-sujeito autor incide na constituição das vozes que emergem da instância-sujeito narrador, instância a qual se inscreve no acontecimento a partir de uma conjuntura interdiscursiva que se engendra em cada uma das narrativas e, por conseguinte, essas discursividades são interpeladas pela clivagem dos processos de memória relacionados à morte.

Movimento horário a partir da explicação enunciativa

Axioma do movimento – Esse movimento permite a investigação de como as discursividades foram enunciadas pela instância-sujeito narrador e como essa enunciação se estabelece a partir de uma materialidade que denota clivagens de memória.

A partir da análise desse movimento, é possível reconhecer que as discursividades que compõem os episódios de morte de cada conto, reconhecidas como a conjuntura interdiscursiva e cronotópica do enredo, materializaram-se na enunciação da instância-sujeito narrador, que enuncia e produz sentidos no acontecimento a partir da conjuntura que se estabelece a partir de uma ação político-estético-cultural da instância-sujeito autor sobre a linguagem.

Movimento anti-horário a partir da explicação enunciativa

Axioma do movimento – Esse movimento explora a análise de como as discursividades interpelam e são interpeladas por processos de memórias discursivas a partir da materialidade da obra, de modo a incidir na constituição das instâncias-sujeito.

O olhar lançado para esse movimento permite estabelecermos como a conjuntura interdiscursiva e cronotópica dos episódios de morte de cada enredo dialoga com as redes de memória, as quais se comportam como pré-construídos de um acontecimento já-dito, mas também jamais-dito sobre a morte. Esses processos de memória sobre a morte são materializados pela a representação do mundo possível que emerge da ação político-estético-cultural da instância-sujeito autor sobre a linguagem e que, por conseguinte, incide na constituição da instância-sujeito narrador, uma vez que o narrador é o porta voz que enuncia esse mundo possível por meio dos episódios de morte.

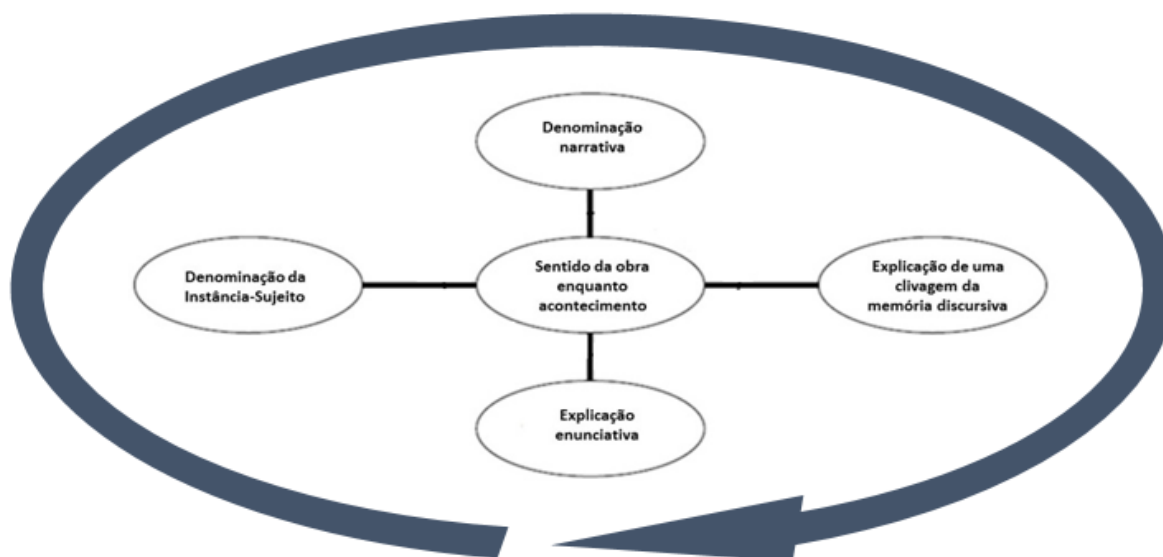
Movimento horário a partir da instância-sujeito

Axioma do movimento – Esse movimento investiga como a instância-sujeito se inscreve na materialidade da narrativa pela clivagem da memória e pelo atravessamento da conjuntura interdiscursiva do enredo.

O presente movimento permite reconhecermos que a instância-sujeito narrador enuncia a partir da materialidade e da representação de mundo que emerge da singularidade estética instaurada pela instância-sujeito autor. Essa enunciação se concretiza na materialidade da obra a partir da clivagem da memória da morte e dos atravessamentos interdiscursivos e cronotópicos que se configuram nos episódios de morte de cada enredo, de modo a produzir sentidos no interior do acontecimento (novamente na clivagem da instância-sujeito narrador).

Passemos ao movimentos anti-horários instaurados pela quintessência:

Figura 14: Movimento anti-horário instaurado na quintessência.



Fonte: O autor.

Movimento anti-horário a partir da instância-sujeito

Axioma do movimento – Esse movimento analisa como a instância-sujeito enuncia a partir do atravessamento do interdiscurso e do traspasar de uma memória, que se materializa no interior do acontecimento enquanto um mundo possível.

A relação que se instaura a partir da análise desse movimento estabelece que a instância-sujeito narrador de cada narrativa enuncia e produz sentidos no interior do acontecimento a partir de uma conjuntura interdiscursiva e cronotópica específica de cada episódio de morte e, também, por meio de uma clivagem das historicidades pré-construídas acerca da morte, as quais se consolidam e são enunciáveis no interior do acontecimento enquanto um mundo possível.

Movimento horário a partir da memória discursiva

Axioma do movimento – Trata-se de um movimento que investiga como a memória discursiva cristaliza/denega a conjuntura interdiscursiva do enredo, por meio da inscrição das instâncias-sujeito que enunciam na materialidade da narrativa.

Esse movimento dialoga com o acontecimento de *Espinhos e Alfinetes*, uma vez que os processos de memória discursiva que se estabeleceram como regularidade nos contos funcionam como referências de mundo e monumentos sobre a morte na composição das narrativas. Essas memórias produzem sentido no interior do acontecimento discursivo e nos episódios de morte por uma conjuntura cronotópica dos tempos e dos espaços a qual a instância-sujeito narrador se inscreve/ é inscrita, uma vez que enuncia o mundo possível proposto pela materialidade da obra engendrada pela instância-sujeito autor.

Movimento anti-horário a partir da memória discursiva

Axioma do movimento – Esse movimento analisa como as memórias discursivas significam na materialidade da obra e incidem na constituição da instâncias-sujeito por meio da conjuntura interdiscursiva do enredo.

Sendo a memória discursiva responsável por produzir as condições necessárias de para a interpretabilidade de textos de um funcionamento discursivo, esse movimento permite concebermos que esses processos autorizam interpretações e, por conseguinte, sentidos sobre a morte no interior da representação de mundo da instância-sujeito autor. Esses sentidos incidem na constituição da instância-sujeito narrador por meio da conjuntura interdiscursiva e cronotópica do enredo de cada conto. Conjuntura essa que dialoga e é interpelada pela historicidade interdiscursiva das memórias da morte.

Pôr em funcionamento as engrenagens do dispositivo da N-essência permitiu não somente o vislumbrar de uma erupção de sentidos acerca do acontecimento em análise, mas também potencializarmos outros tantos caminhos de análise possíveis para *Espinhos e Alfinetes*

ou qualquer outra obra literária. Nesse sentido, entendemos que cada um dos movimentos acima instaurados permite novas tomadas de posição e novos objetivos a serem alcançados.

Sobre a N-essência, o potencial de lançar um olhar analítico às práticas discursivas que emergem de um dado acontecimento foi confirmado, uma vez que, se mobilizada a partir de recortes e seleção de elementos que dialogam com os objetivos da análise, esse dispositivo se comporta realmente como um vulcão que estabelece o cuspir de larvas de diversas naturezas discursivas. Defendemos que o professor de literatura tem condições de instaurar olhares analíticos semelhantes para a construção de práticas de letramento literárias que visem o empoderamento e a emancipação dos alunos-leitores. Por exemplo, uma triplêssência que tome a obra enquanto acontecimento como ponto de centralidade e, ainda, as instâncias-sujeito personagem/narrador e a memória (interdiscursividades cristalizadas) como fronteiras permite o vislumbrar de uma infinidade de sentidos. É um caminho interessante para se pensar a literatura na escola.

5.2.5. Sobre os encaminhamentos da episteme para o ensino de literatura

A episteme para o ensino de literatura que daqui emerge se encontra na amplitude das percepções que contaminaram os capítulos construídos até aqui. No entanto, inferimos ser relevante remontar os princípios dessa episteme, de modo a ser possível compreender o seu funcionamento de uma forma didática, bem como estabelecer projeções de seus movimentos no trato com outras obras literárias.

Dessa forma, é importante reforçar que nossa episteme tem como alicerce teórico-filosófico a rede teórica mobilizada para o desenvolvimento da pesquisa. Na prática, isso representa dizer que a forma de manipular a obra enquanto um acontecimento discursivo se dá a partir de princípios teóricos que regem as áreas postas em interface (LA, AD, Bakhtin).

Nessa esfera, para que o ensino de literatura se inscreva na proposta aqui empreendida, é imprescindível que os sujeitos mobilizados, tanto no auditório social da aula (alunos-leitores e professores de literatura), quanto no interior do acontecimento da obra (autor, personagens, narradores, eu lírico), sejam considerados sempre sujeitos sociais, sob a ótica de suas referencialidades polifônicas e enquanto uma instância-sujeito, ou seja, a partir da alteridade multifacetada e interdiscursiva que essa representa. Isso evitará equívocos como considerar o aluno e o professor enquanto indivíduos, tomar o autor como o narrador da obra, considerar a enunciação do narrador como verdade absoluta ou ainda tomar o personagem como somente aquele que pratica as ações da narrativa. Compreender a constituição da instância-sujeito

permite estabelecer um primado de que o sujeito social é heterogêneo e reflete/refrata suas inscrições ideológicas na sua forma de produzir sentidos acerca do discurso literário.

Portanto, para que a literatura seja ensinada sob a ótica dessa episteme discursiva e transgressiva, o professor de literatura deve estabelecer um olhar curioso e responsável para as exterioridades sócio-histórico-político-ideológicas que constituem e determinam os sujeitos e os sentidos que gravitam em torno dessa situação de ensino-aprendizagem. Isso representa dizer que, antes de compreender o funcionamento e as facetas que emergem do acontecimento da obra literária, é necessário depreender, ainda de forma rudimentar, os elementos relacionados ao processo de interação entre os seus alunos-leitores e a literatura, ou seja, se eles leem, o que leem, quais livros gostaram, se preferem contos, poemas, romances, entre outros. Conhecer um pouco dessa historicidade e das inscrições sociais dos alunos-leitores (classe social, religião, orientação sexual, crenças, preconceitos, situação familiar) é um importante passo para uma escolarização responsável da literatura, uma vez que esse diagnóstico permite um olhar atento ao pré-construído, de modo a refinar a construção de práticas efetivas de letramento literário. Essa postura estabelece um trato mais responsivo e responsável na interação entre o aluno-leitor de literatura e o texto literário.

O conceito de memória discursiva também se inscreve como um alicerce epistemológico da proposta de literatura que daqui decorre. Além de sustentar grande parte das reflexões analíticas dos contos de Carrascoza, inferimos que, ao se enraizar como um espaço de retomadas de discursos anteriores (que restabelece os implícitos, mas também desregula esses já-ditos), os processos de memória discursiva que emergem e/ou constituem o acontecimento da obra evocam referências de mundo, dialogam com acontecimentos anteriores, retomam monumentos cristalizados que compõem a cena, bem como interpelam as imagens da percepção que a instância-sujeito aluno-leitor constrói desse acontecimento.

Portanto, ainda que o professor não precise, necessariamente, trabalhar com o conceito teórico de memória discursiva em suas aulas de literatura, compreendemos que o estabelecimento de um olhar atento e curioso para esses processos contribui para que o discurso literário seja produtivamente lido em suas nuances discursivas, por meio do diálogo entre os recortes de mundo e de cultura do autor e a referencialidade polifônica do aluno-leitor de literatura. No meio desse processo, existe o professor de literatura, o agente de letramento que deve promover esse diálogo.

Bem sabemos que poucos são os casos em que o professor de literatura tem autonomia na escolha das obras e textos a serem trabalhados em sala de aula. Caso essa liberdade exista, é importante que as situações de letramento literário sejam pensadas a partir de práticas

gradativas de construção do saber literário. Nesse sentido, selecionar textos que possuam poucas páginas e/ou que sejam construídos a partir de uma linguagem compreensível para a idade escolar dos alunos-leitores pode auxiliar na efetivação do processo de leitura. Assim, incentivamos essas abordagens iniciais com contos, crônicas e poemas de escolas literárias que menor rebuscamento linguístico e metafórico. Nesse caso, o professor poderá se aventurar tanto com textos clássicos e canônicos, quanto com obras literárias marginais, autores contemporâneos pouco conhecidos, *best-sellers*, entre outros.

No entanto, é possível que o professor não possua esse direito de escolha. Dessa forma, a transgressão não será desobedecer às determinações relacionadas às matrizes curriculares, por exemplo, mas estabelecer uma interação dialógica entre o cânone escolarizado e o aluno-leitor de literatura. Todo texto literário possui potencial discursivo. Logo, não é porque a obra elencada no livro didático ou em outro material de apoio é um texto do cânone da literatura que deverá ser deixado de lado.

Defendemos textos não muito longos para práticas iniciais em sala de aula porque resolve, em partes, o problema dos textos literários fragmentados nos materiais didáticos. Por isso, é mais produtivo que o aluno-leitor de literatura leia, por exemplo, uma crônica do Luís Fernando Veríssimo ou um conto de Clarice Lispector do que ter a ilusão de que literatura é o conjunto de fragmentos de textos que se fazem presentes no material didático. Acreditamos que o simples fato de o texto literário ser respeitado e trabalhado em sua integralidade, e não amputado para fins gramaticais, já é um passo importante para que o professor de literatura obtenha êxito nas práticas de letramento literário que emergem da nossa proposta para o ensino de literatura.

A partir de uma compreensão inicial dos elementos discursivos e ideológicos que compõem as instâncias-sujeito inscritas no processo de ensino-aprendizagem, bem como da escolha ou determinação da obra literária que será trabalhada, o professor poderá seguir vários caminhos edificados nessa pesquisa. Isso quer dizer que a configuração sistemática engendrada para a análise do acontecimento *Espinhos e Alfinetes* é somente um caminho a ser seguido. É evidente que defendemos essas estratégias de análise discursiva, uma vez que enxergamos nesses procedimentos uma construção gradativa das análises e dos sentidos que emergem do acontecimento. Assim, remontaremos aqui tais encaminhamentos, de modo que possam ser projetados para o trabalho com outras obras literárias.

O primeiro passo indicado é empreender a construção uma percepção descritiva acerca dos modos de subjetivação e das emergências sentidurais que se estabelecem na obra. Em termos práticos, propomos uma leitura que permita um primeiro diagnóstico de temas,

problemáticas instauradas, construção das personagens e características cronotópicas (tempo e espaço). Aliada aos primeiros encaminhamentos descritos, essa etapa permitirá que o professor estabeleça pontos de diálogo (convergências e divergências) do acontecimento da obra com o auditório social da sala de aula de literatura.

Esse passo poderá ser desenvolvido a partir de algum tipo de tabulação e mapeamento de regularidades, como o dispositivo matricial. A partir de agrupamentos que podem ser pensados pelo professor, a matriz mapeia as ocorrências das regularidades na obra e estabelece uma organização específica do acontecimento. Assim, o professor poderá estabelecer matrizes que foquem somente a construção das instâncias-sujeito personagem ou, ainda, que estabelecem um olhar para as discursividades relacionadas ao espaço da narrativa.

Não existe uma receita pronta, entretanto esse mapeamento, ainda que seja feito somente pelo professor durante a preparação da prática de letramento literário, proporcionará uma leitura interpretativa a partir de um enfoque específico que, em tese, deverá dialogar com os anseios (conscientes ou inconscientes) dos alunos-leitores. Por exemplo, defendemos que o tema da morte é um anseio discursivo que deve interpelar o existir-evento de leitura de alunos-leitores de qualquer idade escolar, uma vez que, se manipulado de uma forma responsável, permite uma reflexão empoderadora acerca dos infindáveis efeitos de sentido que gravitam em torno desse tema.

É possível que leitores dessa pesquisa interpretem que trabalhar a literatura pelo viés de um tema seria igualmente reduzi-la. No entanto, a proposta não aleija o texto literário. Entendemos que pinçar, de maneira responsiva e responsável, uma discursividade constituinte de um acontecimento literário é uma forma de fazer com que o existir-evento de leitura do aluno-leitor seja empoderador, capaz de lhe imprimir uma autonomia emancipatória em suas tomadas de posição.

A construção de axiomas também é um dispositivo de análise produtivo para se construir práticas de letramento literário. Entendemos que os próprios alunos-leitores, se instruídos acerca do funcionamento desse dispositivo, poderão estabelecer axiomas sobre a obra, por meio da construção de enunciados-operadores que delineiam regularidades no interior do acontecimento. O professor poderá escolher trabalhar com os alunos-leitores a construção dos axiomas ou preparar as suas práticas de letramento literário a partir desse dispositivo. Ambos caminhos podem ser produtivos para o empoderamento literário dos alunos-leitores.

O ápice das etapas que se configuram como possíveis no interior da episteme proposta se dá no funcionamento da N-essência, como uma máquina que fornece potencial de energia discursiva aos elementos selecionados para ocupar as devidas posições. A leitura discursiva

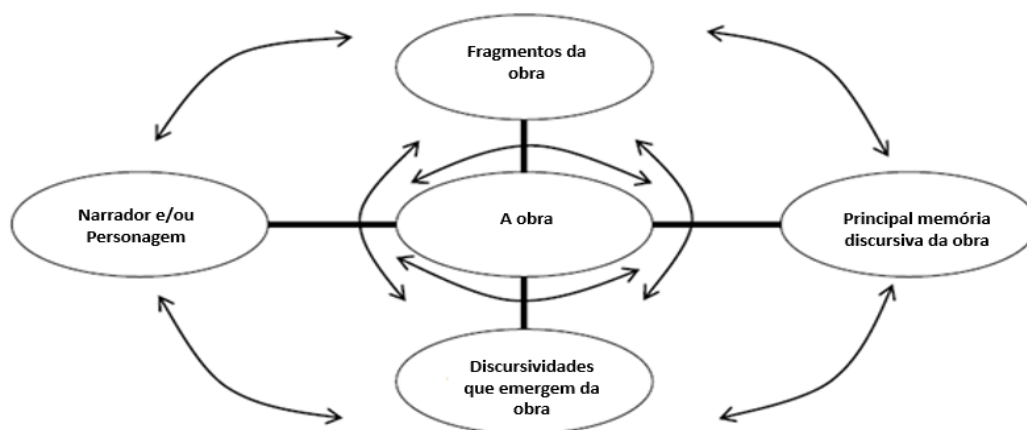
dessas relações proporciona ao professor de literatura, operador dessa máquina na construção de propostas de letramento literário, o poder de potencializar um enfoque didático-discursivo nas posições que dialogam com seus objetivos.

Os elementos que selecionamos para compor a quintessência utilizada para analisar *Espinhos e Alfinetes* é somente uma proposta que, de certa forma, mostrou-se eficaz. Ao tomarmos o acontecimento da obra enquanto centricidade, os sujeitos e a memória enquanto micropolaridades, a dimensão linguística e enunciativa enquanto macropolaridades, lançamos um olhar sistemático para os contos de Carrascoza, de modo a esquadrihar tal acontecimento.

A partir do potencial de análise da N-essência, sabemos que as possibilidades que se estabelecem no batimento entre esse dispositivo e o acontecimento da obra são da ordem do nunca-acabar. Por isso, caso o professor de literatura opte por mobilizar uma N-essência na construção de práticas de letramento literário, deverá reconhecer quais são os elementos essenciais e quais são as fronteiras (explicativas e determinativas) que pretende estabelecer na construção dessa análise.

Por exemplo, idealizemos a construção de uma quintessência semelhante a engendrada na análise dos contos de Carrascoza para ser utilizada como ferramenta para se trabalhar outras obras literárias. Poderíamos propor a seguinte quintessência:

Figura 15: Sugestão de quintessência.



Fonte: O autor.

De forma análoga, essa quintessência também instaura o acontecimento da obra como ponto de centricidade, macropolaridades com potencial de revelar a amplitude de sentidos da obra a partir das discursividades no batimento com a materialidade linguística da obra, e

micropolaridades capazes de determinar, descrever e explicar as denominações de sujeito (narrador e/ou personagens) no batimento com as explicações de uma memória que convergissem em regularidade. Os sentidos que se estabeleceriam dessas relações são imprevisíveis, uma vez que os recortes teóricos, os objetivos da aula, as relações e os movimentos propostos, bem como a referencialidade polifônica das instâncias-sujeito envolvidas na análise desse acontecimento desencadeariam caminhos diversos para as propostas de letramento. Por exemplo, os enfoques poderiam ser outros, tomando o personagem protagonista como o ponto de centralidade, de modo a instaurar fronteiras que o determinasse e o explicasse.

A proposta é demonstrar como a N-essência permite o despertar de uma erupção de sentidos da obra enquanto um acontecimento. Se projetarmos práticas de letramento com o gênero literário conto, é perfeitamente aceitável idealizarmos um professor de literatura que desenvolve a análise de uma narrativa a partir desse dispositivo e, posteriormente, os alunos-leitores, a partir dos seus existir-eventos de leitura e por projeções adquiridas nas aulas, também desenvolveriam análises semelhantes de outras narrativas, talvez do mesmo autor ou de uma temática análoga. A partir da compreensão do funcionamento relacional das engrenagens da N-essência, é possível que o professor se valha desse dispositivo para a preparação de propostas didáticas com qualquer obra literária, com os enfoques e recortes que julgar eficazes para o desenvolvimento de práticas de letramento que visem sempre o empoderamento literário dos alunos-leitores.

Portanto, a proposta não é projetar o passo a passo das análises empreendidas acerca dos contos de Carrascoza para se materializar a episteme, mas sim explicar como os distintos dispositivos de análise empregados, bem como a tomada de posição responsiva frente ao discurso literário e ao aluno-leitor de literatura, concebem o funcionamento de uma episteme discursiva e transgressiva para o ensino de literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos analisar o funcionamento da discursividade estética que se configura em *Espinhos e Alfinetes* em sua movência e dinamicidade, bem como repensar o trato com o discurso literário em sala de aula, ao propor caminhos-outros para que a literatura na escola possa se revestir de uma práxis reflexiva e transformadora. A literatura precisa ser tomada como peça fundamental do processo de humanização da instância-sujeito aluno-leitor, tornando-o sujeito mais responsivo-responsável frente à natureza, à sociedade e ao seu outro, de modo que essa humanização o afaste de um olhar ingênuo, preconceituoso e limitado das questões que compõem a sociedade em que se inscreve e é inscrito.

Assim, estabelecemos como norte a transgressão dos tradicionais caminhos seguidos pelos estudos literários e pelo ensino de literatura, por entendermos que a manifestação literária, tomada enquanto uma discursividade, a partir de uma tomada de posição responsiva e responsável, é um importante instrumento de empoderamento para os alunos de maneira geral, mas principalmente para os grupos estigmatizados social, cultural e economicamente. Logo, por meio de práticas responsáveis de letramento e escolarização da literatura, é possível que, direta ou indiretamente, seja potencializado entre os alunos tomadas de posição axiológicas e gestos de interpretação que contribuam para que o sujeito tenha uma melhor percepção dos enfrentamentos que sofre, ao ser interpelado por uma classe social, um partido político, uma denominação religiosa, entre outros.

Para tanto, concebemos o texto literário como um acontecimento discursivo que emana fenômenos ideológicos que refletem e refratam os diversos elementos constituintes da vida social, como um discurso que deve dialogar com o leitor que, a partir de sua referencialidade polifônica, construirá suas ressonâncias dialógicas baseadas nos efeitos provocados pelo evento de leitura. Por isso é tão importante que o ensino de literatura se materialize por meio de práticas de letramento literário que considerem as questões de classes como constitutivas do discurso literário, bem como promova o debate responsável acerca de problemas que ferem os direitos humanos e ampliam a desigualdade social.

Para que pudéssemos vislumbrar essa proposta, o ensino de literatura e a discursividade literária foram expostos ao crivo de um arcabouço teórico que se configura no batimento entre a LA crítica, transgressiva e indisciplinar, os estudos discursivos de Pêcheux e a filosofia da linguagem de Bakhtin. Mais do que o alicerce teórico para a construção das análises, tais estudos permearam toda a construção de um olhar-outro para literatura na escola. Isso representa dizer que, ainda que citações dos textos dos autores não tenham figurado em

determinadas partes desse texto, os três pilares teóricos configurados atravessam e interpelam, de maneira constitutiva e relacional, todos os encaminhamentos que emergiram desse estudo, ou seja, as reflexões sobre o ensino de literatura, a discursividade literária, a escola e as relações de ensino-aprendizagem, as instância-sujeito inseridas nesse processo, as análises dos contos de Carrascoza, bem como a proposta de episteme que emerge delas.

Não buscávamos a construção de um manual com técnicas ou receitas prontas para o ensino da literatura na escola. Vale retomar Pennycook (2006), entendemos que a literatura precisa de “uma abordagem mutável e dinâmica”, que não necessariamente proponha um passo a passo, mas que demonstre ao professor a importância de ter ousadia e curiosidade na manipulação do discurso literário por caminhos marginais, tidos como menos nobres pela tradição canônica, no entanto que podem provocar deslocamentos que desemboquem em diálogos produtivos com a referencialidade polifônica dos alunos-leitores de literatura. Pennycook entende a LA crítica como uma antidisciplina, um conhecimento transgressivo. Igualmente, entendemos a proposta que aqui se configurou com uma postura ética de transgressão para o ensino de literatura.

Nesse sentido, entendemos ser importante revisarmos os objetivos que motivaram o desenvolvimento desse estudo, de modo a reconhecermos se os mesmos foram alcançados. Principiaremos o trabalho de reflexão sobre esse alcance pelos objetivos específicos, por entendermos que os mesmos funcionaram como fragmentos potencializados do objetivo geral. Assim, para que pudéssemos desenvolver o estudo em questão, foi essencial mobilizarmos um diálogo teórico entre a LA contemporânea e transgressiva, os estudos de Bakhtin e a AD de Michel Pêcheux. O concatenamento dessas teorias permitiu não somente a análise discursiva dos contos ou a reflexão sobre o ensino de literatura, mas principalmente a construção de um alicerce ético para a nossa proposta, uma vez que a episteme para o ensino de literatura está muito mais relacionada à edificação de uma postura frente ao discurso literário, ao aluno-leitor e à escolarização do cânone, do que propriamente a produção de uma metodologia baseada, por exemplo, em sequências didáticas sobre a obra.

De maneira sintética, os princípios que constituem o pensamento do Círculo de Bakhtin foram essenciais porque engendram um conceito dialógico de linguagem que lança olhar para as ideologias que interpelam e constituem os sujeitos (professores, alunos, leitores), bem para as diferentes posições sociais que os mesmos ocupam no auditório social (a escola e a sala de aula). Os estudos do Círculo permitiram pensarmos o discurso literário sob a ótica de um sujeito sempre social que se inscreve no lugar de um aluno-leitor de literatura e, em seu existir-evento

de leitura, é capaz de fazer emergir tomadas de posição axiológica no mundo, de modo a imprimir certa autonomia e singularidade ao seu dizer e as suas ações.

Da mesma forma, os estudos discursivos de Pêcheux foram igualmente imprescindíveis porque permitiram lançarmos um olhar para a obra literária enquanto um acontecimento discursivo, ao tratar a manifestação discursiva (a discursividade literária e o ensino de literatura) como atravessada pela ideologia e pela história, a partir de estudos que combatem a pretensa transparência da linguagem (teoria literária e o cânone) e consideram as exterioridades sócio-histórico-político-ideológicas como constitutivas da construção de sujeitos e sentidos (a leitura literária e as instâncias-sujeito que se inscrevem nesse processo).

Como um conjunto de estudos interdisciplinares que se engaja em problemas sociais em que a linguagem tem papel determinante, a LA emerge não somente como inscrição teórica nuclear dessa pesquisa, mas também como uma motivação ética para as nossas tomadas de posição que aqui se configuraram, uma vez que os estudos que gravitam sob essa tutela teórica propõe que cada contexto de pesquisa sobre o processo de ensino-aprendizagem seja analisado pontualmente, de modo a contribuir para a reflexão de uma prática social menos excludente. Como proposto por Moita Lopes (2013), os estudos da LA permitiram que pensássemos uma “desaprendizagem” das crenças arraigadas em torno do ensino de literatura, por meio da construção de uma pesquisa e uma proposta para o ensino de literatura que estabelecem uma obrigação ética de questionar teorias e saberes, bem como de não endossar e ampliar os processos de exclusão social.

Dessa forma, o diálogo entre essas teorias fez emergir um arcabouço teórico sólido e relacional, uma vez que a postura ética, responsável, discursiva e ideológica frente à linguagem é um ponto de diálogo entre os três pilares. Sendo assim, além do cumprimento do objetivo em questão, o arcabouço teórico se configurou como um primado teórico-filosófico para a episteme construída.

Também como objetivo a ser alcançado, propomos a construção de um percurso de procedimentos metodológicos que permitissem uma análise estética de caráter discursivo dos contos de João Anzanello Carrascoza. Entendemos que os contos foram estudados no batimento entre o mundo estético criado pela instância-sujeito autor e as discursividades que se configuraram no interior do acontecimento da obra, uma vez que a manipulação desses procedimentos analíticos permitiu perscrutarmos os contos da obra, de modo a fazer emergir as regularidades enunciativas que, por recorrência ou singularidade, produziram efeitos de sentido no interior do acontecimento.

Essas regularidades fizeram eclodir processos de memória discursiva constitutivos das discursividades que interpelaram os episódios de morte dos contos, uma vez que a instauração desses processos subjetivos relacionados às narrativas foi determinante para as análises dos efeitos de sentidos e da constituição das instâncias-sujeito que gravitam em torno do acontecimento da obra. A memória, nesse sentido, ainda que seja constituída por uma hipótese do analista (ACHARD, 2010), materializou-se como o conceito nuclear das percepções construídas, uma vez que o ensino de literatura, a morte, a análise do acontecimento da obra, bem como as projeções para a episteme se concretizaram a partir da instauração de processos de memória discursiva.

O objetivo geral propunha a construção de uma episteme para o ensino de literatura, a partir da discursividade estética da obra *Espinhos e Alfinetes*. Cumprimos essa tarefa principal, uma vez que a obra foi esquadrihada a partir de dispositivos metodológicos de análise discursiva, que permitiram o mapeamento das regularidades no todo do acontecimento da obra (dispositivo matricial), a construção de enunciados-operadores que delinearam discursividades constitutivas da conjuntura discursiva da obra (dispositivo axiomático), bem como a associação de conceitos que emergiram em combinações entre elementos constituintes, constituídos e constitutivos do acontecimento, de modo a permitir a percepção de como o dispositivo da N-essência, se posto em funcionamento, pode instaurar uma produção constante de sentidos em relação ao acontecimento.

Dessa forma, os dispositivos de análise utilizados para o esquadrihamento discursivo de *Espinhos e Alfinetes* não foram somente o alicerce metodológico, mas a episteme para o ensino de literatura posta em funcionamento. As etapas desenvolvidas para a análise da obra de Carraschoza devem ser tomadas como um *test drive* dessa episteme, que tem potencial de desempenho com qualquer manifestação do discurso literário, ou seja, os diversos textos literários que compõem as aulas de literatura podem (e devem) ser esquadrihados sob a ótica das discursividades que os constituem.

A proposta de episteme para o ensino de literatura enquanto postura ética aqui engendrada atua naquilo que falha, às margens da tradição, de modo a dar voz aos excluídos, aos alunos que não se reconhecem nas aulas de literatura, por meio de um ensino que empodere e emancipe a partir de práticas de letramento literário que não tomem o texto de forma utilitarista, mas que valorizem a formação de alunos-leitores curiosos, autônomos, críticos e criativos. Nessa proposta, o discurso literário precisa ser mobilizado com muita responsabilidade, de forma equilibrada, para que o trabalho com o texto literário não seja vinculado, também de forma utilitarista, somente à formação de sujeitos críticos. Mas que

também não seja elevado a um panteão estético inalcançável para os alunos-leitores. Deve-se buscar sempre o bom senso.

Nas escolas, existem infindáveis práticas silenciosas e libertadoras de letramento e empoderamento literário, e, por conta disso, reforçamos que não construímos um cenário generalizador da literatura na educação básica. No entanto, existe uma memória discursiva da escola pública como um espaço de uma miséria simbólica, um lugar em que filhos de pobres são depositados enquanto os seus pais trabalham. Uma instituição que tem como papel alimentar minimamente jovens que já são fadados ao estigma social. Isso nos entristece, no entanto permite que tenhamos certeza dos caminhos a serem seguidos por nossa jornada acadêmica. Por isso esse estudo é, acima de tudo, um manifesto político a favor da escola pública, um manifesto de apoio aos professores de literatura da escola pública que, por diversos motivos, não conseguem transcender a artificialidade das atividades escolares, bem como um grito de alerta em defesa dos milhões de alunos-leitores da escola pública que nem imaginam o quanto a literatura pode ser importante para as suas vidas.

Para tanto, o combate à educação bancária, financiada com dinheiro público, que toma a literatura somente como um cânone escolarizado, como um discurso-símbolo de uma elite acadêmica e das ideologias dominantes, deve ser ininterrupto, não só por acadêmicos que se inscrevem nesse lugar de luta, como também pelos professores de literatura que forem interpelados por essa indignação. Por isso é emergencial que a escola se coloque aberta a propostas de ensino de literatura atravessadas por pensamentos que considerem a transgressão dos limites dos saberes como forma de instrumentalizar os alunos-leitores a refletirem sobre o seu papel no interior da sociedade, bem como a compreenderem a quais interesses eles servem.

Parafraseando Moita Lopes (2006), muitos dirão que há uma grande dose de utopia em todo esse trabalho. Ainda que entendamos que lutar por um ensino de qualidade e por um mundo melhor seja impossível sem porções de utopia, é justamente esse sonhar que permite pensarmos ensaios de esperança, por meio de alternativas que visem essas transformações.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Márcia. Diferença e Desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, Marildes (Org.), **Ler e Navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 139-160.

ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD, Pierre. et al. **O Papel da Memória**. Tradução de José Horta Nunes. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010. p.11-17.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade. In: Áurea da Paz Pinheiro e Sandra C. A. Pelegrini. (Org.). **Tempo, Memória e Patrimônio Cultural**. 1ed.Teresina: EDUFPI, 2010, v. 1, p. 55-72.

Almeida, L. P. **O conceito foucaultiano de literatura**. Filosofia Unisinos, v. 9, p. 269-280, 2008.

<https://doi.org/10.4013/fsu.20083.07>

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1980.

ARIÈS, Philippe. **O homem diante da morte**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981, p.41-167.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; apresentação de Beth Brait; organização e notas da edição russa de Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvíli. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Hucitec, 1998.

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1989.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Lisboa: Edições 70, 1984.

BORTOLANZA, Ana Maria. Esteves. **O texto sedutor na literatura infantil**: apontamentos para uma leitura da literatura infantil brasileira contemporânea. Álabe 4, diciembre 2011. Disponível em: <<http://www.ual.es/alabe>>.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2 ed. revista. Campinas: Editora UNICAMP, 2006, p. 87 a 98.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin – outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias /Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

BRASIL. PCN+ **Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1998.

CANAGARAJAH, S. Introduction. In: CANAGARAJAH, S. (Org.). **Reclaiming the Local in Language Policy and Practice**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 13-30.

CANAGARAJAH, Suresh. Reconstructing Local Knowledge, Reconfiguring Language Studies. In: CANAGARAJAH, Suresh (Org.). **Reclaiming the Local in Language Policy and Practice**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 3-24.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 195-216.

CARRASCOZA, João Anzanello. **Espinhos e Alfinetes**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

CEREJA, William Roberto. **Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio**. 2004. 412f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

COENGA, Rosemar. Margeando o conceito de letramento literário. In: _____. **Leitura e letramento literário**: Diálogos. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010, p. 48-69

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Tradução de Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

COSSON, Rildo; JUNQUEIRA, Renata. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-108.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

CURY, Maria Zilda Ferreira. 1994. A historiografia literária em questão. In: PAULINO, Graça, WALTY, Ivete (Orgs.). **Teoria da literatura na escola**: atualização para professores de I e II graus. Belo Horizonte: Ed. Lê, p. 55-68.

DAVALLON, Jean. A imagem, uma arte de memória?. In: ACHARD, Pierre et al. **O Papel da Memória**. Tradução de José Horta Nunes. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010. p.23-32.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura**: inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DIEHL, Astor Antônio. **Cultura historiográfica**: memória, identidade e representação. Tradução de Irene Ferreira et al. Bauru: EDUSC, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FERNANDES, Juliana Pires. **As relações de tensão entre narrador e autor em Pierrô da Caverna**. Macabéa - Revista Eletrônica do Netlli, v.6, n.1, p. 128-138, jan.-jun. 2017.

FERNANDES, Cleudemar Alves. Literatura: forma e efeitos de sentido. In: FERREIRA, Maria Cristina; INDURSKY, Freda (orgs). **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Paulo: Claraluz, 2007, p. 229-238.

FERREIRA, Isabel Maria da Cunha. **A morte em quatro narrativas brasileiras da segunda metade do século XX**. 2006. 179f. Dissertação (Curso Integrado de Estudos Pós-Graduados em Literaturas Românicas) Universidade do Porto, Porto, 2006.

FIGUEIRA, Luís Fernando Bulhões. **Atravessamentos polêmicos em estudos literários**. 2007. 244f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FOUCAULT, Michel. A Linguagem ao Infinito. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos III** - Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2001b. p. 47-59.

FOUCAULT, Michel. A Loucura, a Ausência da Obra. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos I** - Problematização do Sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1999, p. 190-198.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Graciano Barbachan. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. Linguagem e literatura. In: MACHADO, Roberto. **Foucault, a filosofia e a literatura**. Rio de Janeiro, JZE, 2000, p. 137-174.

FOUCAULT, Michel. O Pensamento do Exterior. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos III** - Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2001. p. 219-242.

FRANÇA, Thyago Madeira. **A Folha Universal e o signo "dízimo"**: atravessamentos interdiscursivos. In: FRANÇA, T. M.; STAFUZZA, G. B.; GAMA-KHALIL, M. M. (Orgs.). **Análise do Discurso: Sujeito e Subjetividade**. Uberlândia: EDUFU, 2008. p.832-839.

FRANÇA, Thyago. Madeira. **Sentidos do signo "dízimo" no jornal "Folha Universal"**. 2009. 127f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. Entrevista: Paulo Freire conversa com os alunos. In: **Linha D'Água**. (São Paulo), n.6, p. 3-12, 1989. http://www.informarte.net/curso/16_rizoma.html

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GOMES, Fúlvio de M. **As Epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos**: por um resgate do sul global. Revista Páginas de Filosofia, v.4, p, 39-54, dez 2012.

GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca. **Bakhtin e Pêcheux**: atravessamentos teóricos. In: STAFUZZA, Grenissa; PAULA, Luciane de (Orgs.). **Círculo de Bakhtin**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca. **Competência oral-enunciativa em língua estrangeira (inglês)**: fronteiras e limites. Tese de Doutorado – Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP, São Paulo, 2008.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

JERVIS, John. **Transgressing the Modern**: Exploration in The Westerns Experience of Otherness. Oxford: Balckwell, 1999.

KLEIMAN, Ângela Bezerra. **Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada**: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 39-58.

KLEIMAN, Ângela Bezerra. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela Bezerra. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KLEIMAN, Ângela Bezerra. Processos identitários na formação profissional – O professor como agente de Letramento. In: CORRÊA, M.; BOCH, F. **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas-SP, Mercado das Letras, 2006.

KRAMER, Sônia; JOBIM E SOUZA, Solange. **Histórias de professores**: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.129-148.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. In: **TESOL Quarterly** 35, p. 537-60, 2001.

<https://doi.org/10.2307/3588427>

KUMARAVADIVELU, B. The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. In: **TESOL Quarterly** 28, p. 27-48, 1994.

<https://doi.org/10.2307/3587197>

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**, 6ª.ed. São Paulo: Ática, 2008.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão et al. São Paulo: UNICAMP, 2003.

LUQUES, Solange Ugo. **Cronotopo**: a teoria bakhtiniana em sala de aula. Cadernos de Pós Graduação em Letras (Online), v. 14, p. 88-100, 2014.

MACHADO, Ana Maria – Entre vacas e gansos: escola, leitura e literatura, In: **Texturas** (sobre leituras e escritos). Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 2001, p. 111-125.

MEDEIROS, Márcia Maria de. **Concepções Historiográficas sobre a Morte e o Morrer:** comparações entre a ars moriendi medieval e o mundo contemporâneo. Outros Tempos (UEMA. Online) , v. 5, p. 152-172, 2008.

MILLER, Inés Kayon de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 99-122.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOLON, Newton Duarte; VIANNA, Rodolfo. **O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada**. Bakhtiniana, São Paulo, 7 (2): 142-165, Jul./Dec. 2012.

MYERS, David. Memória. In: **Introdução à psicologia geral**. 5.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999. p. 190-215.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. In: GAMA-KHALIL, Marisa Martins; ANDRADE, Paulo Fonseca (Orgs.). **As literaturas infantil e juvenil... ainda uma vez**. Uberlândia: GPEA:CAPES, 2013, p.11-25.

PAULINO, Graça. Livros, críticos, leitores: trânsitos de uma ética. In: PAIVA, Aparecida et al (Orgs.). **Literatura e letramento**. São Paulo: CEALE/Autêntica, 2007, p.13-20.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, Michel. O papel da memória. In: ACHARD, Pierre. et al. **O papel da memória**. Tradução de José Horta Nunes. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010. p.49-57.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso** – Uma Crítica à Afirmação do Obvio. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.67-84.

PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 143-165.

ROBERTSON, Roland. Glocalization: Time-space and homogeneity-heterogeneity. In: FEATHERSTONE, Mike; LASH, Scott; ROBERTSON, Roland (Orgs.) **Global modernities**. Londres y Thousand Oaks: Sage, 1995. p. 25-44.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

SANTOS, João Bosco Cabral dos. Forma-Sujeito Professor & Lugar Discursivo Formador. In: SZUNDY, P. T. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A. da. (Org.). **Linguística Aplicada e Sociedade**: Ensino-Aprendizagem de Línguas no contexto Brasileiro. 1ed. Campinas - SP: Pontes, 2011, v. 1, p. 77-93.

SANTOS, João Bôsko Cabral dos. **Por uma teoria do discurso universitário institucional**. 2000. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SANTOS, João Bôsko Cabral dos. A instância enunciativa sujeitucional. In: SANTOS, J.B.C. (Org.). **Sujeito e Subjetividade**: discursividade contemporâneas. Uberlândia: EDUFU, 2009a. v.01, p.79-90

SANTOS, João Bôsko Cabral dos. Panóptico da Discursividade Literária. In: FERNANDES, Cleudemar Alves; GAMA-KHALIL, Marisa Martins; ALVES JÚNIOR, José Antônio (Orgs). **Análise do Discurso na Literatura**: Rios turvos de margens indefinidas. São Carlos-SP: Editora Claraluz, 2009b, p. 160-175.

SANTOS, João Bôsko Cabral dos. Entremeios da Análise do Discurso com a Linguística Aplicada. In: FERNANDES, Cleudemar Alves; SANTOS, João Bôsko Cabral (Orgs). **Percursos de Análise do Discurso no Brasil**. São Carlos: Claraluz, 2007. p.187-206.

SANTOS, João Bôsko Cabral dos. Uma reflexão metodológica sobre análise de discursos. In: FERNANDES Cleudemar Alves; SANTOS, João Bôsko Cabral dos (Org.). **Análise do discurso**: unidade e dispersão. Uberlândia: Entremeios, 2004. p. 109-118.

SANTOS, João Bôsko Cabral dos. A polifonia no discurso literário. In: SANTOS, João Bôsko Cabral dos (or.). **Teorias Linguísticas – Problemáticas Contemporâneas**. Uberlândia: EDUFU, 2003, p.45-50.

SANTOS, Lucia de Fátima; LIMA, Antônio Carlos Santos de. **Dialogismo e produções responsivas ativas**: analisando práticas discursivas em aulas de língua portuguesa. Letras & Letras, Vol. 29, Nº2, 2013.

SILVA, Gisvaldo Araújo. **A Era Pós-Método**: Novas Concepções no Ensino de Línguas - O Professor como um Intelectual. Linguagem e Cidadania, Santa Maria - RS, v. 12, p. 2, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In EVANGELISTA, Aracy; BRINA, H. & MACHADO, M. Zélia (Org.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2.ed. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2001.

THOMAS, Louis-Vincent. **Mort et Pouvoir**. Paris: Payot, 1978, p.17-19.

TODOROV, Theodor. Prefácio. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Oralidade e escrita na escola/O lugar da Literatura. In: **Ensino de Literatura**: algumas questões da Teoria e da Prática. Cadernos de Pesquisa. Belo Horizonte - MG, NAPq - FALE/UFMG, out/1994, p.21- 31.

ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida et al (Orgs.). **Literatura e letramento**. São Paulo: CEALE/Autêntica, 2007, p.245-265.

ANEXOS

GLOSSÁRIO DA PESQUISA

Nesse estudo, o glossário representa um recorte de definições de conceitos e noções mobilizados no presente estudo. Tais definições se configuram no batimento/imbricamento entre a rede teórica mobilizada, a referencialidade polifônica e as tomadas de posição da instância-sujeito pesquisador. Nesse sentido, os verbetes⁴⁰ não significam, necessariamente, o recorte da citação do autor referência para o dado conceito. Representam um amalgame entre os estudos dos autores de referência e as tomadas de posição do pesquisador, sob o crivo dos objetivos vinculados à proposta de ensino de literatura que aqui se engendra.

Nesse sentido, as acepções que se seguem representam os pilares de uma postura ética frente ao discurso literário e à episteme discursiva para o ensino de literatura. Dessa forma, essa sessão se configura enquanto um material de consulta teórico-metodológico para leitores que buscam compreender o funcionamento da discursividade literária em sua movência e dinamicidade, a partir de um gesto de interpretação de um acontecimento. Esperamos que também esse glossário possa estimular professores de literatura a promoverem práticas de letramento literário que visem o empoderamento dos alunos-leitores.

ALUNO-LEITOR DE LITERATURA: Instância-sujeito aprendiz no interior do processo enunciativo que emerge das relações de ensino-aprendizagem, e que também ocupe o lugar discursivo de leitor de texto literário. O aluno-leitor é tomado em alteridade com o outro, em relação dialógica permanente com um exterior que o determina, constituído por fatores sociais, históricos, éticos, étnicos, culturais, econômicos, filosóficos e ideológicos que interpelam suas tomadas de posição na construção de sentidos sobre o discurso literário. (Do autor)

CÂNONE LITERÁRIO: Seleção valorizada de obras e autores literários. Culturalmente, representa o conjunto de textos clássicos de uma dada língua e, de certa forma, as obras que devem ser lidas por alunos-leitores. Ainda que o valor histórico, cultural e, em muitos casos, estético dessas obras seja um consenso, uma seleção, necessariamente, impõe uma exclusão de uma infinidade de autores, obras e movimentos literários. Levando-se em consideração que a literatura canônica é um discurso produzido, na maioria das vezes, pela e para as classes

⁴⁰ Os conceitos recortados da leitura da rede teórica possuem a referência dos autores, ao passo que os conceitos e noções que emergem como uma releitura ou singulares dessa pesquisa possuem a inscrição “Do autor”.

dominantes, entende-se que os cânones funcionam também como símbolos discursivos de uma elite cultural e acadêmica e, possivelmente, desqualificam as leituras produzidas a partir da referencialidade polifônica das classes sociais desfavorecidas econômico e culturalmente. (Do autor)

DISCURSIVIDADE: Conjuntura histórico-sócio-ideológica, provocadora de deslocamentos pela ação de sentidos em uma dada esfera enunciativa. Uma discursividade revela, pois, ações de sujeitos na potencialização de significações no interior de uma rede conceitual. (SANTOS, 2007)

DISCURSIVIDADE LITERÁRIA: Conjuntura histórico-sócio-ideológica que emerge de um texto literário, tomado enquanto um acontecimento discursivo que emerge de uma performance estética e proporciona a instauração de sentidos múltiplos que denotam efeitos estéticos de uma tomada de posição singular, a partir de um recorte de mundo e de cultura, e um devir da função-autor. Nesse sentido, a discursividade literária se instaura enquanto saber, marcado pela memória, pela história, pela cultura de uma sociedade e pelo devir de uma função-autor. (SANTOS, 2009, 2009b)

EMPODERAMENTO LITERÁRIO: Ato sócio-político-formativo e emancipatório em que o sujeito, por meio da linguagem literária, é interpelado a se inscrever e participar, de maneira responsiva-responsável, de diferentes práticas sociais. De tal modo, empoderar é contribuir para que os alunos-leitores busquem, por meio de práticas de letramento literário, tomadas de posição enquanto sujeitos críticos e, se assim se identificarem, serem capazes de provocar transformações de diversas naturezas nas esferas sociais e lugares discursivos em que se inscrevem. O professor de literatura, nessa esfera, é o agente catalisador do processo de empoderamento literário. No entanto, é importante ressaltar que práticas de letramento literário também empoderam os professores de literatura. (Do autor)

ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA: Utilização didática da literatura na escola, geralmente de maneira deturpada, utilitária, gramatiqueria e propedêutica, por isso, um processo de escolarização questionável e nocivo à formação de leitores. Entretanto, a escolarização é um processo constitutivo da essência da instituição escolar e, de certa forma, representa, para muitos alunos, o único contato com texto literário. Nesse sentido, o que deve ser questionado são os métodos de escolarização da literatura. (PCN, 1997; SOARES, 2001; COENGA, 2010)

ESCOLARIZAÇÃO RESPONSIVO-RESPONSÁVEL DA LITERATURA:

Escolarização da literatura interpelada por uma postura responsiva-responsável do professor frente às relações de ensino-aprendizagem que emergem do diálogo entre a Instância-sujeito Aluno-Leitor e o discurso literário. Nela, o ensino de literatura leva em consideração a referencialidade polifônica dos alunos-leitores, no batimento entre a preservação da integridade do texto e a necessidade da formação de sujeitos empoderados e emancipados politicamente.

(Do autor)

INSTÂNCIA ENUNCIATIVA SUJEITUDINAL (INSTÂNCIA-SUJEITO): Alteridade de diversas instâncias-sujeito no interior de um processo enunciativo, uma vez que os sujeitos podem ocupar uma infinidade de instâncias sujeitacionais no interior do processo. Nesse sentido, tomamos sob a ótica da alteridade de uma instância-sujeito tanto os atores do processo de ensino-aprendizagem, professores e alunos, quanto o discurso literário e os personagens que se materializam nele. (SANTOS, 2009)

LETRAMENTO LITERÁRIO: Conjunto de práticas sociais que, sob a égide da escola, usam a escrita literária enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia. Nessa concepção, a literatura não serve somente a interesses escolares, mas pretende contribuir para a construção de leitores autônomos, críticos e criativos, por meio de uma reflexão constante do envolvimento único que a literatura proporciona em um mundo de palavras e no diálogo com outros textos. (COSSON E JUNQUEIRA, 2011; COENGA 2010)

LINGUÍSTICA APLICADA INDISCIPLINAR (TRANSGRESSIVA, CONTEMPORÂNEA): Conjunto de estudos em Linguística Aplicada que discorre sobre o mundo real da vida contemporânea e que dialoga com teorias relevantes à formação dos alunos. Nessa perspectiva, as pesquisas sobre o processo de ensino-aprendizagem dialogam com teorias que possam contribuir para a reflexão de uma prática social menos excludente e que combata a manutenção das injustiças sociais. (Org. MOITA LOPES 2006; 2013)

LITERATURA: Manifestação do discurso artístico, marcada por especificidades estéticas e dialógicas em sua linguagem. Como toda manifestação discursiva, a literatura também instaura instâncias-sujeito, efeitos de sentidos, modos de subjetivações e posicionamentos ideológicos.

PEDAGOGIA DO PÓS-MÉTODO: Perspectiva teórica em que a responsabilidade do professor não mais se limita ao processo de seleção de conteúdos e técnicas de aplicação, mas,

principalmente, em ser o agente que instrumentaliza o aluno a refletir sobre o seu papel no interior da sociedade em que vive, bem como a quais interesses ele serve. Aqui as questões ideológicas passam a compor a reflexão do processo de ensino-aprendizagem, bem como a serem pensadas como constitutivas de uma atitude responsiva e ativa por parte do professor. (KUMARAVADIVELU, 1994)

PRÁTICA DE ENSINO DE LITERATURA: Conjunto de elementos pedagógicos, acadêmicos, políticos e culturais que envolvem não somente a metodologia empregada em sala, mas também as condições de produção das instâncias-sujeito envolvidas (professores e alunos-leitores), além das escolhas dos textos, as formas de avaliar e, principalmente, a funcionalidade do texto literário na aula. (Do autor)

SABERES LOCAIS/GLOBAIS/GLOCAIS: Estudos que questionam a supremacia acadêmica dos saberes globais, tomados como verdades, como teorias e práticas institucionalizadas academicamente. Os saberes locais não têm *status* de conhecimento acadêmico e científico, mas representam o conjunto de saberes gerados pelo professor por meio de suas práticas sociais no processo de ensino-aprendizagem. Desse embate, configuram-se os saberes glocais, tomados como uma dialética (caótica, hierarquizada) em que local e global se interpelam e se atravessam. (CANAGARAJAH, 2005; ROBERTSON, 1995)

VOZEAMENTO DOS EXCLUÍDOS E SULEAMENTO: Estudos que visam estabelecer diálogos com cientistas sociais críticos tidos como de fronteira (sociólogos, teóricos culturais, filósofos) e que se posicionam na periferia, à margem do tradicional eixo euro-norte-americano de produção de conhecimento. Trata-se de construir estudos do Sul para o Sul, com estudiosos do Sul. Buscar o vozeamento dos rejeitados, os estudiosos que não figuram nos principais redutos científicos do mundo. (KLEIMAN, 2013; KUMARAVADIVELU, 1994)