

CORPO EDITORIAL

Editor-chefe

Altamiro Xavier de Souza - IFSP - Câmpus Sertãozinho

Editor Adjunto

Weslei Roberto Cândido - UEM

Conselho Editorial

Altamir Botoso - UEMS *

Amanda Ribeiro Vieira - IFSP Câmpus Sertãozinho*

Ana Cristina Troncoso - UFF *

Andréia Ianuskiewtz - IFSP - Câmpus Sertãozinho *

Anne Camila Knoll Domenici - IFSP Câmpus Sertãozinho

Antônio Sergio da Silva - UEG *

Antônio Sousa Santos - UFVJM *

Eduardo André Mossin - IFSP Câmpus Sertãozinho *

Janete Werle de Camargo Liberatori - IFRS Câmpus Feliz *

José Carlos de Souza Kiihl - IFSP - Câmpus São João da Boa Vista *

Mauro Nicola Póvoas - FURG *

Plínio Alexandre dos Santos Caetano - IFSP - Câmpus Sertãozinho

Reinaldo Tronto - IFSP Câmpus Sertãozinho *

Rodrigo Silva González - UFV *

Wellington Luiz Alves Aranha

Whisner Fraga Mamede - IFSP Reitoria*

Magno Alves de Oliveira - IFB

Marcel Pereira dos Santos - IFSP Araraquara

Marcelo Marchine Ferreira - UNESPAR

Marina P. A. Mello - FACFITO / UNICAIEIRAS

Marsele Machado Isidoro - IFSP Câmpus Catanduva

Nadja Maria Gomes Murta - UFVJM

Olavo Henrique Menin - IFSP Câmpus Sertãozinho

Patrícia Horta - IFSP Câmpus Sertãozinho

Pedro Cattapan - UFF

Pierre Gonçalves de Oliveira Filho - FIP-PB

Regiane Avena Faco - IFSP Câmpus Barretos

Reinaldo Golmia Dante - IFSP Câmpus Sertãozinho

Ricardo Castro de Oliveira - IFSP Câmpus Catanduva

Ricardo Clapis Garla

Rita de Cássia Bianchi - UNESP

Rodrigo Palucci Pantoni - IFSP Câmpus Sertãozinho

Ronaldo de Oliveira Rodrigues - UFPA

Rosyler Cristina Santos Simão - IFSP Câmpus Sertãozinho

Rosana Cambraia - UFVJM

Sergianne Frison - IFSP Câmpus Barretos

Tânia Regina Montanha Toledo Scoparo - UENP

Vágner Rodrigues de Bessa - UFV

Designer Gráfico e Diagramação

Nildo Xavier de Souza

Bolsista de Extensão

Leticia Olandin Heck - IFSP Câmpus Sertãozinho

Coordenação de Tecnologia da Informação - CTI Câmpus Sertãozinho

Ricardo Bustamante

Coordenação de Extensão - CEX - Câmpus Sertãozinho

Livia Maria Lovato Laureano

Diretoria Adjunta de Pesquisa - DAP - Câmpus Sertãozinho

Eduardo André Mossin

Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão - DEPEX Câmpus Sertãozinho

Alexandre Montagna Rossini

Diretor Geral do IFSP - Câmpus Sertãozinho

Lacyr João Sverzut

Reitor do IFSP

Eduardo Antonio Modena

Conselho Consultivo

Alexandre do Nascimento Souza - USP

Alexandre Henrique de Martini - IFSP Câmpus Sertãozinho

Amadeu Moura Bego - UNESP

Amanda Leal Oliveira - USP

Ana Cláudia Sacramento - UERJ

Araci Molnar Alonso - EMBRAPA DF

Bruno Gonzaga Teodoro - IFSP Câmpus Sertãozinho

Cintia Almeida da Silva Santos - IFSP Câmpus Araraquara

Cristiane Cinat - UNESP / UFSCar

Cristina Hillen - UNESPAR

Daielly Melina Nassif Mantovani Ribeiro - FMU

Elcio da Riva Moura - IFSP Câmpus Araraquara

Eliana de Oliveira - FACFITO

Emanuel Carlos Rodrigues - IFSP Câmpus Barretos

Eulália Nazaré Cardoso Machado - IFSP Câmpus Araraquara

Flavio Biasutti Valadares - IFSP Câmpus São Paulo

Flavio Tambellini - IFSP Câmpus Sertãozinho

Josilda Maria Belther - IFSP Câmpus Araraquara

Juliana Barretto de Toledo - IFSP Matão

Kjeld Aagaard Jakobsen - USP

Leandro Dias de Oliveira - UFRRJ

Luciana Brito - UENP / UEL

Luís Ricardo de Figueiredo - IFSP Câmpus Sertãozinho

Lumila Souza Girioli - UNIMEP

* Membros do Conselho Editorial que participam do Conselho Consultivo.



REVISTA CIENTÍFICA ELETRÔNICA

ISSN 1984-8625

Fundada em 2008

Periodicidade Semestral

<http://www.cefetsp.br/edu/sertaozinho/revista/iluminart.html>



revistailuminart@ifsp.edu.br / revista.iluminart@gmail.com



<https://www.facebook.com/iluminart.iluminart>

www.ifsp.edu.br/sertaozinho

Rua Américo Ambrósio, 269 - Jd. Canaã

Sertãozinho - SP - Brasil - Cep: 14169-263

Tel.: +55 (16) 3946-1170

Copyright © Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Câmpus Sertãozinho

Para publicação, requer-se que os manuscritos submetidos a esta revista não tenham sido publicados anteriormente e não sejam submetidos ou publicados simultaneamente em outro periódico. Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida sem permissão por escrito da detentora do copyright. O conteúdo dos artigos são de responsabilidade, única e exclusiva, dos respectivos autores.

PALAVRAS DO EDITOR

A Revista *Illuminart* lança seu décimo terceiro número após sete anos de trabalho. Muita coisa mudou no IFSP neste período, assim como em nosso país.

No ano de 2016 está previsto o lançamento da Editora do IFSP, portanto, alterações na *Illuminart* e nas diversas outras revistas do IFSP devem acontecer. Ficamos felizes pela novidade e parabenizamos os colegas envolvidos nessa construção, principalmente por acreditar que a união das revistas sob a organização centralizada deste novo órgão possa trazer bons frutos para todos nós.

Nestes sete anos de existência pudemos acompanhar a revitalização da *Sinergia* (primeira revista do IFSP) e o nascimento de tantas outras nos campi (agora chama câmpus) do IFSP – são tantas que não iremos enumerar, nem nomear para não correremos o risco de cometer alguma injustiça – de forma que saudamos essa iniciativa por parte da Pró-Reitoria de Pesquisa e ficamos muito esperançosos e felizes.

Mas...

algumas coisas não mudam.

A educação continua sendo tratada com descaso pelas autoridades, embora todos saibam que sem “Educação de Qualidade” nossas possibilidades de fazermos uma nação realmente soberana não se sustentam.

Os exemplos dos governos do Paraná e de São Paulo neste ano, tratando a educação como mercadoria, na base do “precisamos economizar” a qualquer custo, e agindo com truculência e pancadaria policial sobre os manifestantes envolvidos diretamente no processo educacional – professores, administrativos, estudantes e familiares – são expoentes de uma nação doente e momentaneamente sem rumo.

Quando estudante na USP de Ribeirão Preto tive a oportunidade de fazer o curso de Química devido às condições que a Universidade oferecia aos estudantes de baixa renda, como moradia estudantil, bandeirão e as diversas bolsas de estudo. A moradia estudantil foi, sem dúvida, o principal local de aprendizado que tive na Universidade, pois ali aprendi a lutar para que os meus direitos como estudante e cidadão fossem mantidos e garantidos para as próximas gerações de estudantes. Uma frase que sempre lembro, das diversas discussões que tínhamos em assembleias, era: “a solução para nossos problemas precisa sair daqui, daqueles que estão envolvidos, pois não podemos esperar que elas surjam por intermédio daqueles que nem sabem que existimos!”

A comunidade científica, as Universidades e Institutos Federais precisam se unir e trabalhar juntos para que o mínimo seja garantido e regras claras sejam estabelecidas, porque não é possível que “canetadas” inconsequentes sejam dadas por governos – quaisquer que sejam, alterando a vida de milhares de pessoas – seja na

realocação de prédios e estruturas, seja no corte de orçamentos – e afetando diretamente os trabalhos promissores que estes agentes vêm desenvolvendo ao longo do tempo.

O IFSP é um Instituto assombrado pela falta de planejamento do governo federal. Acredito que esta é a realidade de toda rede federal neste final de ano. Em Sertãozinho, acabamos de construir um prédio no programa de expansão da rede, porém, não temos a certeza de orçamento compatível para sua ocupação em 2016. Esse é apenas um exemplo dentre toda a incerteza que ameaça a tranquilidade do ambiente escolar para que os projetos e ações possam se desenvolver com a necessária qualidade.

Os processos em educação são, normalmente, lentos e, por isso, precisam de tempo para amadurecer. A criação dos Institutos Federais é muito nova e não pode ser negligenciada, uma vez que é um caminho sem volta na educação brasileira. Como estabelecer um ensino técnico adequado à nova realidade do Ensino Médio; o desafio de desenvolver as Licenciaturas face às necessidades urgentes de nossa realidade nacional e diversas outras atividades inerentes aos Institutos, se a sombra da falta de planejamento assola o dia a dia de sua comunidade? Precisamos cobrar coerência e fortalecer as Instituições contra os interesses mesquinhos que setores políticos – os mesmos que sempre agiram como se a coisa pública fosse privativa deles – buscam implantar.

Temos a percepção de que muito medo impera no ar e o processo educacional, a pesquisa e a formação de pessoas não rimam com este clima de pavor que fecha o ano de 2015. Precisamos olhar com esperanças renovadas a entrada de 2016, acreditar e agir para termos um futuro melhor em nosso país e no mundo.

Assim, como nas discussões no CREU - Conjunto Residencial dos Estudantes da USP de Ribeirão Preto, precisamos pensar as soluções e não alimentar esse clima de medo que assola o país. Tempos difíceis são importantes para encontrarmos soluções duradouras e não para ficarmos engessados em nossos medos e aflições.

Que em 2016 tenhamos forças suficientes para afastarmos essa sombra negativa que assola o Brasil e propostas maduras, nascidas e desenvolvidas por aqueles que trabalham, visando uma vida melhor para todos e não somente para si mesmos, possam aflorar, afinal de contas, nosso país é muito grande!!!

Altamiro Xavier de Souza

Docente do IFSP – Câmpus Sertãozinho
Editor-Chefe da Revista *Illuminart* - ISSN 1984-8625

EDITORIAL

O homem ocupa um lugar no mundo, um espaço com o qual se relaciona todos os dias. Mas há uma diferença entre habitá-lo e vivenciá-lo, senti-lo como seu, ter consciência de seu papel transformador do local onde vive. Em geral, as pessoas passam pelos lugares, a geografia de suas ruas, as armações de concretos, prédios e aquilo que constitui a paisagem urbana passam a impressão de estabilidade, que trazem a paz necessária para os pequenos desequilíbrios que afetam o ser humano.

Há duas opções: passar pelo mundo indiferente às suas necessidades ou habitá-lo de forma consciente e ativa, desenvolver um olhar capaz de captar as necessidades daqueles que ocupam um espaço no planeta. Esta é a forma de viver mais adequada. Perceber o espaço que homem ocupa e sua tarefa diária de transformá-lo em um local melhor para todos.

Neste sentido, a *Revista Iluminart* propõe reflexões acerca da literatura, da linguística, da educação, da psicologia, da matemática, da mecânica, da educação como formas de pensar o mundo em que o homem está inserido como um ser atuante. Construir conhecimentos a partir de estudos, de leituras, de reflexões dos materiais lidos é uma forma de contribuir com o espaço que se habita ao longo da vida, é ter uma atitude responsável com o meio ambiente, é sentir-se capaz de transformar a vida das pessoas de modo positivo.

Por isso, o caráter interdisciplinar da *Iluminart* afirma-se a cada novo número, colocando em diálogo áreas díspares, capaz de fazer os leitores terem uma visão ampla do mundo. Acredita-se, com essa postura, proporcionar ao leitor uma gama variada de discussões no espaço virtual da publicação. Por paradoxal que seja esta heterogeneidade dos assuntos marca o caráter, a identidade da revista. Os temas quebram o conceito de homogeneidade que se oculta atrás do termo identidade e mostram a necessidade de se fragmentar, de expor as fissuras do mundo por meio de discussões, cujos enfrentamentos abram as portas para uma reflexão da sociedade como elemento em permanente mudança.

O presente número começa com artigos sobre Literatura. As propostas de leitura dos textos literários passam pela série *Band of Brothers*, no qual as autoras Ketlyn Mara Rosa e Janaina Mirian Rosa analisam questões de amizade, companheirismo, medos e aflições dos soldados durante a guerra; passam pela ditadura militar no Brasil em uma análise sobre o romance de K. - *relato de uma busca*, em que a autora Amanda Arruda Venci Araújo estuda as implicações da autobiografia, biografia, ficção e memória nesse romance do início do século XXI sobre o golpe militar de 64; na sequência temos as considerações de Tiago Goulart Collares sobre o romance *Mês de cães danados*, de Scliar que tem como contexto a posse do presidente João Goulart e, por fim, o artigo de Diana Almeida Lourenço que versa sobre os *Tristes trópicos*, de Claude Lévi-Strauss e suas nuances literárias a partir do gênero relatos de viagens.

A área de Linguística também trouxe suas contribuições com as autoras Cláudia Valéria Doná Hila e Virginia Maria Nuss que estudaram a responsividade dos alunos do ensino médio no gênero “relato de experiência vivida”, a partir dos estudos de dialogismo de Bakhtin; o mesmo teórico foi a base dos estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa no Timor Leste, proposto

pelas pesquisadoras Lucimar França dos Santos Souza e Eliane Marquez da Fonseca Fernandes que fazem uma reflexão sobre a utilização de práticas orais nas aulas de português como segunda língua no Instituto Nacional de Formação Continuada de Professores e Trabalhadores da Educação (INFORDEPE) em Díli; para encerrar as discussões da área de estudos linguísticos tem-se o artigo “Teoria dos atos de fala: um estudo da personagem Ade-nóide”, dos autores Flavio Biasutti Valadares, Alice Pereira Santos e Hadriel Geovani da Silva Theodoro.

A partir do oitavo artigo os temas variam. Inicia-se com o ensino, discutindo as questões do baixo índice de aprovação nas disciplinas de Cálculo na Universidade Federal de Viçosa, dos pesquisadores José Francisco Gontijo Júnior, Vágner Rodrigues de Bessa e Miguel Júnior Cezana, assunto de interesse de qualquer docente preocupado com a aprendizagem de seus alunos; em seguida, o leitor vai encontrar um artigo de mecânica dos pesquisadores Marcel Henrique Militão Dib, Guilherme Machado Benjamim e Renato Goulart Jasinevicius sobre fresamento, que é de interesse para aqueles que trabalham na indústria.

Dentro dessa vertiginosa aventura que é o percurso interdisciplinar da *Iluminart*, o leitor depara-se com um estudo na área de psicanálise sobre psicose na obra de Jacques Lacan”, da pesquisadora Adriana de Albuquerque Gomes, que estuda as questões de loucura, linguagem e literalidade articuladas na psicanálise.

Por fim, tem-se um artigo da área de matemática do professor e pesquisador de longa data José Carlos S. Kiihl em parceria com outros renomados matemáticos como Cosimo Guido, Pedro M. de Oliveira e Menotti Borri que versa sobre “Some remarks on non-reconstructable tournaments”, trazendo uma rica contribuição para os estudos aprofundados de matemática.

Como já é tradicional na *Iluminart*, encerra-se o número com uma resenha. Desta vez quem a escreve é a professora doutora Estela de Sousa Rossetto sobre o livro *O sentido das estrelas – A história que nos trouxe a Terra*, de Eneida Miskalo. Com uma leitura atenta do material, a professora analisa e apresenta esse livro que, nas palavras da própria resenhista é uma: “leitura comum a todas as matérias, cria um eixo transversal com o aparecimento e as modificações na vida, do nada até hoje e para adiante e pode ser usado por todas as disciplinas para trabalhar todos os seus conteúdos[...]. Enfim, um livro que pode ser trabalhado por todos os professores do ensino médio, por meio de uma visão integradora da maneira de ver o mundo.

O caminho sinuoso da *Iluminart* uma vez mais se construiu, resta ao leitor ocupar seu espaço.

Boa leitura!!!

Weslei Cândido

Editor-Adjunto da Revista Iluminart ISSN 1984-8625

Coordenador Adjunto do Curso de Letras da UEM

Professor do PLE – Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá

Dezembro de 2015

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| DIARY OF A SOLDIER UNDER ATTACK: VOICE-OVER NARRATION IN BAND OF BROTHERS | 06 |
| Ketlyn Mara Rosa | |
| MEMÓRIA E FICÇÃO EM K. - RELATO DE UMA BUSCA | 18 |
| Amanda Arruda Venci Araujo | |
| MÊS DE CÃES DANADOS, HISTÓRIA E FICÇÃO NOS TEMPOS DA LEGALIDADE | 33 |
| Tiago Goulart Collares | |
| DIÁLOGOS COM A LITERATURA EM TRISTES TRÓPICOS DE CLAUDE LÉVI-STRAUSS | 44 |
| Diana Almeida Lourenço | |
| ATITUDES RESPONSIVAS NO GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA | 56 |
| Cláudia Valéria Doná Hila / Virginia Maria Nuss | |
| A ORALIDADE NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE SOB A PERSPECTIVA BAKHTINIANA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS: AS CONVERSAS E OS DIÁLOGOS NA SALA DE AULA. | 74 |
| Lucimar França dos Santos Souza / Eliane Marquez da Fonseca Fernandes | |
| TEORIA DOS ATOS DE FALA: UM ESTUDO DA PERSONAGEM ADENOIDE | 87 |
| Flavio Biasutti Valadares / Alice Pereira Santos / Hadriel Geovani da Silva Theodoro | |
| UM ESTUDO SOBRE O BAIXO ÍNDICE DE APROVAÇÃO NAS DISCIPLINAS DE CÁLCULO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA - CAMPUS RIO PARANAÍBA | 100 |
| José Francisco Gontijo Júnior / Bessa Rodrigues Bessa / Miguel Júnior Cezana | |
| UMA ANÁLISE EXPERIMENTAL DO FRESAMENTO DISCORDANTE E CONCORDANTE | 112 |
| Marcel Henrique Militão Dib / Guilherme Machado Benjamim / Renato Goulart Jasinevicius | |
| PSICOSE, LINGUAGEM E LITERALIDADE NA OBRA DE JACQUES LACAN | 129 |
| Adriana de Albuquerque Gomes | |
| SOME REMARKS ON NON-RECONSTRUCTABLE TOURNAMENTS | 141 |
| Cosimo Guido / J. Carlos S. Kiihl / J. Pedro M. Oliveira / Menoti Borri | |
| O SENTIDO DAS ESTRELAS – A HISTÓRIA QUE NOS TROUXE À TERRA. ENEIDA MISKALO | 150 |
| Estela de Sousa Rossetto | |



DIARY OF A SOLDIER UNDER ATTACK: VOICE-OVER NARRATION IN BAND OF BROTHERS

KETLYN MARA ROSA

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisa representações de guerras contemporâneas no cinema.

Contato: ketlynrosa@yahoo.com.br

JANAINA MIRIAN ROSA

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisa Shakespeare em performance, mais especificamente produções teatrais da peça Hamlet.

Contato: janainamrosa@yahoo.com.br

DIARY OF A SOLDIER UNDER ATTACK: VOICE-OVER NARRATION IN *BAND OF BROTHERS*

Ketlyn Mara Rosa
Janaina Mirian Rosa

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar as características e funções da narração no episódio sete da minissérie de Segunda Guerra Mundial *Band of Brothers* (2001) e sua importância na construção da relação entre a voz e o telespectador. O narrador deste episódio é o Sargento Lipton, e seus comentários na narração ajudam a construir uma representação mais detalhada do ambiente de guerra, partindo do ponto de vista subjetivo do soldado no campo de batalha. A narração aborda assuntos relacionados às dificuldades emocionais e físicas como o corpo e a dor, medo em combate, camaradagem e violência durante os tempos de guerra.

PALAVRAS-CHAVE: Segunda Guerra Mundial; Narração; Violência; Minissérie de televisão.

DIARY OF A SOLDIER UNDER ATTACK: VOICE-OVER NARRATION IN *BAND OF BROTHERS*

ABSTRACT: The aim of this article is to analyze the characteristics and functions of voice-over narration in episode seven of the Second World War miniseries *Band of Brothers* (2001), and its importance in the construction of a relationship between the voice and the viewer. The narrator of this episode is Sergeant Lipton, and his voice-over comments help build a more detailed representation of the war environment from the subjective point of view of a soldier in the battlefield. The voice-over approaches issues related to emotional and physical hardships such as bodily pain, fear in combat, comradeship, and violence during war times.

KEYWORDS: Second World War; Voice-over; Violence; Television miniseries.

Although the conflict of the Second World War has been portrayed in many different ways and through distinct media, it is a very challenging task to convey an authentic environment of battlefield experience. Even more intricate is the job of accomplishing this portrayal by giving the audience credible access to the world of thoughts and perceptions of someone in the conflict. One of the possible devices that can aid in the representation of such a traumatic moment in a soldier's life is the use of voice-over narration. The objective of this article is to analyze the characteristics and functions of voice-over narration in episode seven of the war miniseries *Band of Brothers* (SPIELBERG; HANKS, 2001), and its importance in the construction of a relationship between the voice and the viewer.

According to Sarah Kozloff (1988) in *Invisible storytellers*, every movie has a sense of a narrating voice that carries out the events and governs the narrative, and in some instances this voice becomes audible through a person's speech (KOZLOFF, 1988, p. 1). Movies have the power to guide people's attention and point to the most valuable facts in the narrative through images and sound effects. Undoubtedly, voice-over narration can be perceived as one very effective way to explicitly tell a story on the screen, and create a relationship with the audience that might be vital in shaping the understanding of the film.

Thus, in order to better comprehend the effect of voice-over narration in films and miniseries, it is necessary to define this concept. Kozloff defines it as "oral statements, conveying any portion of a narrative, spoken by an unseen speaker situated in a space and time other than that simultaneously being presented by the images on the screen" (KOZLOFF, 1988, p. 5). The critic then separates the voice-over narration roughly into two major categories with specific traits. There is the first-person narrator or also called character narrator, and the other category is named third-person or authorial narrators (KOZLOFF, 1988, p. 6). The debate over the existence of one or more separate types of narrators is an ongoing discussion. Brian Henderson (1999) in "Tense, mood, and voice in film" points out that Gérard Genette does not accept the difference between first and third person narrators, therefore defining as all narrations being done in the first person (HENDERSON, 1999, p. 71).

Being widely used in the literary world, voice-over narration was also incorporated in the cinematic realm with a variety of functions. Since this article will be dealing with an example of first-person narrator from one of the episodes of *Band of Brothers*, the discussion will be around its characteristics. As stated by Kozloff (1988), such narration functions in "conveying expositional information, and aiding in the presentation of complex chronologies" (KOZLOFF, 1988, p. 41). Most importantly, this kind of narration can cause an impact on the viewer's experience of the film or miniseries by "increasing identification with the characters, by prompting nostalgia, and by stressing the individuality and subjectivity of perception and storytelling" (KOZLOFF, 1988, p. 41). More than assisting in the understanding of the narrative, voice-over narration is a powerful device

to access deeper layers of meaning comprehension through the process of recognition between the audience and the narrator.

Moreover, *Band of Brothers*, a ten-episode miniseries which presents the daily lives of a group of soldiers, makes use of voice-over narration in certain episodes to show the events in a very intimate and personalized way. Set during World War II, *Band of Brothers* follows the group of paratroopers from Easy Company during the varied battles throughout Europe. The gritty portrayal of the soldiers is made by following them into the zones of combat and explicitly displaying wounds and war savagery. The episodes that make use of voice-over narration are focused on showing the perspective of one of the soldiers in relation to the events and people around them. For instance, episode seven, "The Breaking Point", is narrated by Sergeant Carwood Lipton (Donnie Wahlberg), whereas episode eight, "The Last Patrol", has as narrator Private David Webster (Eion Bailey).

Besides that, it is possible to notice the use of interviews in order to personalize and portray the events in a closer way. Before the beginning of the fictional representation of the conflicts, each episode starts with interviews with the veterans and their personal views on the battles and survival experiences. Thomas Schatz (2002) comments on the effect of the interviews on the narrative by saying that it "is quite striking, at once personalizing the narrative and injecting a sense of documentary realism, while efficiently outlining both the dramatic stakes and the thematic subtext of the series segment" (SCHATZ, 2002, p. 77). This element adds up to the atmosphere of sharing experiences and memories from soldiers who were in the line of fire.

In episode seven, called "The Breaking Point", Easy Company is stationed in the Ardennes forest in Belgium, in January 1945, and engage in the conflict that would be called the Battle of the Bulge. According to H. P. Willmott, Robin Cross, and Charles Messenger (2009) in *World War II*, this was a major German offensive that took the Allies by surprise (WILLMOTT; CROSS; MESSENGER, 2009, p. 234). The plan was to infiltrate the weak lines the Americans were holding in the Ardennes forest. Due to poor aerial reconnaissance, the Allies were not well equipped or staffed for such severe weather conditions and overpowering German military strength. Thick fog and heavy snow prevented Allied airplanes from dropping supplies and aiding the soldiers with firepower (WILLMOTT; CROSS; MESSENGER, 2009, p. 235). The American lines were in great danger if it were not for the improvement in the weather, which meant aerial support, and the endurance of the soldiers in effectively holding the defensive lines.

The experience of going through the Battle of the Bulge in the city of Bastogne was one of the most deadly and difficult moments of Easy Company during the European campaign. Stephen E. Ambrose (2001), who collected the stories of the Easy Company veterans in the book *Band of Brothers*, comments that:

Beyond the wounded and killed, every man at Bastogne suffered. Men unhit by shrapnel or bullets were nevertheless casualties. There were no unwounded men at Bastogne. As Winters put it, 'I'm not sure that anybody who lived through that one hasn't carried with him, in some hidden ways, the scars. Perhaps that is the factor that helps keep Easy men bonded so unusually close together' (AMBROSE, 2001, p. 220-221).

The hardships during the Battle of the Bulge were so extreme that the physically and emotionally scarred soldiers carried these memories that would not leave them completely. Ambrose (2001) mentions that Bastogne was a location to be long remembered and "that name—and the experience it represented—would stay with them forever. Whenever thereafter a man from Easy experienced cold or hunger or sleep deprivation, he would remind himself of Bastogne and recall that he had been through much worse" (AMBROSE, 2001, p. 220).

The narrator of this particular episode is Sergeant Lipton, a character who by the seventh segment is already recognizable as hard working and courageous. Richard Goldstein (2001) comments in the online edition of *The New York Times* that Lipton "is portrayed in the series in a low-key, dependable member of the company who emerges as a strong leader while a first sergeant in the Battle of the Bulge" (GOLDSTEIN, 2001). The transformation of the character is visible during the episode as the audience has access to his thoughts and wishes. One of the major factors that contributed in his ascension to leadership is the lack of courage and participation of the commanding officer of Easy Company in that episode. First Lieutenant Norman Dike (Peter O'Meara) is portrayed as a lazy and absent company leader who escapes responsibility whenever he has the chance. It is up to the soldier who is next-in-command, in this case Sgt. Lipton, to bring the remaining men together and keep their spirits up during the tough attacks in the Ardennes forest in Bastogne. In the episode, Easy Company is attacked by constant fire from the Germans stationed in the nearby town of Foy in a series of barrages, that is, heavy artillery fire. It is possible to perceive Lipton standing out as a sergeant who keeps his men as confident and calm as they can be under the circumstances through his actions, and his resilience can be observed through his words in the voice-over narration.

Regarding space and time in voice-over, Henderson mentions in his article that a narrator must be temporarily situated but not spatially (HENDERSON, 1999, p. 70). In episode seven, after the opening credits of the series, the image remains black but the sound of Lipton's voice-over echoes by itself for two seconds before something appears on screen. As Henderson also points out, the narrator is usually shown during the film (HENDERSON, 1999, p. 70), in this case, the episode. The next image that can be seen is a medium close-up of Lipton himself centered in the frame surrounded by other soldiers who are studying a map in order to be acquainted with their position (see fig. 1). His location during the voice-over is unknown but his speech in the past tense denotes that he, as a narrator, has already been through that situation and is sharing some of his memories

with the audience: “After holding the line in Bastogne, Easy Company was once again called on to help push the Germans back through the Bulge”.¹ The voice-over narration immediately gives way to synchronous dialogue as his voice in the conversation with the soldiers becomes audible: “We were here this morning and then we came this way.” This is an important feature since it informs the audience who the narrator is, in case his voice had not been recognized yet.



Fig. 1. Lipton is the main narrator of the episode

In the initial voice-over narration, Lipton is not only sharing his recollections but also situating the audience in relation to the whereabouts and actions of Easy Company. This is a particular feature of the voice-over narration in *Band of Brothers* that helps in the comprehension of the great amount of geographical and military information that must be grasped in order to better understand the movements of the company. The voice-over is used to aid in terms of time frame and geographical location: “On the afternoon of January third, most of E-Company headed back to our old position in the woods overlooking Foy.” Besides voice-over narration, this kind of explanation is also given through character conversation, in which soldiers talk about the military operations and locations, and through the images of maps used by the soldiers themselves when discussing the missions.

As the episode continues, the instances of voice-over narration are more connected to the relationship with other characters. Lipton comments in his narration about Lieutenant Buck Compton (Neal McDonough) and his change in behavior: “But to be honest, Buck wasn’t the same soldier he’d been before he got shot in Holland. He was more serious somehow.” This narration is visually accompanied by a crane shot initially showing from a distance the soldiers making arrangements for their foxholes as it travels to the right. The camera then starts lowering and finally shows Buck talking to other soldiers in a foxhole (see figs. 2-3). In his voice-over, Lipton gives his personal view on Buck’s emotional state, calling the audience’s attention to the unstable behavior that will be exemplified during Buck’s conversation. The lieutenant goes from foxhole to foxhole

¹ All the voice-over excerpts in this article are taken from the miniseries *Band of Brothers*, episode seven, “The Breaking Point”.

telling his fellow soldiers not to do anything unadvisable and showing an excessive and strange concern for their well-being, particularly toward one of his friends, Sergeant Joseph Guarnere (Frank John Hughes). The soldiers notice Buck's odd behavior describing him as "wound up like a spring", validating Lipton's voice-over and opinion.



Fig. 2. Crane shot

Fig. 3. Buck talks to soldiers in the foxhole

In his voice-over narration, Lipton individually mentions his view on some soldiers that will interact among themselves in critical situations later on in the episode. Another soldier remembered by Lipton is Joe Toye (Kirk Acevedo) who is returning from the infirmary: "Joe Toye had been at the aid station for three days and everybody was glad to have him back. Especially Bill Guarnere." The three soldiers previously mentioned, Buck, Toye, and Guarnere are going to be involved in one of the most explicitly violent and emotional moments of the episode. Lipton's narration and focus on these characters enhances the emotional connection of these soldiers, and therefore giving more impact to the graphic violence that is about to be depicted.

In terms of graphic portrayal of violence, *Band of Brothers* is recognized by its shocking and straightforward representation of the battlefield. Nicholas J. Cull (2002) comments that in the miniseries "the full consequences of violence are shown: death, mutilation, and mental strain" (CULL, 2002, p. 992). The emphasis on the corporeal effects of violent acts echoes throughout the episodes, and remains as a constant presence whether in moments of peace or danger. The type of violence that is mostly enacted in *Band of Brothers* brings the idea of explicitness and gruesomeness to the soldier's body that calls attention to its graphic nature. Graphic violence for James Kendrick (2009) in *Hollywood bloodshed* "refers to unmistakable on-screen representations of the damage to the human body that result from violent acts" (KENDRICK, 2009, p. 6). He explains that in this kind of approach to violence, the artists creating either the film or television show attempt to draw the audience's attention to the details of bodily damage thus following the process of body violation to its possibly utmost particularities. Stephen Prince (2000) in *Screening violence* proposes the term ultraviolence as images that can be graphic and bloody in its portrayals of beheading and dismemberment (PRINCE, 2000, p. 2). Prince (2003) also observes that this

type of violence is "an essential component of cinema: part of its deep formal structure, something that many filmmakers have been inherently drawn toward and something that cinema does supremely well" (PRINCE, 2003, p.3). In *Band of Brothers*, the violent images stand as important and impacting elements that can be viscerally connected to the narrative logic of the miniseries in order to represent issues of bodily pain, fear in the battlefield, comradeship, and wastefulness of lives during war times, demonstrating that they can go beyond the purely graphic content of the violent image.

During one of the barrages, Buck, Toye, and Guarnere have a moment of great personal importance. Toye is hit by a bomb and loses half of his right leg. This image is shown without any visual constraints. It is possible to see in detail the maiming and physical destruction of his leg (see fig. 4). A few minutes later, Guarnere listens to his friend's plea for help and comes to him. Guarnere tries to drag Toye to a foxhole where Buck is calling them. Before reaching a safe location, both Toye and Guarnere are hit by a bomb with Buck as a desperate witness. After the debris fall, it is possible to see a high angle shot of their bodies entangled and wounded (see fig. 5). Buck stares at the sight without being able to react. As help arrives, both soldiers are alive but Guarnere also loses part of his right leg. The voice-over narration comes in together with a medium close-up of Lipton trying to talk to Buck (see fig. 6), who is clearly traumatized by the previous event: "I know something happened to him when he saw Toye and Guarnere on the ground." When Buck is removed from the field, the images that accompany Lipton's voice over depict the poor emotional state that Buck finds himself after he is sent to the aid station. Lipton's narration gives the audience access to military files and internal information, but also summarizes the consequences of the event to Buck:

Some say Buck changed after he was shot in Holland. I know something happened to him when he saw Toye and Guarnere on the ground. On the report it said Compton was being taken off the line because of a bad case of trench foot. Didn't say anything about him losing his friends. [...] He took everything the Krauts could throw at him time and again. I guess he just couldn't take seeing his friends Toye and Guarnere torn up like that. No one ever thought any less of him for it.



Fig. 4. The maiming of Toye's leg



Fig. 5. High angle shot of entangled bodies



Fig. 6. Lipton tries to talk to Buck

A very common feature of Lipton's voice-over is the analysis of the internal feelings of his fellow soldiers in traumatic conditions. By living collectively with the men from Easy Company for a significant amount of time, he is not just giving the audience a wild guess but speaking from the experience of interaction with them. When two soldiers are killed in a foxhole, Lipton turns his attention to Sergeant Donald Malarkey (Scott Grimes): "Muck and Penkala were good men. Their death hit Malarkey hardest. Malarkey's best friends in the company had been Compton, Muck, and Penkala. In less than a week he'd seen two of them die." The voice-over shows how Lipton cares for the people around him and denotes his awareness of the devastating effect of violence and death in the battlefield, and its emotional toll in the soldiers. The narration is complemented by a follow-up scene of Lipton making conversation with Malarkey and trying to arrange a way for him to be off the line for a while, an option that he refuses. Clearly, the offering of a break and the caring provided by Lipton provided Malarkey with a sense of support and comfort.

Another example of Lipton's concern for the welfare of his company's soldiers is when he encounters a soldier digging a foxhole with his bare hands (see fig. 7). The whole incident is narrated by Lipton and the audience simultaneously sees the encounter: "He didn't notice that he had torn off all his fingernails. I got him out of there quickly. Not for his sake but for ours. Fear is poison in combat. Something we all felt but just didn't show. You can't. It's destructive, and it's contagious." Lipton constantly expresses his fear for the low morale of his fellow soldiers and the dangerous effects of it. Little by little he assumes the position of a leader by going from soldier to soldier, and trying to keep their minds off fear and anxiety. He makes conversation, jokes, and maintains a calm attitude that relaxes the soldiers around him.



Fig. 7. A soldier desperately digs a foxhole

In the miniseries, the military code of behavior can become extremely restrictive when it comes to complaints about officers and orders. Soldiers are aware that commanding officers must be given respect and obeyed at any time. Therefore, soldiers cannot always say openly what they think about officers and missions. The feature of voice-over allows Lipton to express himself freely about his worries and complaints in relation to his commanding officer, Lt. Dike. Other soldiers, normally privates, have conversations among themselves and criticize some decisions made by higher hierarchy, but they do not share this opinion with officers. Along the episode, Lipton says through voice-over: “Dike wasn’t a bad leader because he made bad decisions. He was a bad leader because he made no decisions”, and “We were stuck with Dike and he was off taking a walk.” His freedom of speech during narration is extremely distinct from what he can say out loud to the officers. In one instance, when he subtly points out to Captain Richard Winters (Damian Lewis) that Dike would cause the death of many men by leading the incoming assault on the town of Foy, he expresses his anguish in voice-over: “The night before the attack, I did something as first sergeant I would never have imagined myself doing.” By stating his criticism in relation to Dike to his superiors, Lipton feels that he is stepping out of line and being disrespectful, an impression he does not have when he is privately sharing his overall reflections about Lt. Dike on voice-over.

According to Henderson, one of the main characteristics about narrators in classical cinema is the fact that they “are actually silent for most of the film” (HENDERSON, 1983, p. 72), and he gives as an example the film *How Green Was My Valley* (1941), directed by John Ford. The voice-over comes back eventually to mediate the ellipsis of time or present some plot summary. This characteristic does not match the narration in *Band of Brothers*. Lipton is a very active narrator who is constantly introducing the characters' mood and life stories, sharing his personal views on the events, giving geographical locations, and previewing what will militarily happen to Easy Company. The episode alternates between the voice-over and synchronous dialogue in a regular basis. The only large stretch of time that Lipton is silent from his voice-over narration is during the attack on Foy that lasts seven minutes, in which the audience sees an intense battlefield sequence. This part

visually exemplifies Lipton's negative view of Lt. Dike who has an emotional breakdown and is unable to lead the men, being later relieved by another officer who commands the attack.

Furthermore, Kozloff (1988) mentions the importance of the act of communication for the narrator. She points out that "the voice-over narrator is always speaking to someone, whether that someone is the theater audience, a dramatized narratee, or just himself, and that his act of telling a story out loud couches the filmic story as a deliberate, conscious communication" (KOZLOFF, 1988, p. 51). In the case of Lipton, his diary-like narrations, sometimes even mentioning dates, can be understood as an outlet for the pain and hardships endured during war conflicts. The psychological conditions were extremely rough for the soldiers, and Lipton vents his sufferings and anguish through his words, and at the same time constructs an intense connection with the viewer, allowing them to have contact with a world that is so unlike regular life. He narrates instances like: "I was glad to be out of my foxhole and moving, even if only to get warm", "For some reason at that moment, in that half-finished foxhole all I could think about was the fourth of July", "What I saw that day was the most awesome and terrifying display of fire power I'd ever seen in my life", "I knew the terror of those shellings and the unrelenting pressure we'd been under since we got to Bastogne could take their toll on other ways", and "I was beginning to wonder if any of us was going to make it through at all." These small and personal details build a relationship of communication between the narrator and the viewer, creating a bond of sympathy that will increase as the situations get more dangerous.

In conclusion, voice-over narration in episode seven of *Band of Brothers* manages to fulfill several relevant characteristics to the war narrative. Lipton guides the audience through the roads and snowy forests of Belgium, informing the dates and keeping the viewer posted on any military changes suffered by Easy Company. Additionally, he manages to express his view and opinion concerning his fellow soldiers, and mentions vital moments that shape their lives and also the destiny of the company. Not only Lipton gives the audience access to the details of a military operation, but also to highly personal information from the perspective of someone who experienced it all. Through the voice-over narration of Lipton, the miniseries is able to mention and delve into very significant subjects when it comes to war survival: their emotional and physical destruction and its consequences, giving a subjective perspective to the war. The veteran Second Lieutenant Carwood Lipton passed away on December 16th, 2001, only a few months after the premiere of the miniseries. Goldstein (2001) illustrates that in the interview for the online edition of *The New York Times*, a month before Lipton's passing, the veteran comments: "I have trouble remembering what happened three weeks ago, but I can recall World War II almost day by day" (GOLDSTEIN, 2001). The power and vividness of these battle experiences can be seen in *Band of*

Brothers through the recollections shared by Lipton, who invites the audience to be less like a bystander and more like a confidante and companion in his journey.

REFERENCES

AMBROSE, Stephen E. **Band of Brothers**. New York: Simon & Schuster, 2001.

BAND OF BROTHERS. Produção de Steven Spielberg e Tom Hanks. Estados Unidos; Home Box Office, 2001. DVD (705 min).

CULL, Nicholas J.. Tom Hanks and Steven Spielberg: *Band of Brothers*. **The American Historical Review**. Vol 107, N. 3 (June), p. 991-992, 2002.

GOLDSTEIN, Richard. C. Carwood Lipton, 81, Figure in 'Band of Brothers,' Dies. **The New York Times**. 24 dezembro 2001. Disponível em: <<http://www.nytimes.com/2011/12/24/us/c-carwood-lipton-81-figure-in-band-of-brothers-dies.html>> Acesso em 20 novembro 2013.

HENDERSON, Brian. Tense, mood, and voice in film. In: HENDERSON, B.; MARTIN, A. (Eds) **Film quarterly: forty years - a selection**. Berkeley: University of California Press, 1999. p. 55-76.

KENDRICK, James. **Hollywood bloodshed: violence in 1980s American cinema**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2009.

KOZLOFF, Sarah. **Invisible storytellers**. Berkeley: University of California Press, 1988.

PRINCE, Stephen. **Classical film violence: designing and regulating brutality on Hollywood cinema, 1930-1968**. New Brunswick: Rutgers University Press, 2003.

---. **Screening violence**. New Jersey: Rutgers University Press, 2000.

SCHATZ, Thomas. Old war/new war: *Band of Brothers* and the revival of the WWII war film. **Film & History: An Interdisciplinary Journal of Film and Television Studies**, vol. 32.1, p. 74-78, 2002.

WILLMOTT, H. P.; MESSENGER, Charles; CROSS, Robin. **World War II**. New York: DK Publishing, 2009.



MEMÓRIA E FICÇÃO EM *K.* – *RELATO DE UMA BUSCA*

AMANDA ARRUDA VENCI ARAUJO

Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens pela mesma instituição.

Contato: amanda.arruda93@gmail.com

MEMÓRIA E FICÇÃO EM *K.* – *RELATO DE UMA BUSCA*

Amanda Arruda Venci Araujo

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo analisar a representação do Golpe Militar de 1964 – e do período ditatorial que se seguiu – na Literatura Brasileira do início do século XXI, a partir da obra *K. – Relato de Uma Busca* (2014), de Bernardo Kucinski. Para tanto, foi analisada a trajetória do protagonista, K., além de levantada a questão da polifonia da obra. Discutiu-se, também, as consequências do regime para os personagens e a relação entre memória e ficção, passando pelos conceitos de autobiografia e autoficção.

PALAVRAS-CHAVE: Ditadura Militar. Literatura Brasileira. Memória. Ficção.

MEMORY AND FICTION IN *K.* – *RELATO DE UMA BUSCA*

ABSTRACT: This article aims to analyze the representation of the Military Coup of 1964 – and the dictatorial period that followed it – in the Brazilian literature from the beginning of the 21st century, based on the novel *K. – Relato de Uma Busca* (2014), by Bernardo Kucinski. To do so, the trajectory of the protagonist K. was analyzed and the theme of the polyphony of the work was addressed. The consequences of the regime to the characters and the relationship between memory and fiction were also discussed, and the concepts of autobiography and autofiction approached.

KEYWORDS: Military Dictatorship. Brazilian Literature. Memory. Fiction.

INTRODUÇÃO

O regime militar brasileiro, um dos períodos mais opressivos da história do país, compreende-se entre os anos de 1964 e 1985. Autoritário e nacionalista, permitiu que as Forças Armadas encarcerassem qualquer pessoa suspeita de agir contra o novo sistema ou a favor do comunismo, suprimindo, assim, liberdades civis. É conhecido, principalmente, pela censura aos meios de comunicação, prisões de caráter político, relatos de tortura e desaparecimento, além do exílio de dissidentes.

Muito se publicou sobre o regime em seus anos posteriores. Qual é, porém, a marca deixada nos que viveram e sobreviveram a ele três décadas após seu fim? O estudo de uma obra que se reporta ao período ditatorial representa, para a sociedade contemporânea, uma tentativa de resgate da memória. Se faz relevante não apenas para entendermos as consequências do mesmo, mas também refletirmos sobre o passado, para que os mesmos erros não se repitam.

Encontramos, hoje, diversos romances que abordam o tema da ditadura militar na literatura, com toda a complexidade que o tema pode trazer. Visto que os registros da época não têm o poder de estabelecer uma “memória oficial” destes vinte anos, considerando as diferentes visões e posições políticas envolvidas, analisar a relação entre memória e ficção é uma forma de verificar as possíveis consequências relacionadas ao golpe, além de explorar a imagem deste que está sendo desenvolvida, o que pode acarretar numa visão diferente da história oficial. Em consonância com Araujo (2009, p. 17), o presente trabalho busca “não apenas refletir sobre o que aconteceu, mas sobretudo, problematizar a memória socialmente construída” pelo artefato literário.

O presente artigo debruça-se sobre o romance *K. – Relato de uma Busca* (2014), de Bernardo Kucinski. Este apresenta K., imigrante judeu, militante político na Polônia pré-Holocausto que se vê, em abril de 1974, diante da súbita ausência da filha. A frase de abertura do livro, “Tudo neste livro é invenção, mas quase tudo aconteceu”, nos indica – e assim verificaremos adiante – que a família de Kucinski foi vítima da ditadura. Por esse motivo, o trabalho consistirá em examinar, justamente, a relação entre memória e ficção retratadas nas obras. Para isso, analisaremos a trajetória de K. na busca por sua filha.

É importante ressaltar que se lida aqui com duas realidades heterogêneas, a do extratexto e a do mundo linguístico do texto. Este último, principalmente no que concerne à ficção, “procura a verdade de modo oblíquo, i.e., sem respeitar o que, para o historiador, se distingue como claro ou escuro”. Assim, “procurar captá-la por um instrumental historiográfico pode ser um meio auxiliar de explicá-la. Mas tão-só” (LIMA, 2006, p. 156).

Também conceituada como diegese, a ficção está apoiada no mundo linguístico de um texto. Como mencionado anteriormente, este distancia-se do universo do extratexto linguístico, e o efeito de semelhança entre os dois, chamado por Reuter (2004, p. 150) de *ilusão mimética*, “não é natural, mas o resultado de uma construção”. Dessa forma, ainda segundo o autor, a ficção designa o universo criado, a história, as personagens, o espaço, o tempo etc. tal como podemos reconstituí-los. Todavia, “o efeito do real se apoia também em retomadas de indicações espaço-temporais comuns ao texto e ao extratexto (recorte cronológico, datas, horas, lugares...)” (REUTER, 2004, p. 151). Logo, a entidade fictícia é dependente da relação com alguma entidade real.

Segundo Lima (*apud* ALBERTI, 1991, p. 75), “pela ficção, o poeta se inventa possibilidades, sabendo-se não confundido com nenhuma delas; possibilidades contudo que não inventariam sem uma motivação biográfica”. Essa motivação biográfica levantada por Lima abre caminho para uma discussão acerca da autobiografia. No caso de K., essa questão é essencial, devido à afinidade de determinados eventos retratados com a realidade. Para Lejeune (1996), o que caracteriza a autobiografia é a identidade entre narrador e autor, expressada através do pacto autobiográfico estabelecido com o leitor. Implica-se, assim, necessariamente, a identidade entre autor, narrador e personagem. Kucinski não realiza esse pacto com o leitor – assim, não sabemos se autor, narrador e personagem são a mesma pessoa.

Ao analisar duas obras recentes cuja base está principalmente no discurso memorialístico, Weinhardt (2012, p. 248) propõe-se a perceber “a figuração do passado recente, apresentado em perspectiva individual inserida no plano social”. Nesse sentido, afirma que “se as memórias figuradas nestas obras ficcionais são pessoais, a memória das classes que representam é coletiva”. Assim, devido ao caráter representativo da literatura, interessa “conferir a possibilidade de ler esses discursos memorialistas como possíveis reflexos da memória da coletividade” (WEINHARDT, 2012, p. 261). No que se refere ao período ditatorial, a obra de Kucinski pode, certamente, encaixar-se nesta categoria. Logo, o vivido vira recordação e esta, a partir da memória, é ficcionalizada. Weinhardt (2012, p. 257) afirma que “rastros, apagamentos e negociações” devem ser “apreendidos em sua funcionalidade ficcionalizada”, e é tarefa do leitor percebê-los. É o que pretendemos fazer a seguir.

K. – RELATO DE UMA BUSCA

K. – Relato de Uma Busca é uma narrativa polifônica. Esta pluralidade de vozes não segue uma sequência cronológica pré-definida – o leitor encontra-se, a princípio, completamente perdido. Dividida em 29 capítulos, diversas vozes sem identificação clara, misturadas às de K.,

intercalam-se para narrar suas histórias. O primeiro capítulo é um dos poucos que possui data definida, 31 de dezembro de 2010. Marcando o início do romance no presente, este e o último capítulos são os únicos cuja narração dá-se em primeira pessoa. Com a exceção de algumas partes, o romance inteiro é narrado em terceira pessoa. Os capítulos que não seguem essa forma possuem um narrador cuja fala dirige-se diretamente a alguém, isto é, como se estivéssemos lendo a “transcrição” de um diálogo.

O autor está implícito, fora da ficção que narra. Dessa forma, o classificamos como heterodiegético. Centrada nos personagens, a narração é mais limitada, uma vez que o narrador sabe apenas o que a personagem que a orienta sabe. “A profundidade, externa e interna é, portanto, restrita” (REUTER, 2004, p. 76). Além disso, podemos considerá-lo um narrador onisciente seletivo, uma vez que apresenta o ponto de vista de um ou vários personagens no momento presente, pela mente deles. Neste caso, o discurso indireto livre é frequentemente utilizado. Por fim, no que se refere ao momento da narração, temos duas classificações que se encaixam: por um lado, pode-se dizer que é ulterior, pois o primeiro capítulo, datado de 2010, indica que a narração que vem a seguir está num passado relativamente longínquo; por outro, em todos os capítulos tem-se a ilusão de que a narração ocorre no momento da ação. Assim, além de ulterior, a classificaremos como simultânea.

A construção do espaço na narrativa é muito interessante. Enquanto sabemos, superficialmente, onde os personagens estão – em São Paulo, por exemplo –, a desinformação referente aos lugares, propriamente ditos, percorrem toda obra. Permeado pela ausência de descrições, todo o espaço parece ser atópico, isto é, desconhecido e hostil. Ainda assim, em alguns momentos os lugares do romance “ancoram-no” ao real, dando a impressão de refleti-lo. Visto que o enredo desenrola-se a partir do desaparecimento de uma professora universitária, durante a ditadura no Brasil, essa incerteza a respeito do espaço aproxima-se à imprecisão em que vivem os personagens, principalmente K., a respeito do destino da filha.

Algumas indicações temporais comuns ao texto e extratexto também influenciam na impressão que temos de estar lendo algo próximo à realidade, tais quais o recorte cronológico e, mais especificamente, (poucas) determinadas datas. Porém, devemos lembrar que ambos os universos, linguístico e extralinguístico, possuem um efeito de semelhança cujo resultado não é natural, mas proveniente de uma construção fictícia (REUTER, 2004, p. 150). Apesar de situar o leitor temporalmente a partir do contexto (eventos, nomes etc.), dificilmente aparece uma data específica. Além disso, sem linearidade alguma, a inversão da narrativa confunde o leitor constantemente no que se refere ao tempo.

Tem-se a impressão de que nós, os leitores, somos “cúmplices” de K.: durante a narrativa, não sabemos muito mais que o personagem principal. A informação extra que recebemos provém

da construção da obra, baseada na pluralidade de vozes mencionada há pouco. A ficção, portanto, preenche suas lacunas. A busca do personagem por informações é, também, tarefa do leitor. De certa forma, assim como K., estamos com os olhos vendados. Nenhuma informação é fornecida de maneira direta e clara, e cada pequena narrativa, de uma voz que não a do personagem principal, nos oferece uma pista para que possamos entrelaçá-las e dar-lhes sentido.

Sem conhecimento algum sobre o extratexto, pensa-se na possibilidade de K. ser o próprio autor, Bernardo Kucinski. Apesar de não declarar isso em momento algum – o que excluiria a hipótese de o romance ser uma autobiografia, como mencionamos anteriormente –, certos elementos contribuem para tal pensamento. Um deles, por exemplo, é a própria epígrafe do livro, já mencionada na introdução deste artigo, assinada pelo autor: “Tudo neste livro é invenção, mas quase tudo aconteceu”. Ademais, o nome do personagem principal, K., parece sugerir uma interpretação fictícia de Bernardo Kucinski, utilizando a inicial do sobrenome como representação de si. Por conseguinte, pensou-se na possibilidade de sê-lo uma autoficção. Nesta, é comum o leitor ter dúvidas em relação ao autor (ele está contando sua vida ou a do personagem fictício?), tendo, assim, dupla recepção: ficcional e bibliográfica. É neste ponto que a realidade nos ajudará a ver que não é este o caso.

O relato da busca a que o título da obra se refere representa a “caça” à filha de K.: desaparecida durante o período da ditadura, seu pai faz o possível para encontrá-la. A filha, Ana Rosa Kucinski Silva, aparece na obra como A. Já na orelha do livro, ficamos sabendo da relação do autor com ela: “(...) Bernardo Kucinski, irmão da professora ‘desaparecida’ Ana Rosa”. O projeto *Brasil: Nunca Mais*, ao relatar casos famosos de desaparecidos políticos, confirma a informação: “Os policiais farsantes concordaram e apresentaram ao jornalista Bernardo Kucinski, irmão de Ana Rosa, um bilhete manuscrito (...)” (ARQUIDIOCESE, 1990, p. 267). Sabemos, então, com evidência documentária, que diferente do personagem principal o autor não era seu pai, mas irmão. Como uma parcela de autores que escreveram sobre o período ditatorial na contemporaneidade, temos em mãos o exemplo de uma obra produzida a partir da ficcionalização da visão dos pais.

A primeira impressão relacionada ao protagonista é o fato de não ser nomeado. Do início ao fim, é identificado como K. O uso da inicial tem uma função importante em sua designação: desestabilizar sua identidade. A bem da verdade, ninguém importante tem nome na obra. Se muito, nomeia-se militares, tal qual Sérgio Fleury, e personagens secundários, como informantes, ajudantes etc. Nesse último caso, são mencionados apenas pelo primeiro nome ou apelido.

Para os familiarizados com a literatura kafkiana, a semelhança do nome do personagem com Joseph K., de *O Processo*, não passará despercebida. Na obra, o bancário Joseph K. é acordado, numa manhã comum, por dois servidores da justiça que lhe comunicam que está preso.

O motivo não lhe é esclarecido e, por um ano, sabendo ser inocente, tenta descobrir de que crime é acusado. Durante esse tempo, conhece o labirinto sem saída em que está encurralado, controlado por funcionários ignorantes e corruptos do Tribunal de Justiça. Após esse período, conclui que lutar contra esse absurdo sistema é inútil, e acaba capturado e assassinado por dois agentes do tribunal. Subordinado a um castigo inconcebível pelas leis normais, é, em síntese, acusado e condenado sem ter cometido crime algum. A afinidade com *O Processo* vai além do nome do protagonista. Para diferenciá-los, na explicação a seguir representaremos K., do romance aqui analisado, pela inicial, e o de Kafka por Joseph.

Joseph representa, de certa forma, tanto K. como sua filha – que, mais à frente, em uma carta, autodenomina-se A. Os dois protagonistas de Kucinski encontram-se, assim como o personagem kafkiano, envolvidos em um processo sem solução. À mercê de militares cujo poder parece ser ilimitado, a filha reconhece que corre o risco de ser presa, e não tem muito a fazer em relação a isso, pois se quiserem a deter, o farão; o pai, por outro lado, após seu desaparecimento e busca incessante de mais de um ano, reconhece que não a encontrará, principalmente devido à falta de informações. Descobrem que se encontram em um labirinto sem saída.

Nenhum dos três têm direito a advogado ou defesa de qualquer forma. Logo no primeiro capítulo em que ganha voz, K. relata ter conversado com um advogado que lhe confessa não poder fazer nada. Segundo ele, “nas prisões de motivação política, os tribunais estavam proibidos de aceitar pedidos de *habeas corpus*. Não há nada que um advogado possa fazer. Nada. Esta é a situação” (KUCINSKI, 2014, p. 17). Da mesma forma, os presos políticos eram julgados e condenados sem qualquer direito à defesa. Kafka, em seu contexto particular, explica exatamente o que K. e A. vivem:

Queixas junto à administração não trouxeram o menor êxito, e por certo é proibido rigorosamente aos advogados mudar por conta própria o que quer que seja nos autos. Mas também esse tratamento dos advogados tem seu fundamento. Quer-se excluir a defesa da melhor maneira possível, tudo deve ficar sob a responsabilidade do próprio acusado e apenas dele. Um ponto de partida nem um pouco ruim, no fundo, mas nada poderia ser mais errado do que concluir disso que junto àquele tribunal os advogados são inúteis para o acusado. Pelo contrário, em nenhum outro tribunal eles são tão necessários quanto nesse. É que o processo de um modo geral não é apenas secreto para o público, mas também para o acusado. Naturalmente apenas na medida em que isso for possível; no entanto isso é possível em uma dimensão bastante ampla. Também ao acusado não é dado o direito de averiguar os documentos do tribunal, e querer deduzir como são os documentos a partir dos interrogatórios feitos é bastante difícil, sobretudo para o acusado, que, querendo ou não, está inseguro e é distraído por todo o tipo de preocupações. (KAFKA, 2013, p. 140)

Além de não terem direito à defesa, os presos políticos muitas vezes sequer sabiam com exatidão do que estavam sendo acusados. Alheios ao processo que lhes condenava, enquanto o

público estava alheio ao que acontecia ao seu redor. Diversas vezes o narrador de *Relato de Uma Busca* relata: “lá fora segue a vida inalterada: senhoras vão às compras, operários trabalham, crianças brincam, mendigos suplicam, namorados namoram” (KUCINSKI, 2014, p. 24).

Dentre diversos pontos de intersecção entre as duas obras, a lentidão do processo e o desgaste psicológico proveniente dele estão entre os principais.

E quando K. às vezes observava, totalmente esgotado com os discursos, que tudo avançava de modo bem devagar, mesmo se levadas em conta todas as dificuldades, replicavam-lhe que tudo estava longe de avançar devagar, muito pelo contrário (...). (KAFKA, 2013, p. 148)

A longa espera sem resultados, a ausência de respostas e o impedimento de poder concluir o processo, após tanto esforço, destrói os personagens. No caso de Joseph e A., por exemplo, essa destruição é representada pela morte; para K., na culpa de não poder ter salvo a filha e sua responsabilização por isso. A ausência do corpo da filha, acima de tudo, impede-o de superar sua morte, o que faz com que carregue essa cruz pelo resto de sua vida. Em ambos os romances, a matéria central constitui-se do absurdo, da perda de sentido e da negatividade da experiência de K.

O PERCURSO DE K.

A filha de K., chamada de A., professora universitária de 32 anos, normalmente o visitava aos finais de semana. Em um domingo qualquer, após dez dias de sua ausência, o protagonista sente a angústia tomar-lhe conta. Decide ir à USP no dia seguinte, local onde a filha dá aulas no curso de Química. As colegas lhe confirmam que A. não aparece há onze dias, o que é incomum. A partir disso, o pai contata um amigo advogado que, como mencionado previamente, lhe diz não poder fazer nada. Algum tempo depois, lê no jornal uma notícia de que um arcebispo convoca uma reunião com familiares de desaparecidos políticos, e decide participar dos encontros do grupo.

Até o desaparecimento da filha, K. estava alheio aos problemas políticos do país. Tendo ele fugido da Polônia, anos antes, devido ao seu rico passado de militância política, não queria se envolver. Porém, com o sequestro de A., vai atrás de informações da forma que pode. Descobre que Caio, um conhecido, é informante da polícia, e pede-lhe ajuda. No dia seguinte, um informante chamado Amadeu aparece, oferecendo-lhe auxílio. Quando lhe contatam com notícias, ambos confirmam a prisão da filha, mas não sabem de nada além disso. Dois dias depois a história muda: repetem, com ênfase, que ela nunca foi presa. Ele sabe, porém, que mentem agora e a primeira informação era a verdadeira.

Numa das reuniões com o grupo de familiares de desaparecidos políticos, aproxima-se dele uma mulher que afirma ser cunhada de A. Só então “percebeu a vastidão da outra vida, oculta, da filha” (KUCINSKI, 2014, p. 42) e descobre que ela era casada. Seu marido, também desaparecido, dono de uma biblioteca recheada de livros revolucionários, era desde jovem obcecado por política. Através de seu primo, K. fica sabendo que o casal vivia uma vida dupla, envolvidos na luta clandestina.

Sem noção alguma de quanto tempo passou, o leitor entende que K. havia estado em Londres e Genebra, procurando informações, e agora encontra-se nos EUA, buscando ajuda do *American Jewish Committee*. Apesar de ter o apoio de pessoas confiáveis, não descobre mais do que já sabia. Informam-lhe que “era como se em torno dela e do marido tivessem erguido uma muralha de segredo impenetrável” (KUCINSKI, 2014, p. 61). Sabemos, por evidência documentária, que as duas famílias impetraram vários recursos judiciais na tentativa de localizá-los, obtendo a negativa de sua prisão (ARQUIDIOCESE, 1990, p. 267). É o que acontece em seguida no romance: o Ministro da Justiça revelaria, no noticiário do Estadão, o paradeiro de desaparecidos. Porém, deu informações falsas de pessoas que sequer haviam sumido, afirmando que sua pena já estava cumprida. Enquanto isso, sobre os nomes dos desaparecidos de fato, procurados pelas famílias, declara que nunca haviam sido presos. Especificamente sobre A., cujo caso já era conhecido na mídia, comunica-se que não há registros nos arquivos do governo. K. afirma que “a falsa lista revelou-se arma eficaz de uma nova estratégia de tortura psicológica. Teria sido melhor não dizerem nada” (KUCINSKI, 2014, p. 67).

K. é claramente um personagem desesperado, dilacerado pela dúvida do paradeiro da filha e, pior ainda, pela dúvida se ainda está viva ou não. “A perpetuação do sofrimento, pela incerteza sobre o destino do ente querido, é uma prática de tortura muito mais cruel do que o mais criativo dos engenhos humanos de suplício” (ARQUIDIOCESE, 1990, p. 260). Nesse sentido, tece uma comparação interessante entre a ditadura militar brasileira e o nazismo. Diferente da primeira, no último registravam-se os presos e mortos, visto que cada um tinha identificação.

Até os nazistas que reduziam suas vítimas a cinzas registravam os mortos. (...) os goim de cada lugar sabiam que os seus judeus estavam enterrados naquele buraco, sabiam quantos eram e quem era cada um. Não havia a agonia da incerteza; eram execuções em massa, não era um sumidouro de pessoas. (KUCINSKI, 2014, p. 23)

Como afirmado pelo protagonista, não havia a agonia da incerteza visto que, apesar da grande tragédia, os familiares podiam, no mínimo, enlutar os entes queridos. A K., tal “privilégio” era negado.

O personagem procura um rabino para, mesmo sem corpo, colocar uma lápide com o nome da filha. Seu pedido é mais uma vez recusado.

A falta da lápide equivale dizer que ela não existiu e isso não era verdade: ela existiu, tornou-se adulta, desenvolveu uma personalidade, criou o seu mundo, formou-se na universidade, casou-se. Sofre a falta dessa lápide como um desastre a mais, uma punição adicional por seu alheamento diante do que estava acontecendo com a filha bem debaixo de seus olhos. (KUCINSKI, 2014, p. 79)

O protagonista é engolfado por um sentimento de culpa, como se fosse responsável pelo desaparecimento da filha. A reconstrução dos fatos, objetiva, opõe-se às reações e sentimentos que os personagens têm, e é aí que está, em grande parte, a subjetividade da obra.

Após a impossibilidade de fazer uma lápide para A., decide compor um pequeno livro de memórias, uma “lápide em forma de livro”. Escreve-o com a ajuda das amigas da filha mas, ao buscá-lo na gráfica, o dono indaga-o se está louco por deixar aquele material subversivo lá, retrucando-lhe: “mas ela não era comunista?”. Essa pergunta, também usada como argumento pelo rabino, sugere que, para o outro, a subversão é explicação suficiente para o desaparecimento e, ainda, implicitamente, a ideia de que ela teve o que mereceu.

Apesar de desolado, K. persiste em sua busca. No meio de seus pertences antigos, encontra uma caixa de fotos da filha. Toma dali duas fotos, leva-as a um médico do Rio de Janeiro, junto com a única imagem que possui do genro.

Perante o retrato solene de formatura da filha, o médico fez sinal negativo peremptório. Não a reconheceu. Confrontado com a segunda fotografia, a do rosto sofrido, repetiu a negativa, mas K. sentiu hesitação. Depois, ao ver a foto do marido, novo sinal negativo, mas dessa vez K. teve a certeza de que o homem se perturbara. (KUCINSKI, 2014, p. 116)

Os autores de *Brasil: Nunca Mais* informam-nos que não era incomum os médicos-legistas, geralmente vinculados às Secretarias de Segurança Pública, participarem da ocultação de cadáveres. “O objetivo desse comportamento era o de impedir que os familiares, ao encontrarem o corpo dos mortos, pudessem constatar as marcas das sevícias neles praticadas” (ARQUIDIOCESE, 1990, p. 234).

Vale a pena mencionar um episódio explicado mais profundamente em *Brasil: Nunca Mais*, que também aparece no romance:

Não bastasse o desespero da procura, a família de Ana Rosa ainda veio a ser vítima de um processo de extorsão e chantagem por parte de pessoas ligadas ao DOI-CODI-II Exército. Alguns militares e informantes daquele órgão, montaram um plano para extorquir dinheiro em troca de informações acerca de seu paradeiro. Sobre os fatos, houve, inclusive, uma ação penal que condenou os autores da trama. Esse episódio é exemplo do desespero de familiares de desaparecidos, bem como demonstração das ignomínias que os organismos de repressão política podem praticar. (ARQUIDIOCESE, 1990, p. 267)

No capítulo *Os extorsionários*, tomamos conhecimento de um falso general que havia contatado K. afirmando ter localizado sua filha e, em troca de dinheiro, levaria uma carta escrita por ela. Era uma farsa. Agora, o sargento era processado pelos próprios militares, visto que o caso ganhou notoriedade e colocou as Forças Armadas em má situação. Apesar de ter como pano de fundo um caso real, a forma como é construído atribui-lhe seu caráter ficcional. A presença de K. no Tribunal de Justiça Militar – cuja existência ele ignorava até então –, os pensamentos que tem no decorrer do processo, sua reflexão acerca de todo o caso e a reação que tem após a sentença do sargento (“Mas e a minha filha?”, pergunta K., erguendo-se num ímpeto, depois de lida a sentença. ‘Onde está minha filha?’, repete aos gritos.”) (KUCINSKI, 2014, p. 149) são elementos fictícios.

Sobre a voz de K., é interessante o fato de o conhecimento que se tem da história real, relatada nas orelhas do livro, no posfácio, em livros como *Brasil: Nunca Mais*, não nos fazer confundir ficção com realidade, mesmo com grande afinidade aos elementos historiográficos. A maneira com que o autor manipula essa realidade para construir o romance é significativa. Primeiramente, temos o que seria a visão do pai de Kucinski, a quem não conhecemos de fato. Até que ponto ele é um ente reproduzido ou inventado? Não se sabe e, por esse mesmo motivo, devemos desconsiderá-lo como (apenas) reproduzido. É claro que o personagem fictício é dependente de sua relação com alguma entidade real – e essa semelhança pode nos confundir –, mas é preciso lembrar que isso faz parte da construção linguística. Candido (2009, p. 67) afirma que o “arsenal do romancista é a memória, de onde extrai os elementos da invenção”. Ainda segundo o autor,

a verdade da personagem não depende apenas, nem sobretudo, da relação de origem com a vida, com modelos propostos pela observação, interior ou exterior, direta ou indireta, presente ou passada. Depende, antes do mais, da função que exerce na estrutura do romance, de modo a concluirmos que é mais um problema de organização interna que de equivalência à realidade exterior. (CANDIDO, 2009, p. 75)

Por meio da visão de K., temos um processo de rememoração único. Apesar de o narrador não estar na ficção, ele acompanha o protagonista, narrando apenas o que ele sente ou sabe. Assim, o uso que faz da rememoração pertence apenas à capacidade criadora deste indivíduo.

AS OUTRAS VOZES DO ROMANCE

A partir das outras vozes do romance percebemos claramente a barreira entre realidade e ficção. Enquanto na voz do protagonista permeia-se um discurso que pode ter traços memorialísticos, as outras vozes têm o objetivo claro de preencher as lacunas da ficção. Schmidt (2007, p. 127) afirma que há “diversos discursos de memória conflitantes relativos àquele acontecimento. Dentre eles, destacam-se o discurso governamental, o dos comandantes militares e o das vítimas e seus familiares”. No romance, quase todos esses grupos ganham voz. Através deles, temos informações privilegiadas, que fogem ao conhecimento de K., nos dando a possibilidade de uni-las ao que o personagem principal nos apresenta. Mais uma vez, faz-se necessário evocar o fato de os capítulos não seguirem ordem cronológica e não terem ligação direta entre si, portanto são os pequenos detalhes que indicam a relação entre um e outro. Entre as principais vozes que nos ajudam a desvendar os “mistérios” do romance, temos o casal desaparecido; seu sequestrador e seu “capataz”; Jesuína, a faxineira da Casa da Morte de Petrópolis; os colegas de trabalho da filha de K.; e o irmão de K.

Nesse painel múltiplo de vozes, uma das mais marcantes é a de Jesuína. Mandada a uma terapeuta pelo seu chefe, visto sofrer frequentemente de ataques nervosos, conta o que vive no ambiente de trabalho. A partir deste relato, muitos pontos da narrativa interligam-se. Primeiramente, descobrimos que quem lhe arranhou o emprego foi o delegado Sérgio Paranhos Fleury, do esquadrão da morte. Ao descrever sua rotina de trabalho, menciona o tempo todo a Casa de que se ocupa. A terapeuta pergunta-lhe que tipo de casa é essa, e em resposta: “era uma cadeia, só que disfarçada de casa” (KUCISNKI, 2014, p. 124). Com a descrição que dá em seguida, descobrimos que ela limpava a Casa da Morte, em Petrópolis. Segundo o Projeto *Brasil: Nunca Mais*:

Para facilitar ainda mais seu trabalho, situando-o à margem da própria legislação autoritária vigente, o sistema repressivo passou a dispor de seus próprios “aparelhos” [casas, sítios ou apartamentos], nos quais presos políticos eram mantidos em cárcere privado, após serem sequestrados. Alguns encontraram a morte naqueles locais. (ARQUIDIOCESE, 1990, p. 239)

A Casa da Morte encaixa-se nesta descrição. Lá, conforme o relato de Jesuína, no andar de baixo, havia celas e uma parte fechada, onde interrogavam os presos. Os ataques nervosos da faxineira iniciaram-se ao ouvir os gritos dos encarcerados. Mais abaixo ainda, segundo ela, havia uma espécie de depósito.

A faxineira continua descrevendo a casa e comenta que, em seu subterrâneo, havia um tambor de metal. Nele, os presos eram jogados e, algumas horas depois, saíam enrolados em sacos de lona amarrados. Depois desse processo, lavavam tudo, atiravam algumas roupas e

pertences no tambor e tacavam fogo. Os dois responsáveis por este processo eram “dois mineiros da PM, eles eram chamados assim mesmo, os PM mineiros, nunca pelos nomes” (KUCINSKI, 2014, p. 131).

Jesuína também conta sobre a presença de um médico do Rio chamado Leonardo. Segundo ela, “se o doutor Leonardo ia embora eu sabia que era o fim, já tinham terminado com aquele preso, que logo levariam ele lá pra baixo...” (KUCINSKI, 2014, p. 129). Dentre diversos outros detalhes, o último relevante para nós:

O Fleury mandou eu descer e ficar de novo com a moça, para ver se ela falava mais alguma coisa. De madrugada chegou o doutor Leonardo. Lá de baixo eu adivinhei que era o médico e avisei baixinho, quando vem o médico é porque vão maltratar, fazer coisa ruim. Logo depois vieram buscar ela. Foi aí que ela de repente meteu um dedo na boca e fez assim como quem mastiga forte e daí a alguns segundos começou a se contorcer. Eles nem tinham aberto a cela, ela caiu de lado gemendo, o rosto horrível de se ver e logo depois estava morta. Parecia morta e estava morta mesmo. (KUCINSKI, 2014, p. 130)

Temos, enfim, a narração da morte de A., caracterizada pela cápsula de cianureto. Além disso, aparece o médico do Rio a quem K. havia levado as fotos de sua filha e de seu genro. Na situação, após vê-las, afirma não conhecer as pessoas, mas sua hesitação entrega-o, e o leitor depreende a razão nesse momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conflito é, e sempre foi, ingrediente da produção literária. Páginas são recheadas de memórias pessoais, refletindo, de alguma forma, o que se passou. Sendo a ditadura militar brasileira o principal pano de fundo da obra, não é surpresa o fato de determinadas indicações espaço-temporais serem comuns ao texto e ao extratexto. A ficção ancora-se ao real, mas não necessariamente o representa. Reuter (2004) afirma que se trata de um efeito de semelhança entre essas duas realidades, cuja ilusão resulta da construção do texto. A partir do momento em que o foco se encontra no mundo interior dos personagens, os dramas narrados, muitas vezes relacionados diretamente ao momento histórico em que vivem, e seus efeitos para os personagens, são muito mais importantes que os acontecimentos propriamente ditos.

Ademais, conforme vimos no decorrer do artigo, se, por um lado, as memórias narradas são individuais, por outro, são reflexos da memória coletiva. Através da literatura, problematiza-se a memória socialmente construída e, dessa forma, a ficção coloca-se a favor do social. Além disso, memória e ficção não se opõem, mas complementam-se. Um exemplo disso se dá quando a ficção encarrega-se de preencher determinadas lacunas.

Candido (2009, p. 75) declara que “o aspecto mais importante para o estudo do romance é o que resulta da análise de sua composição, não da sua comparação com o mundo”. Assim, os efeitos da ficção tornam-se significativos para o leitor a partir de determinados experimentos textuais e de seu cuidado formal. No caso de *K. – Relato de uma Busca*, a complexa estrutura do romance, com diversos narradores, a princípio sem identidade, e a ligação que eles têm entre si, faz com que precisemos atentamente costurar um capítulo ao outro, dando-nos a impressão de, assim como o protagonista, estar em busca de respostas. Além disso, é claro, elemento essencial da construção das duas obras é essa pluralidade de vozes, que nos permite obter uma visão poliscópica dos acontecimentos.

Por fim, a ficção pode ser um instrumento auxiliar ao entendimento e ao domínio da realidade. Esse tipo de texto é relevante por realçar as incertezas sobre o que se passou, inclusive colaborando com o cuidado histórico de luta na política da memória. Conforme afirmação de Ricoeur (2008, p. 92),

(...) se armazenam, nos arquivos da memória coletiva, feridas simbólicas que pedem uma cura. Mais precisamente, o que, na experiência histórica, surge como um paradoxo, a saber, *excesso de memória aqui, insuficiência de memória ali*, se deixa reinterpretar dentro das categorias da resistência, da compulsão de repetição e, finalmente, encontra-se submetido à prova do difícil trabalho de rememoração.

A partir do trabalho de rememoração, *K. – Relato de uma busca* torna-se um ótimo exemplo da literatura como forma de resistência. Escrito já em período democrático, é um mecanismo de defesa que contraria o autoritarismo da época e coloca em cena experiências ainda não compreendidas ou superadas. Apesar de ter vivido os traumas da ditadura, o autor consegue elaborar ficcionalmente esses episódios e tirar partido da dupla leitura entre ficção e realidade – como em Kafka.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Literatura e autobiografia: a questão do sujeito na narrativa. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 66-81, 1991.

ARAUJO, Maria Paula. Disputas em torno da memória de 68 e suas representações. In: **1968: 40 anos depois: história e memória**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. **Brasil: Nunca Mais – Um relato para a História**. 25ª ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

CANDIDO, Antonio. A personagem do Romance. In: **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

KAFKA, Franz. **O Processo**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2013.

KUCINSKI, Bernardo. **K. – Relato de uma Busca**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

LEJEUNE, Philippe. **Le pacte autobiographique**. France: Points, 1996.

LIMA, Luiz Costa. **História. Ficção. Literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

REUTER, Yves. **Introdução à Análise do Romance**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RICOEUR, Paul. **A Memória, a História, o Esquecimento**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2008.

SCHMIDT, Benito Bisso. Cicatriz aberta ou página virada? Lembrar e esquecer o golpe de 1964 quarenta anos depois. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 14, n. 26, 2007.

WEINHARDT, Marilene. A Memória Ficcionalizada em *Heranças e Leite Derramado* – Rastros, Apagamentos e Negociações. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 31, p. 245-264, 2012.



MÊS DE CÃES DANADOS, HISTÓRIA E FICÇÃO NOS TEMPOS DA LEGALIDADE

TIAGO GOULART COLLARES

Mestrando do Programa de Pós-Graduação
em Letras - História da Literatura pela
Universidade Federal do Rio Grande (FURG).
Pesquisa a literatura sul-rio-grandense, em
especial, o gênero conto.

Contato: tiagocollares1984@gmail.com

MÊS DE CÃES DANADOS, HISTÓRIA E FICÇÃO NOS TEMPOS DA LEGALIDADE

Tiago Goulart Collares

RESUMO: O presente artigo visa à análise do romance *Mês de cães danados*, do escritor Moacyr Scliar, tendo como reflexões centrais o contexto histórico, político e social brasileiro na década de 60 e a Campanha da Legalidade, mobilização civil-militar iniciada no Rio Grande do Sul em apoio à posse do presidente João Goulart..

PALAVRAS-CHAVE: Literatura, História, Política, Legalidade e Democracia.

MÊS DE CÃES DANADOS, HISTORY AND FICTION IN THE TIMES OF LEGALITY

ABSTRACT: This article is aimed to analyse Moacyr Scliar's novel *Mês de cães danados*, having as central reflection the historical, political and social Brazilian context in the 1960s and the Campaign of the Legality, a civil-military mobilization started in the state of Rio Grande do Sul in support of President Joao Goulart.

KEYWORDS: Literature, History, Politics, Legality and Democracy.

A UNIVERSALIDADE DA NARRATIVA DE MOACYR SCLIAR

A ruptura com os temas tradicionais, que marcaram o regionalismo sul-rio-grandense e diferenciaram a literatura gaúcha da brasileira tem início com o gênero conto, em 1962, através da publicação de *Nove do Sul*, antologia ao qual o então jovem escritor Moacyr Jaime Scliar (1937-2011), no auge dos seus 25 anos, assina seus primeiros textos, ao lado de nomes como Tânia Faillace e Josué Guimarães.

Poucos anos após o seu surgimento no cenário literário, o filho dos imigrantes judeus José e Sara se torna “o contista mais produtivo do período, com quatro livros publicados: *A balada do falso messias* e *Mistérios de Porto Alegre*, em 1976, *Histórias da terra trêmula*, 1977, e *O anão no televisor*, 1978” (BITTENCOURT, 1999, p. 77) ao explorar temas ainda novos na literatura produzida no Rio Grande do Sul como os grandes centros urbanos, a sociedade capitalista e o homem contemporâneo. Antes disso, havia publicado outras obras com temáticas semelhantes como *Histórias de um médico em formação*, em 1962, *Tempo de espera*, 1963, e *O carnaval dos animais*, em 1968.

Não foi necessário muito tempo para que o autor fosse aclamado pela crítica literária como o “mestre na narrativa curta, o que não o impediu de vir a ser um romancista de grande qualidade, assim como um cronista de sucesso” (FISCHER, 2004, p.120). O reconhecimento da Academia Brasileira de Letras, ainda que tardio, no ano de 2003, imortalizou a sua trajetória literária. No discurso de posse, embora tenha exaltado a literatura produzida no seu estado, Scliar defende um projeto literário mais abrangente, que destaque a diversidade das manifestações culturais brasileiras:

Para mim, está claro que aqui estou representando a literatura gaúcha. Sou apenas um dos numerosos nomes que integram a extensa lista daqueles que fazem do Estado do Rio Grande do Sul o cenário e a motivação para sua literatura. De outra parte, esta intensa mobilização reflete a importância da ABL no cenário cultural brasileiro. Uma importância que crescerá proporcionalmente ao intercâmbio da Academia com as instituições culturais das diversas regiões. Esta abertura se faz cada vez mais necessária e aponta para novas e promissoras possibilidades.¹

A geografia local, ilustrada em uma série de histórias ocorridas no espaço urbano de Porto Alegre, é uma referência importante que permite situar a obra de Moacyr Scliar ao

¹ O discurso completo pode ser acessado no endereço eletrônico www.academia.org.br.

espaço sul-rio-grandense. Para a pesquisadora Regina Zilberman, poucos escritores registraram as nuances da Capital gaúcha como ele:

Porto Alegre, que já se apresentara de modo visível no romance de Erico Verissimo e indireto no de Dyonélio Machado, particularmente em *Os ratos*, retorna nos contos e novelas de Moacyr Scliar. O escritor investiga *Os mistérios de Porto Alegre* e apropria-se de personagens da personalidade de bairros como o Bom Fim (*A guerra no Bom Fim*) ou Partenon (*Os deuses de Raquel*), características de ruas (a Voluntários da Pátria, em *Os voluntários*) e peculiaridades da paisagem, hábitos e história da Capital (*O centauro no jardim* e *A estranha nação de Rafael Mendes*) (ZILBERMAN, 1992, p. 134).

A agitação do centro histórico de Porto Alegre, também é capturada pelo olhar quase cinematográfico das suas personagens, como Mário Picucha, nesta passagem da obra que analisaremos a seguir, *Mês de cães danados*:

Sobe a ladeira. Deixarás à direita o Teatro São Pedro – que melhor adjetivo para ele, senão vetusto? Vetusto. Famosos sopranos já cantaram nessa Casa. Mas esquece o Teatro. A esta hora não dão espetáculos. Atravessa a rua e chega à Praça da Matriz propriamente dita. Estátua de Júlio de Castilhos. Chega-se a ela por uma escadaria ladeada por cães de bronze, sentados, as patas dianteiras estendidas. Dois cães fiéis. Da raça setter, creio. Não se trata de cães danados; são dedicados vigilantes. Infelizmente, porém, estão de costas para o monumento, de modo que não veem o que se passa atrás de si. Se vissem! Ah, se vissem! Se levantariam irados, rilhando os dentes de metal esverdeado! Porque um dragão – um verdadeiro dragão com corpo de réptil e asas – se ergue ameaçando a figura do patriarca sul-rio-grandense” (SCLIAR, 2002, p. 53-54).

De acordo com Zilberman:

O fato de a cidade aparecer de modo tão marcante na ficção de Moacyr Scliar deve ser compreendido em relação aos resultados a que chega o escritor: permite visualizar a compartimentação da sociedade sulina e, simultaneamente, traduzir de modo simbólico a personalidade e a existência de seus heróis (ZILBERMAN, 1992, p. 135).

A temática da identidade também ocupou lugar de destaque na obra de Scliar. Engajado em contar a história dos seus pares - imigrantes, refugiados e exilados judeus - o autor dedicou ao deslocamento da comunidade judaica para o Rio Grande do Sul e ao embate identitário resultante desse processo um número expressivo de contos, novelas e romances. Em *Mês de cães danados*, Scliar propõe outra leitura sobre o tema. Para isso, revisita a historiografia literária sul-rio-grandense, se apropria das características que mitificaram o monarca das coxilhas, forjado por autores como Apolinário Porto Alegre, Alcides Maya e Simões Lopes Neto e propõe um novo ângulo de análise sobre o gaúcho, desmitificado pela paródia, pelo capital e, sobretudo, pela astúcia da imaginação.

MÊS DOS CACHORROS LOUCOS, DO DESGOSTO E DOS CÃES DANADOS

Massacres impiedosos, derrotas inesperadas e muito sangue derramado. Assim pode ser revivido o mês de agosto nas páginas da história. Não é por acaso que a credence popular o consagrou como o mês do desgosto. Nesse período do ano, onde afloram as mais inusitadas superstições e histórias de mau agouro, a imaginação e a criatividade andam juntas.

Essa alcunha dada também é reforçada pela literatura, através do traço melancólico de muitos escritores e poetas. Uma boa referência sobre esse “mês especialmente dado a feiúras” (ABREU, 2006, p. 35) é o gaúcho Caio Fernando Abreu. Para ele, “atravessamos agostos que parecem eternos e, nos setembros, suspiramos quase leves outra vez: ‘Meu Deus, passou’. O que vizequando é puro engano: há pequenos agostos embutidos no entremeio de doidos setembros” (ABREU, 2006, p. 184). Poeta de grande destaque na literatura sul-rio-grandense, Lila Ripoll relaciona a tristeza e as desventuras da vida ao período em que veio ao mundo, uma espécie de sina, daqueles que também nasceram no referido mês, assim como ela: “Sou triste de nascença e sem remédio/Vim ao mundo no triste mês de agosto/o mês fatal da chuva e do tédio/e nasci quando o sol estava posto” (RIPOLL, 1998, p.29).

Outro registro literário ambientado no mês de agosto é o romance homônimo, escrito pelo mineiro Rubem Fonseca. Numa trama envolvente e cheia de mistérios, que lembra muito o gênero policial, o autor mistura ficção e realidade para recontar o derradeiro fim do presidente gaúcho Getúlio Vargas, ocorrido em agosto de 1954, com a confirmação do seu suicídio.

Agosto também é o mês dos cachorros loucos ou de cães danados, conforme aponta o título da obra de Scliar. Para Chevalier e Gheerbrant:

Não há, sem dúvida, mitologia alguma que não tenha associado o cão – Anúbis, T'ian-k'uan, Cérbero, Xolotl, Garm etc. – à morte, aos infernos, ao mundo subterrâneo, aos impérios invisíveis regidos pelas divindades ctorianas ou selênicas. A primeira vista, portanto, o símbolo complexo do cão está ligado à trilogia dos elementos da terra – água – lua, dos quais se conhece a significação oculta, femeal, ao mesmo tempo em que é vegetativa, sexual, divinatória e fundamental, tanto no que concerne ao conceito do inconsciente, quanto ao de subconsciente (CHEVALIER e GHEERBRANT, 1991, p. 176).

Ainda de acordo com o *Dicionário de Símbolos*, “a primeira função mítica do cão, universalmente atestada, é a de psicopompo, guia do homem na noite da morte, após ter sido seu companheiro no dia da vida” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 1991, p. 176).

Mês de cães danados tem como pano de fundo o episódio mais marcante da historiografia sul-rio-grandense, depois da Guerra dos Farrapos: a Campanha da Legalidade. A obra de Scliar perpassa as oscilações econômicas decorrentes do período, a transição do campo para a cidade no Rio Grande do Sul e a forte crise política que assolou o Brasil a partir da década de 60, culminada com a instauração da ditadura militar. Esse panorama histórico é reconstruído através do discurso alegórico de Mário Picucha, um mendigo que diz ter acompanhado essas e outras histórias na agitada vida política porto-alegrense.

É o ponto de vista unilateral dessa controversa personagem que predomina no texto de Scliar, aguçando a curiosidade de um interlocutor misterioso, que nada diz, mas paga para ouvir o que ele tem para falar. Um jornalista, em busca de uma boa reportagem? Ou um investigador, atrás de alguma prova? O clima de suspense em relação à identidade dessa personagem secundária, ou simplesmente “paulista”, como é chamado por Picucha, é mantido do início ao fim do romance e atenua a atmosfera de tensão daqueles conturbados anos 60 proposta pelo autor.

O CAPITAL E O SOCIAL EM *MÊS DE CÃES DANADOS*: UMA LEITURA DOS AGITADOS ANOS 60

A dicotomia campo e cidade, objeto de permanente investigação nas mais variadas áreas da ciência, como o conhecido estudo *O campo e a cidade – na história e na literatura* do crítico literário Raymond Williams, foi por muito tempo o tema central da literatura sul-riograndense. De Simões Lopes Neto a Cyro Martins, dois tempos distintos na produção literária gaúcha, muitas gerações de escritores nascidos no Rio Grande do Sul ou com alguma ligação com o estado fizeram do espaço rural e, tempos depois, do urbano, o mote para a construção da identidade e dos mitos que até hoje prevalecem no imaginário do povo gaúcho.

Os últimos dias de agosto de 1961, período que coincidiu com a renúncia do presidente Jânio Quadros e a turbulenta transição presidencial, que levou ao questionamento do Estado democrático de Direito e ao início de uma grande mobilização em apoio à posse de João Goulart, são passados em revista por Mário Picucha, que retorna à querência e se utiliza de estratégias semelhantes às aquelas utilizadas pela personagem Romualdo, de Simões Lopes Neto, para contar a sua versão dessa história: “Vou te contar um causo, sabes? Um causo. É o que vou te contar. Não no linguajar dos pagos, porque este infelizmente já esqueci (SCLIAR, 2002, p. 10)”, diz logo no primeiro contato com o interlocutor. A ele e aos leitores menos atentos, a personagem alerta: “Confia na minha imaginação. Vou te contar coisas que nunca ouviste, que nunca leste; coisas que não viste no cinema nem na televisão” (SCLIAR, 2002, p. 10).

Considerado um dos pioneiros a tematizar o espaço urbano na ficção sul-riograndense, Scliar apresenta um elemento intrigante e que transcende a oposição campo e cidade em *Mês de cães danados*: a fabulação. Através desse recurso, Picucha traça o perfil de uma sociedade cuja relação é quase embrionária com o capital:

Vamos começar por onde? Pelo nome? Queres saber meu nome? Bom... Que nome vou te dar? Milton, está bem? Ou Artêmio? Ou preferes Mário? Preferes Mário. Muito bem. É que, sabes, sobrenome não tem importância. Não tem não. Acredita em mim. Olha: quem te diz isto tinha um sobrenome ilustre. Estava até gravado nos copos de uma espada. Não tenho sobrenome, não tenho família. Outras coisas não tenho: casa própria; conta bancária; carteira de identidade; cartão de crédito; carro; cão de guarda – para ficar só na letra C. Cavalos. Não tenho cavalo. Não tenho sobrenome, mas posso te arranjar um apelido. Apelido sempre é bom, dá à história um

tom pitoresco, um ar regional. Então meu apelido é Picucha. Mário Picucha. Isto é o que interessa. (SCLIAR, 2002, p 7- 8).

Na apresentação, nem um pouco convencional, da sua personagem, Scliar evoca elementos inerentes à tradição, como o sobrenome, e a modernidade, a conta bancária, o cartão de crédito e o carro – bens e serviços atrelados à lógica consumista da sociedade contemporânea. A crítica ao capital também pode ser observada em outras passagens da obra e é evidenciada, sobretudo, no fato de Picucha transformar suas histórias em mercadoria: “Porque só falo se me pagam. Tu pagas para ver um filme, não pagas? Pois então tens de pagar para ouvir aqui o teu amigo. O teu criado. O teu degas. Estas palavras não se usam mais. Eu as uso. E é por isso que cobro para falar. (SCLIAR, 2002, p. 6) colocando à venda o último patrimônio que lhe restou:

Mediante (atenção!) pagamento, viajante paulista terá visão, sucinta e não desprovida de interesse, do agosto de 1961 – mês, na expressão do narrador, de cães danados. Paralelamente, narrador contará algo de sua vida – interessante infância, batalhas na cidade de Pelotas, aventuras na capital. Mediante pagamento adicional poderá descrever cenas de sexo (sublinha esta palavra, paulista, no original; se for impresso quero-a em itálico. Ah, ris. Teu nome é Sátiro?). Narrador mencionará em fugaz, Simca Chambord, Cestas de Natal Amaral, considerável número de populares bradando viva Jânio, muro de Berlim, machine-gun. Bois empalhados. Letras da Legalidade. Fayacal Khautz. Para resumo já é demais, paulista. Queira efetuar sua contribuição. Isto. Muito bem. (SCLIAR, 2002, p. 92).

As consequências políticas e sociais do modo de produção capitalista são tema de investigação em diversos campos científicos e também repercutem nas artes, como é o caso da literatura. Em *A literatura no Rio Grande do Sul*, Zilberman constrói uma análise coerente sobre esse sistema econômico, que contribui para o entendimento da obra literária em questão. Para ela:

A economia capitalista caracteriza-se pela acumulação e circulação do dinheiro e a grande mutabilidade social. A meta que aciona as engrenagens é a conquista da riqueza, cuja obtenção promove a elevação do indivíduo aos postos mais altos da hierarquia, o fracasso promove a marginalização, e a perda, a decadência. O ser humano não dispõe previamente de um lugar fixo na estrutura social, como acontecera sob o domínio da aristocracia rural da Idade Média ou das cooperativas de artesãos no

começo da vida moderna. Seja por necessitar subir socialmente, ter que competir com a concorrência ou agir de modo autônomo, o indivíduo passa a experimentar a solidão que, motiva a concentração para a interioridade (ZILBERMAN, 1992, p. 132-133).

A fragilidade das relações humanas e a descrença nesse modelo de sociedade perpassam a obra de Scliar e, em *Mês de Cães Danados*, não é diferente, tendo em Mário Picucha o seu porta voz. A personagem não poupa críticas a instituições sociais, políticas e comerciais, ao qual se converteu a comunicação, ao longo dos últimos anos: “A propósito: não é para jornal, é? Para jornal não conto nada. Já estou resabiado. Uma vez veio aqui uma jornalista, me fez contar a história toda, riu de mim, me fotografou e foi embora sem pagar nada. No outro dia sai no jornal uma reportagem enorme – com o nome dela! Ganhou fama e dinheiro às minhas custas!” (SCLIAR, 2002, p. 7), pondera ao interlocutor desconhecido.

No início da década de 60 o país enfrentou uma intensa crise e o sistema entrou em colapso. Conforme aponta o economista Mário Mesquita, entre os anos de 1961 e 1964 o Brasil experienciou um dos cenários econômicos mais desfavoráveis da sua história marcado por altos índices de inflação, pela estagnação e algumas rupturas. Segundo ele:

Entre o final de janeiro de 1961 e 31 de março de 1964, o Brasil viveu um período de singular turbulência política, assistiu a única experiência parlamentarista da era republicana, teve três presidentes, cinco chefes de governo e seis ministros da Fazenda. A rotação no comando da política econômica contribuiu para a perda progressiva do controle sobre a inflação e outras variáveis econômicas²

Como podemos observar na análise de Wasserman, o contexto econômico sul-riograndense não diferenciava do nacional:

O Rio Grande do Sul vinha enfrentando uma baixa produtividade, além de dificuldades estruturais, decorrentes da escassez de transportes, energia e telecomunicações. A atividade agropastoril sofria com os melhores rendimentos do centro do país, onde o setor era mais desenvolvido tecnologicamente. O êxodo rural também começava a criar problemas na

² MESQUITA, M. *Brasil 1961-1964: Inflação, estagnação e ruptura*. Disponível em: <http://www.econ.puc-rio.br/pdf/td569.pdf>. Acesso em: 28/07/15.

precária estrutura urbana gaúcha, além de refletir questões relacionadas à concentração de terra e à reforma agrária” (WASSERMAN, 2010, p. 57).

Isso contribuiu para a renovação dos debates e o surgimento de novas agendas políticas, como a reforma agrária, proposta pelo governador Leonel Brizola (1959-1963) no Rio Grande do Sul e pelo Presidente da República João Goulart (1961-1964) em todo o território nacional:

O cenário do país era de grande efervescência política. O programa de reformas do presidente Goulart havia acentuado a radicalização política, crescente desde 1961. De um lado, os que queriam as Reformas de Base. De outro, aqueles que achavam que tudo devia ficar como estava. Para que reforma agrária? Reforma bancária? Reforma educacional? Para que reforma tributária? A Lei de Remessa de Lucros penalizando as pobres multinacionais? Para que estender os direitos trabalhistas aos trabalhadores rurais? Promover o desenvolvimento do país em bases nacionalistas, como pretendia o presidente João Goulart, com o apoio dos sindicatos, do Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), da União Nacional dos Estudantes (UNE), do PTB, dos sindicalistas e comunistas? (GONZALES, 2010, p. 98).

No bojo de uma série de outras reformas de base propostas pelos governos progressistas, a desapropriação de terras foi como a gota d’água para os setores conservadores da política e da sociedade brasileira. O tema é evocado pelo discurso contaminado de Mário Picucha, filho de fazendeiro, na obra de Scliar: “O senhor Jânio, continuava meu pai, renunciou quando ia inaugurar a exposição agropecuária, e isto para mim é um aviso. Está aí esse governador, esse pulha, desafiando todo mundo, e sabe lá o que vai acontecer. Das minhas terras só me expulsam morto” (p.110).

Em *Mês de cães danados*, o entrecruzamento do discurso histórico e literário permitem uma leitura renovada do período que antecedeu o regime de exceção brasileiro e reascende o debate sobre temas como a democracia, a distribuição de renda e a reforma agrária pelo viés da ficção. Uma página importante da história nacional lembrada brilhantemente pelo escritor Moacyr Scliar. Para que não se esqueça, para que nunca mais aconteça, como já dizia o célebre Dom Paulo Evaristo Arns.

REFERÊNCIAS

ABREU, Caio Fernando. **Pequenas Epifanias**. Rio de Janeiro: Agir, 2006.

BITTENCOURT, Gilda Neves da Silva. **O conto sul-rio-grandense: tradição e modernidade**. Porto Alegre: Ed. da Universidade / UFRGS, 1999. CHEVALIER, J.

GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

FISCHER, Luís Augusto. **Literatura gaúcha: formação, história e atualidade**. Porto Alegre: Leitura XXI, 2003.

GONZALES, Sérgio. Grupo dos Onze: lembranças que contam a verdade histórica. In: PADRÓS, E. et al. (orgs). **A ditadura de segurança nacional no Rio Grande do Sul (1964-1985): história e memória**. Porto Alegre: Corag, 2010. p.97-108.

RIPOLL, Lila. **Obra completa**. Organização de Alice Campos Moreira. Porto Alegre: IEL/Movimento, 1998.

SCLIAR, Moacyr. **Mês de cães danados**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

WASSERMAN, Cláudia. O golpe de 64: Rio Grande do Sul, “celeiro” do Brasil. In: PADRÓS, E. et al. (orgs). **A ditadura de segurança nacional no Rio Grande do Sul (1964-1985): história e memória**. Porto Alegre: Corag, 2010. p.51-70.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura no Rio Grande do Sul**. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.



DIÁLOGOS COM A LITERATURA EM *TRISTES*
TRÓPICOS, DE CLAUDE LÉVI-STRAUSS

DIANA ALMEIDA LOURENÇO

Mestranda em Estudos Literários pela
Universidade Federal do Paraná. Graduada em
Letras pela Universidade Federal do Paraná.

Contato: diana_ki@hotmail.com

DIÁLOGOS COM A LITERATURA EM *TRISTES TRÓPICOS*, DE CLAUDE LÉVI-STRAUSS

Diana Almeida Lourenço

RESUMO: As contribuições de Claude Lévi-Strauss para as ciências humanas ultrapassam a área de etnografia e da antropologia estrutural, ciência que o próprio pesquisador ajudou a fundar e estabelecer. Uma de suas obras mais significativas, *Tristes trópicos* (1996), reporta-se às experiências do jovem etnólogo, na década de 30, quando junta-se ao grupo de professores franceses que vêm a São Paulo trabalhar na implantação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da recém-nascida USP. A obra, que está longe de ser um modelo estático de ciência destaca-se pelo seu caráter multidisciplinar que leva o leitor a refletir e “viajar”, para além de questões meramente descritivas. Vislumbra-se na obra, uma linguagem provida de vários níveis de significação, polissêmica, distante, dessa forma das obras de caráter predominantemente informativo. Possuindo trechos que beiram o lirismo, outros que se assemelham a ensaios, *Tristes trópicos* parece dialogar de perto com os gêneros literários. O objetivo desse trabalho é recuperar alguns trechos e fazer uma análise à luz da literatura. Não pretendemos classificar a obra dentro dos limites de um gênero, mas sim explorar seu caráter multidisciplinar, pois se trata de um enunciado que configura em um movimento de aproximação e confronto com seu próprio gênero relato de viagem, criando novas possibilidades de leitura, passível de análise por meio dos estudos da linguagem, especialmente pelos estudos literários.

PALAVRAS-CHAVE: Tristes Trópicos, Lévi-Strauss, Literatura.

DIALOGUE WITH THE LITERATURE IN *TRISTES TROPIQUES* OF CLAUDE LÉVI-STRAUSS

ABSTRACT: The contributions of Claude Levi-Strauss to the humanities go beyond the area of ethnography and structural anthropology, science that the researcher himself helped found and establish. One of his most significant works, *Tristes tropiques* (1996), refers to the experiences of the young ethnologist, in the 30s, when he joins the group of French teachers who come to São Paulo to work on the deployment of

Philosophy, Letters and Human Sciences of newborn USP. The work is far from being a static model of science is distinguished by its multidisciplinary character that leads the reader to reflect and "travel", beyond merely descriptive questions. In the book the language presents several levels of meaning, polysemic, far from the works of predominantly informative character. The book has sections that border the lyricism, others that resemble literary essays, *Tristes tropiques* seems to dialogue closely with the literary genres. The objective of this work is to recover some extracts and to analyze them in the light of literature. We do not intend to classify the work within the limits of a genre, but rather explore its multidisciplinary character, because it is a proposition that configures in a movement of approximation and confrontation with its own genre travelogue, creating new possibilities of reading, subject to analysis by means of language studies, especially by literary studies.

KEYWORDS: Tristes tropiques, Levi-Strauss, Literature.

O que torna uma obra literária há muito tempo é objeto de discussão de inúmeros pensadores e críticos de literatura. O valor da obra literária em si, desde a Antiguidade Clássica, costumava relacionar-se com a sua maior ou menor obediência a regras de arte poética, de estilo e de gêneros. Porém com o passar dos séculos essas regras foram modificadas, deixando inclusive de serem "regras". Esse comentário inicial tem o objetivo de indicar o quanto essa matéria é complexa e está ligada a concepções e ideologias de cada época.

Pode-se dizer que os produtores e receptores, em interação, é que determinam os valores e se um texto é considerado literário ou não. No século XX vislumbra-se sucessão de pensamentos que influenciaram, em maior ou menor grau, tanto teóricos como escritores contemporâneos. Os vários estudos de linguagem desenvolvidos nas primeiras décadas do século XX suscitaram uma atenção maior ao próprio texto, visto como uma obra fechada em si mesma, portanto concluída. O foco dos estudos em teoria literária voltou-se para o texto e menos para o autor. Jakobson, pioneiro das análises estruturais, trabalha com as funções da linguagem e determina a poeticidade de um texto pelo predomínio neste da função poética da linguagem. Havia um esforço para evitar análises impressionistas, de cunho subjetivo, baseadas em elementos extratextuais, como ideologia ou dados biográficos, por exemplo.

Pensando no fenômeno literário para além do produtor, chegando então ao receptor como foco das análises literárias, os estudos de Tynianov, seguidos por Bakhtin e seu Círculo, e posteriormente por expoentes da teoria da recepção, inovam o sistema de estabelecimento literário. Com essas teorias, a recepção, ou seja, o leitor, e toda sua carga ideológica e seu repertório, também é responsável por determinar o caráter de uma obra.

Não temos como pretensão uma discussão mais apurada desses conceitos de produtor, produto e receptor; basta, para a nossa análise, apenas atentar para essa mudança de perspectiva na determinação do caráter literário de uma obra.

Isso posto, voltamo-nos para a obra *Tristes trópicos* de Claude Lévi-Strauss. Trata-se de uma obra conhecida como relato de viagem, escrita por um antropólogo a respeito de sua viagem ao Brasil e seu contato com os índios. Desde uma primeira leitura, é possível identificar no texto uma série de gêneros ligados à literatura, como autobiografia, crônica e mesmo a narrativa de viagem, todo esse conteúdo, no entanto, não se apresenta ao leitor de maneira ordenada, ou separada. A escrita de Lévi-Strauss mostra-se como uma espécie de caleidoscópio, ora se aproximando de um livro antropológico, ora aproximando-se dos relatos de viagem, ora beirando ao lirismo poético. Sua linguagem cria no conjunto da obra um efeito estético independente de outros propósitos presentes em sua composição.

Mais do que discutir se *Tristes trópicos* é ou não literário, é possível perceber que ela, tanto pelos recursos expressivos quanto pelo contexto e pelo modo como nela é lida, *funciona* como literatura. Luiz Costa Lima, em seu ensaio “*A questão dos gêneros*” (1983), destaca:

Em vez de a análise sociológica dos gêneros terem de se contrapor a uma teoria imanentista do poético ou de ajustar-se a ela, pode-se beneficiar da reflexão que, em vez de partir da linguagem em busca da identidade do literário, enfatiza a ideia de situação na qual certo discurso funciona, e é reconhecido, como literário. (LIMA, 1983, p. 266).

Tomando como nosso ponto de partida essa perspectiva sobre o literário em tempos contemporâneos, analisaremos alguns trechos do livro de Lévi-Strauss.

Primeiramente é importante lembrar que a aproximação do literário com os relatos de viagem não é incomum, mas sim observável a partir do século XIX. A diferença é que nos relatos dos escritores do século XIX empreendiam a viagem como etapas de seu projeto de escrita juntavam-se a uma estrutura pré-concebida de narrativa os dados da viagem, ou seja, o caráter literário já era esperado. No século XX, passa-se a observar uma aproximação dos relatos à Etnografia.

O que nos chama atenção para essa obra é justamente a recepção perante um público muito maior que aquele interessado em estudar ciência, ou antropologia. Não se trata apenas de um livro descritivo sobre os costumes dos índios brasileiros, aliás, os índios ocupam apenas uma parte de toda a obra, que traz também relatos de outras viagens feitas por ele, antes de estar no Brasil. É preciso destacar que se trata de um livro feito por encomenda, ou seja, as histórias não foram escritas no ato da viagem, e sim alguns anos depois. O próprio Lévi-Strauss admite que tinha pretensões em escrever um romance, que curiosamente se chamaria *Tristes trópicos*:

Devia chamar-se *Tristes trópicos*. E era vagamente conradiana. A intriga originava-se de uma história que eu tinha lido na imprensa: uma vigarice, numa ilha do Pacífico de que não me lembro, cometida com um fonógrafo, para fazer com que os indígenas acreditassem que seus deuses voltavam a Terra. (ERIBON, 1990, p.82)

Diante de um texto híbrido é interessante investigar as intenções do autor. Como comenta Vagner Golçalves da Silva:

O interesse de Lévi-Strauss pela literatura confunde-se com o desejo que acalentou durante muito tempo, de ser escritor. Entretanto, [...] o romance que iniciou nos anos 50 não passou das páginas iniciais. Dessa incursão pela ficção literária, como disse o próprio Lévi-Strauss, haveria de restar dois resíduos: o título original do romance nunca escrito, *Tristes trópicos*, que acabou por nomear seu livro de memórias de viagem pelo Brasil, e uma descrição da paisagem dos trópicos que, sendo formulada inicialmente para compor o romance, permaneceu como um capítulo, incluído nessas memórias com o título “O pôr do sol”. (SILVA, 1999, p. 79)

Os “resíduos” mais evidentes são, sem dúvida, o título e o capítulo mencionado por Silva. *Tristes trópicos* é um título que pouco informa sobre o conteúdo do texto e que pode confundir um leitor desaviado. Parece tratar de uma história que tem os trópicos como seu assunto principal, ou seja, a região da Terra limitada pelo Trópico de Câncer e pelo Trópico de Capricórnio, cujo centro é a linha do Equador. No entanto, como já havíamos mencionado, o livro traz não apenas os relatos da vinda ao Brasil, mas outras viagens feitas por Lévi-Strauss, seus pensamentos, impressões, além de questionamentos sobre o próprio ato de viajar e sobre o próprio fazer etnográfico. A aliteração construída no título (que é ainda mais evidente no original, mas se conserva na tradução) também reforça a ideia de um título de romance, ou seja, um texto no qual o trabalho com a linguagem é pensado para causar efeito. O uso do adjetivo “triste” também causa curiosidade: os trópicos sempre foram vistos, pelo senso comum como um lugar alegre, estando muito ligada a ideia de paraíso, Novo Mundo, de sol intenso. Um título, portanto, que trabalha com aliteração e com

ideias opostas, está ligado diretamente ao trabalho com a linguagem, causando um efeito relacionado com o que chamamos de literário.

O capítulo “O pôr do sol” está na segunda parte do livro e é um capítulo no qual o trabalho com a linguagem atinge um nível mais explícito do que estamos chamando “literário”. Encontrar uma linguagem que expressasse exatamente o que o pôr do sol visto do navio significou para Lévi-Strauss parece ser uma questão muito importante para o autor que a relata da seguinte maneira:

Se encontrasse uma linguagem para fixar essas aparências a um só tempo instáveis e **rebeldes a qualquer esforço de descrição**, se me fosse dado comunicar a outros as fases e articulações de um acontecimento no entanto único e que jamais se reproduziria nos mesmos termos, então, percia-me, eu teria de uma só vez atingido os arcanos de minha profissão: não haveria experiência estranha ou peculiar que a pesquisa etnográfica me expusesse e cujo sentido e alcance eu não pudesse um dia fazer com que todos captassem. (STRAUSS, 1996, p. 66, grifo nosso)

A busca por uma linguagem que fosse fiel às aparências instáveis já que a simples descrição não era suficiente para o autor, o faz escolher para relatar esse evento uma linguagem literária, pois o autor reconhece que naquela época “o espírito etnográfico ainda me era tão alheio que eu não pensava em aproveitar essas ocasiões” (STRAUSS, 1996, p. 66). Então, em um “estado de graça” começa uma longa descrição feita através da linguagem literária:

Para os cientistas, a aurora e o crepúsculo são um só fenômeno e os gregos pensavam o mesmo, já que designavam com uma palavra diversamente qualificada caso se tratasse da tarde ou da manhã. Essa confusão exprime bem a preocupação predominante com as especulações teóricas em uma singular negligência no aspecto concreto das coisas [...] Porém, na realidade nada é mais diferente que do que a tarde e a manhã [...] Quanto ao pôr do sol, é uma outra coisa: trata-se de uma apresentação completa, com um início, um meio e um fim. E esse espetáculo oferece uma espécie de imagem reduzida dos combates, das vitórias e das derrotas que se sucederam durante doze horas de modo palpável, mas também mais lento. A aurora é apenas o início do dia; o crepúsculo é sua repetição. (STRAUSS, 1996, p. 67)

Essa descrição feita em uma de linguagem poética segue por várias páginas, carregada de adjetivos e impressões do autor. Diferentemente do restante do livro, esse trecho está escrito em itálico, justamente para destacar essa pretensão. O trecho que nitidamente parece ter saído de um romance e não de um livro de etnografia, já começa colocando em xeque uma questão, ou um tema, que perpassa todo *Tristes trópicos*, o fazer científico. Nesse parágrafo é possível notar que o lugar de

enunciação de Lévi-Strauss não é o de pesquisador e cientista, uma vez que se mostra contrário à ideia de que “para os cientistas, a aurora e o crepúsculo são um só fenômeno”, poderíamos dizer que nesse trecho existe um narrador, que questiona o fazer científico que tem uma “preocupação predominante com as especulações teóricas”, um narrador que enxerga no crepúsculo do dia uma grande metáfora da vida.

Esse trecho, apesar de encontrar-se dentro de um livro escrito por um etnógrafo assume explicitamente que tem um caráter literário, ou seja, tem a pretensão de ser uma matéria diferente dentro do *corpus* da obra, uma vez que foi impressa em fonte diferente, usa uma linguagem poética e o próprio autor diz se tratar apenas de um “jogo que me fascina, e volta e meia me flagro arriscando-me a isso.” (STRAUSS, 1996, p. 66).

“O pôr do sol” assume de maneira condensada a carga literária que parece existir em toda a obra, no entanto, existem trechos em *Tristes trópicos* que não são explicitamente literários, mas como já havíamos citado, *funcionam* como literatura. São particularmente notáveis as incursões à ficcionalidade dentro do relato. Há trechos narrativos com elementos como trama, progressão e suspense; há trechos próximos à crônica, com a presença da ironia, do humor, narrando-se episódios singulares. Além disso, independente do caso narrado, há, por toda a obra, parágrafos, por vezes trechos inteiros, de intensa carga poética, de trabalho deliberado com a linguagem, em busca de um efeito estético próprio ao texto literário. Para isso, o autor recorre a imagens, associações inusitadas, metáforas, assonância.

A linguagem é um dos temas que também estão presente nessa obra, chama atenção certo conteúdo metalinguístico, numa das mais importantes partes do livro, a primeira, composta de quatro capítulos, o autor discute o gênero predominante em sua própria obra, o relato de viagem.

A primeira parte chama-se, “O fim das viagens”, curioso pensar que uma obra que se propõe a relatar uma viagem, tenha seu início chamado de “fim”. Após a leitura é possível perceber que toda essa parte irá trazer questionamentos sobre o próprio ato de viajar para conhecer outra civilização, outra sociedade e o papel do etnógrafo perante sua própria profissão. Num misto de constrangida adesão e enfático protesto ao gênero relato, Lévi-Strauss inicia seu livro dizendo: “Odeio a viagem e os exploradores. E eis que me preparo para contar minhas expedições.” (STRAUSS, 1996, p.15), tal frase pode ser um resumo do funcionamento do próprio livro: em uma leitura atenta é possível perceber a presença constante de uma ambiguidade, ou de ideias distintas que se manifestam em vários trechos do livro: ser viajante e mostrar os costumes do Novo Mundo à Europa x entrar em contato com os índios e “violentar”

seus costumes; querer o contato com “índios selvagens” x não conseguir se comunicar com eles; buscar um olhar etnográfico, científico x não conseguir se desvencilhar de seu olhar eurocêntrico.

Para negar sua aproximação com o tipo de relato que estava em voga na França naquele período, que visava muito mais a aventura da viagem, do que o resultado dela, Lévi-Strauss, faz uso da paródia e da crítica com sarcasmo:

Decerto, podem-se dedicar seis meses de viagem [...] à coleta (que levará alguns dias por vezes algumas horas) de um mito inédito [...], mas essa escória da memória: - ‘Às cinco e meia da manhã, entrávamos na bahia de Recife, enquanto pipiavam as gaivotas e uma flotinha de vendedores de frutas exóticas espremia-se ao longo do casco’ -, uma recordação tão pobre mereça que eu erga a pena para fixa-lo? (STRAUSS, 1996, p. 15-16).

E continua:

O que ouvimos nessas conferências e o que lemos nesses livros? O rol dos caixotes levados, as estripulias do cachorrinho de bordo, e, misturados as anedotas, fragmentos desbotados de informação, disponíveis há meio século em todos os manuais. (STRAUSS, 1996, p. 16).

No primeiro trecho o autor faz uso da paródia, como recurso para sua crítica ao tipo de literatura de viagem que estava sendo feita e apreciada na Europa, o tom de deboche é visível e fica bem claro que para Lévi Strauss as histórias de aventuras não passam de “escória da memória” e o floreio que os viajantes escritores colocavam em suas obras não passa de recordação pobre. Ainda nesse trecho o trabalho com a linguagem está exatamente no uso da paródia, a releitura em tom de deboche “Às cinco e meia da manhã, entrávamos na bahia de Recife, enquanto pipiavam as gaivotas e uma flotinha de vendedores de frutas exóticas espremia-se ao longo do casco” – Lévi-Strauss transcreve um possível trecho de uma dessas aventuras, para claramente mostrar sua “pobreza”, e termina o trecho com uma pergunta retórica, que reforça a sua necessidade de demonstrar o quanto a questão da linguagem que usa em seu relato é importante, o quanto é algo que causa dúvidas e desconforto ao autor.

No segundo trecho a crítica ao exotismo presente nas histórias de alguns viajantes continua, e é notável que o autor nega tal modo de escrita. Quando diz que todas essas “anedotas, fragmentos desbotados de informação” estão “disponíveis há meio século em todos os manuais”, Lévi-Strauss afasta a sua obra destas que cita e critica e conseqüentemente afasta a sua linguagem também.

A preocupação de afastar sua obra dos relatos de viagem modernos, mostra não apenas uma preocupação com a recepção de sua obra, mas uma preocupação com a

reflexão sobre os limites do próprio gênero, limites esses que *Tristes trópicos* ultrapassa.

Outro ponto que chama atenção é o primeiro capítulo, denominado “A partida” e por se tratar de um livro de memórias, espera-se que o autor descreva sua partida ao Novo Mundo, ou mais especificamente ao Brasil, tema dessa obra (?), porém o capítulo não trata disso. A ida aos trópicos não se inicia nem mesmo nessa primeira parte. Ele faz alusão ao sentido de viagem de um modo geral, lembrando que as viagens antigas, as verdadeiras viagens, já não existem. Funcionando assim a primeira parte como um grande prefácio e “A partida”, pode significar a partida do próprio autor rumo à profissão e missão que decidiu abraçar.

Ao tratar de sua viagem rumo à Nova York na época do exílio, e não citar a viagem aos trópicos, Lévi-Strauss antecipa assuntos que serão motivo de reflexão durante toda a obra, como o contato do pesquisador com as civilizações do Novo Mundo, a destruição e a violência que essas civilizações passam devido seu contato com o progresso.

A preocupação com a linguagem e com a forma como a narrativa se apresenta ao leitor, parece estar presente na forma como o autor aborda seu objeto de maneira não linear na primeira parte do livro. Esse recurso fica ainda mais evidente no terceiro capítulo, intitulado “Antilhas”. A história central desse capítulo é a chegada de Lévi Strauss à Martinica. Porém ao longo do capítulo o eixo principal da história, vai sendo intercalado por outras pequenas histórias, que vão reavivando na memória do autor.

É importante lembrar, que a passagem pela Martinica acontece quando Lévi-Strauss está indo rumo à Nova York, exilado como judeu e fugindo do nazismo. Sendo assim, a situação de precariedade e a fuga, o fazem rememorar outras histórias de intolerância, e acontecem à medida que o autor vai refletindo sobre o assunto. A reflexão traz a tona histórias que são encaixadas na história principal, e não são apenas aventuras exóticas, como as que ele já havia criticado.

Vale ressaltar que Lévi-Strauss tem consciência do processo de intercalação de narrativas, ou seja, tem consciência do seu modo de escrita, ele observa no final do capítulo:

É preciso parar. Cada uma dessas aventuras menores faz brotar outra em minha lembrança. Algumas como esta que se caba de ler, ligadas à guerra, mas outras que contei mais acima, anteriores. E poderia acrescentar-lhes ainda mais recentes, se recorresse à experiência das viagens asiáticas que datam destes últimos anos. (STRAUSS, 1996, p. 33).

A viagem para Lévi-Strauss, de acordo com sua reflexão durante toda obra, só é válida se virar fonte de conhecimento científico, ou reflexão sobre assuntos importantes a serem discutidos. Essa visão é colocada em prática nesse capítulo, no qual a intercalação de histórias dentro da história principal é a fonte de reflexão do autor.

O efeito produzido por uma narrativa não linear está longe de ser o modelo de um relato científico ou até mesmo de um texto informativo. Esse tipo de construção é comum, e costuma ter vários sentidos na esfera literária, no qual a polissemia é um dos recursos utilizados pelo autor.

Lévi-Strauss permanece atento aos modelos e as linguagens que dialogam com o literário, podemos citar várias passagens nas quais isso ocorre, como os inúmeros pensamentos que se intercalam com descrições, pequenos poemas ao longo de um capítulo, uma peça de teatro que é descrita integralmente no livro, o capítulo intitulado “Lição de escrita” no qual nitidamente Lévi-Strauss faz uma reflexão sobre o gênero e a escrita em si.

O capítulo que está na parte VII do livro, tem como tema principal a visita de Lévi-Strauss aos índios Nambiquara. Nesse capítulo além de relatar seu contato com os índios, Lévi-Strauss narra sua experiência com o chefe da tribo e seu primeiro “contato” com a escrita.

A viagem inicia com ares de aventura, segundo o autor:

A viagem, que era muito arriscada, aparece-me hoje como um episódio grotesco. Mal acabávamos de sair de Juruena, meu companheiro brasileiro observou a ausência das mulheres e das crianças: só os homens nos acompanhavam, armados de arco e flechas. **Na literatura de viagem, tais circunstâncias prenunciam um ataque iminente.** Assim íamos avançando em meio a sensações confusas, verificando vez ou outra a posição de nossos revólveres Smith and Wesson (nossos homens pronunciavam “Cemite Vechetone”) e de nossas carabinas. Temores infundados: pelo meio do dia, encontramos o resto do bando que o chefe previdente mandara partir na véspera, sabendo que nossos burros andariam mais depressa do que as mulheres carregadas com suas cestas e atrasadas por causa da criança. (STRAUSS, 1996, p. 314, grifo nosso)

O trecho mostra claramente que Lévi-Strauss faz uma comparação com a situação que estava se desenrolando e com a literatura de viagem, a presença única de homens, assim como na literatura, anteciparia um ataque dos índios. Acreditando que o desenrolar da ação seria uma possível batalha, e acreditando na sua intuição, baseada em relatos literários, Lévi-Strauss e os homens de seu bando “seguem em meio a sensações confusas”, ou seja, em alerta. Logo a expectativa é quebrada e a

resposta é algo simples e prático: as mulheres e as crianças haviam saído antes para não atrasar a expedição.

A narração dos fatos segue até o momento no qual “ocorre um incidente extraordinário que me obriga a voltar um pouco atrás” (STRAUSS, 1996, p. 315). Então Lévi-Strauss conta que realizou o mesmo experimento que já havia feito com os índios Cadiueu: como os Nambiquara não sabiam escrever, ele distribuiu folhas de papel e lápis, e percebeu que a maioria apenas tentou traçar linhas horizontais no papel, apenas “imitando” o que o etnógrafo fazia. Porém o chefe da tribo “enxergava mais longe”, segundo o autor, o chefe compreendeu a verdadeira função da escrita.

Para Lévi-Strauss o chefe Nambiquara inicia uma encenação, na qual finge que suas linhas rabiscadas possuem algum significado e finge ler para seus companheiros. O chefe segundo Lévi-Strauss, quer que seu pessoal acredite que ele participou na escolha das mercadorias que eles iam trocar.

Lévi-Strauss deduz que o chefe havia encenado uma dominação de escrita, pois conseguiu perceber o real papel dela, que para o autor é o seguinte:

A função primária da comunicação escrita foi facilitar a servidão. O emprego da escrita com fins desinteressados, visando extrair-lhe satisfações intelectuais e estéticas, é um resultado secundário, se é que não se resume, no mais das vezes, a um meio para reforçar, justificar ou dissimular o outro. (STRAUSS, 1996, p.319)

Para Lévi-Strauss a função da escrita está relacionada diretamente com a dominação do outro, e para refletir sobre sua opinião, cria um capítulo que mescla metalinguagem com descrição de fatos vividos por ele na aldeia indígena.

Os exemplos que escolhemos são os suficientes para começarmos a ter uma ideia da forma multifacetada dessa obra.

Para Clifford Geertz em seu ensaio sobre *Tristes trópicos*, publicado no volume *O antropólogo como autor* a obra de Lévi-Strauss é:

O clássico exemplo de livro cujo tema é em grande parte ele mesmo, e cuja intenção é mostrar aquilo que, caso se tratasse de uma novela, teríamos de chamar de sua ficcionalidade; se tratasse de uma pintura, sua composição de planos; de uma dança, seu traçado de figuras: a dizer, seu caráter de coisa fabricada. (GEERTZ, p. 38).

O caráter literário e metalinguístico da obra são os temas que chamam atenção de Geertz e que faz o crítico chamá-lo de um livro que fala sobre si mesmo.

Geertz parece reprovar essa presença do literário dentro de *Tristes trópicos*, para ele isso distancia do caráter etnográfico, científico; sendo assim, os elementos literários, para Geertz seriam pouco relevantes:

Em *Tristes trópicos* os artifícios aparecem postos em primeiro plano, assinalados e até floreados. Lévi-Strauss não quer que o leitor olhe através de seu texto, quer que mire nele. E uma vez o tendo feito, será muito difícil olhar através dele, ao menos com seu anterior descuido epistemológico. (GEERTZ, p. 38-39).

Os “artifícios” que parecem ser um problema para Geertz é o que torna a obra de Lévi-Strauss multidisciplinar, e sendo assim, é o que torna possível seu diálogo com a Literatura. A crítica de Geertz nos ajuda a perceber o quanto a questão de uma obra que transita por várias áreas, gera uma infinidade de visões sobre ela.

Em seu constante de aproximação e de negação ao gênero relato de viagem, em suas experiências o viajante, cronista, ensaísta e antropólogo Lévi-Strauss dialoga com o gênero que constrói sua obra e com outros tantos, tornando *Tristes trópicos* um livro que pode ser lido como um relato de viagem, como um livro com dados informativos sobre os povos dos trópicos, como científico em algumas partes e como literatura em outras, ou ainda, como tudo isso funcionando ao mesmo tempo.

REFERÊNCIAS

ERIBON, Didier; LÉVI-STRAUSS. **De perto e de longe**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

GEERTZ, Clifford. El mundo en un texto. In: **El antropólogo como autor**. Barcelona: Paidós Estudio, 1989.

LIMA, Luiz Costa. A questão dos gêneros. In: **Teoria da literatura e suas fontes**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983, v. 1.

LOPES, Edward. Discurso literário e dialogismo em Bakhtin. In: BARROS, Diana Luz Pessoa; FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Dialogismo, polifonia e intertextualidade**. São Paulo: Edusp, 2003.

SILVA, Vagner Gonçalves. O sentir das estruturas e as estruturas do sentir: poesia que lévistrouxe. In: **Revista de Antropologia**. São Paulo, USP, v. 42, n. 1 e 2, 1999.

STRAUSS, Claude Lévi. **Tristes Trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.



ATITUDES RESPONSIVAS NO GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA

VIRGINIA MARIA NUSS

Mestranda do programa de pós-graduação em Letras (PLE/UEM) - linha de pesquisa: descrição Linguística. Graduada em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Maringá - UEM/câmpus sede.

Contato: virnuss@hotmail.com

CLÁUDIA VALÉRIA DONÁ HILA

Professora Adjunta do Departamento de Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Maringá. Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Atua na linha de pesquisa Ensino Aprendizagem de Línguas e Gêneros do Discurso.

Contato: claudiahila2012@hotmail.com

ATITUDES RESPONSIVAS NO GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA

Virginia Maria Nuss

Cláudia Valéria Doná Hila

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo discutir a responsividade de alunos do ensino médio na produção do gênero relato de experiência vivida, norteado pelos pressupostos da Análise Dialógica do Discurso (BAKHTIN, (2011, 2004), e por estudiosos brasileiros como Geraldi (2007), Menegassi (1998; 2010), entre outros. Foram analisados textos de alunos do Ensino Médio de escolas públicas do noroeste do Paraná e suas respectivas reescritas após orientação das professoras. Os textos foram coletados de turmas que participaram das aulas realizadas pelas professoras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em período de contra turno de escolas estaduais, nas quais as oficinas tinham como proposta o ensino de gêneros com a abordagem interacionista de reescritas textuais. O artigo discute se os alunos demonstram uma resposta adequada/esperada às solicitações feitas pelas professoras na correção dos textos em questão. Como resultado, foi possível observar que a responsividade dos alunos constitui-se em um fator essencial não apenas para compor o processo de revisão do texto em conjunto com o processo de reescrita, mas, sobretudo, como demonstração da capacidade reflexiva e crítica destes alunos acerca de seus próprios usos linguísticos. Dessa forma, pode-se entender que a responsividade ocorreu não apenas entre o aluno e professor, mas também do aluno para ele próprio, por meio de um processo reflexivo.

PALAVRAS-CHAVE: Responsividade. Reescrita. Gênero textual.

ABSTRACT: This work aims to check the responsiveness of high school students in the production of genre of reporting experience, guided by assumptions of Dalógica Discourse Analysis (BAKHTIN, (2011, 2004), and by Brazilian scholars as Geraldi (2007), Menegassi (1998; 2010), among others. We analyzed texts of students in the Teaching. The texts were collected from groups who participated in the classes carried out by teachers of the Institutional Program of Scholarship of Teaching beginners (PIBID) in against bout of State schools, in which the workshops were proposed the teaching of genres with the interacionista approach of textual rewritten. The article discusses if students demonstrate an adequate response/expected to requests made by teachers in the correction of the texts in question. As a result, it was possible to observe that the pupils ' responsiveness is a key factor not only to the process of revision of the

text together with the rewriting process, but, above all, as a demonstration of reflective and critical ability of these students about their own linguistic uses. In this way, one can understand that responsiveness not only occurred between student and teacher, but also to himself, through a reflective process.

KEYWORDS: Responsiveness. Rewritten. Textual genre.

INTRODUÇÃO

Muito se tem publicado acerca de gêneros discursivos: o que são, quais suas características, suas formas de organização e estilo; aspectos que são constantemente avaliados e solicitados no momento da produção textual, no intuito de conduzir o aluno a uma escrita satisfatória. Todavia, para a produção de qualquer gênero discursivo, é necessário que se admita a necessidade de desenvolvimento discursivo do aluno por meio da vivência de etapas específicas de escrita. É preciso, também, que o aluno tenha autonomia para deliberar e emitir opiniões críticas acerca dos variados temas, adequando-os ao gênero solicitado, e ter consciência de que os gêneros são estabelecidos a partir de situações comunicativas socialmente situadas, mesmo que hipotetizadas, como no caso das produções escolares e dos exames vestibulares.

Nesse contexto, adota-se a concepção de escrita como trabalho (SERAFINI, 2004), na medida em que escrever um texto passa por etapas específicas: planejamento, escrita, revisão e reescrita. Mas, em grande parte dos casos, há uma carência nas pesquisas, no âmbito da Linguística Aplicada, quanto aos processos de revisão e de reescrita e os efeitos deles no desenvolvimento da escrita do aluno. Para que esse processo se efetive, os modos de participação do professor por meio de comentários no processo na reescrita do aluno tornam-se fundamentais, pois podem suscitar atitudes responsivas que desenvolverão diferentes capacidades linguístico-discursivas nos alunos. O processo de reescrita, nesse sentido, torna-se uma etapa necessária para a produção textual, pois reflete o caráter dialógico que deve estar presente entre o professor e o aluno no momento da escrita de um texto.

Para tanto, este artigo busca compreender quais são as atitudes responsivas de alunos do ensino médio, na produção do gênero relato de experiência vivida, por meio da caracterização das operações linguístico-discursivas que realizam. Os vinte e três textos que compõem nossa análise foram retirados de um banco de dados do Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de Letras (PIBID), no ano de 2014.

A RESPONSABILIDADE E A ESCRITA

A ideia de responsividade é manifestada desde o início de nossa vida em sociedade, quando se pronunciam as primeiras palavras. Desde bebês as ações do ser humano se voltam para o outro, inicialmente representado pela nossa mãe. Manifestando pelo choro, a dor, o desconforto, esperando uma resposta ativa daquele que é o cuidador. Com o passar dos anos, vai-se percebendo que as palavras que utilizadas pelos indivíduos são determinadas por relações sociais contextualizadas, ou seja, só adquirem significado no interior dessas relações.

Ao fazer uso da palavra na vida social nota-se, tal como atesta Bakhtin, a importância do outro, na medida em que “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato que procede de alguém, como pelo fato que se dirige a alguém” (2003, p.113). Essa dupla orientação evidencia que não há manifestação linguageira sem que ocorra uma resposta (imediate ou não) do outro, nas práticas sociais de interação.

Por essa razão, aprendizagem só se dá a partir do outro (BACKHTIN, 2011), assim, é necessária uma interação para que ocorra o aprendizado. Esta interação pode ser entre o indivíduo e outro, entre ele e um objeto, etc; mas o que fica evidente é que só é possível a aquisição de conhecimentos por meio da interação de um indivíduo com o meio no qual ele está inserido (BAKHTIN). No caso da interação com outro sujeito, por vias discursivas, tem-se que

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (parcial ou totalmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão [...] (BAKHTIN, 2011, p. 271)

Primeiramente, deve-se ter claro o conceito de que responsividade não é sinônimo de resposta verbal, mas antes se refere a resposta cognitiva do indivíduo em relação à informação recebida. Como bem apresenta Bakhtin, o ouvinte, aqui tido como o aluno, ao perceber a informação que está sendo transmitida, irá se posicionar diante dela, sendo este posicionamento sua atitude responsiva. Ainda sobre a responsividade, tem-se que “No processo de compreensão ativa e responsiva, a presença da fala do outro deflagra uma espécie de “inevitabilidade de busca de sentido” (GERALDI, 1997, p. 19).

Menegassi (2008a, 2009), ao debruçar-se em estudos sobre a origem do termo, explica que as primeiras manifestações desse conceito encontram-se na obra de Voloshinov e Bakhtin- *Discurso na vida e discurso na arte*, de 1926, publicado em 1976, em versão de língua inglesa, com tradução não oficial realizada por Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, no Brasil. Já em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992), a caracterização da responsividade, destaca o pesquisador, apresenta-se mais voltada aos aspectos que definem o

enunciado concreto, posteriormente melhor debatida na obra *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2003), a partir da discussão voltada ao processo de enunciação.

Ao se deparar com determinados discursos, sobretudo em sala de aula, o aluno, mesmo que não se manifeste de alguma maneira, ele está se posicionando em relação ao que está sendo exposto, avaliando, aceitando ou não as explicações apresentadas, este processo que ocorre internamente no aluno, pode se manifestar de várias formas, daí advém a caracterização da responsividade em diferentes possibilidades, quais sejam a compreensão imediata, silenciosa ou retardada.

Bakhtin afirma que “toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê)” (BAKHTIN, 2011p. 272), ou ainda, toda compreensão ocorre por meio de uma responsividade ativa. Como já mencionado, a responsividade pode ocorrer de diferentes maneiras, imediatamente - sendo expressa por meio de palavras, gestos, atitudes, etc; silenciosamente – sendo desenvolvida internamente pelo aluno, como uma espécie de discurso interior; e ainda, de forma retardada – quando não ocorre concomitante ao momento da apresentação das informações, mas posteriormente, como uma espécie de *insite*. Mas ela será ativa no sentido de que sempre acontecerá, o termo ativo aqui não se refere a ações imediatas, mas a concretização de um processo, por assim dizer, no caso, o processo de compreensão.

Dessa maneira, a compreensão é sempre de natureza responsiva (é “preenhe” de resposta conforme Bakhtin), mas seu grau poderá ser: (a) *ativa*, (b) *silenciosa*; (c) *muda/retardada*. Segundo Menegassi:

[...] ela é ativa, quando a resposta do parceiro da comunicação é imediata e temporalmente situada; é silenciosa, quando a responsividade não é imediata, porém, há uma necessidade de compreensão mais abstrata, de reelaboração mental; e é de efeito retardado, quando a resposta não é imediata, é temporalmente deslocada da situação real, contudo, ela é perceptível nos discursos subsequentes do parceiro da comunicação, em situações comunicativas diversas daquela que lhe deu origem. (2008, p.139)

Ainda no que concerne aos níveis de responsividade, Menegassi (2008) estudando as manifestações de responsividade no discurso escrito de acadêmicas do curso de Letras, chegou a três caracterizações desse movimento: (a) como um processo no qual o aluno inicia-se na compreensão silenciosa, passa para a compreensão de efeito retardado e chega à compreensão ativa, mas que vai além da simples compreensão do enunciado, na medida em que o interlocutor acrescenta julgamentos, avaliações. Por meio de um discurso posterior, que se manifesta por argumentos, explicação e exemplificação, o que caracteriza uma compreensão *responsiva ativa e crítica*; (b) como um processo em que o aluno fica apenas na *compreensão passiva*, concretizada por uma escrita sem expansão, informando apenas ao interlocutor que houve a compreensão,

mas não dando continuidade ao diálogo; (c) como uma *compreensão ativa*, em manifestação discursiva com argumentos, porém sem reflexões pessoais.

Resumidamente, Hila (2013) apresenta os graus de responsividade com base em Bakhtin (2003) e Menegassi (2008, 2009, 2010):

Quadro 1. Níveis da responsividade.

| MANIFESTAÇÕES DE RESPONSABILIDADE | SIGNIFICADO |
|--|---|
| 1. Compreensão responsiva ativa e crítica | Resposta ou compreensão imediata do(s) parceiro(s) da situação de interação seguida pela continuidade do diálogo por meio de análise, reflexão, argumentação, julgamento e avaliação. |
| 2. Compreensão responsiva ativa | Resposta ou compreensão imediata do(s) parceiro(s) da situação de interação com manifestações de dialogia. |
| 3. Compreensão responsiva passiva | Não envolve necessariamente a verbalização da resposta ou, em envolvendo, indica apenas a compreensão do enunciado pelo ouvinte, mas sem que o diálogo momentâneo seja instaurado. |
| 4. Compreensão responsiva silenciosa | Resposta ou compreensão imediata, mas com necessidade de reelaboração mental total ou parcial pelo(s) parceiro(s) da situação de interação. |
| 5. Compreensão responsiva muda ou de efeito retardado | Resposta deslocada temporalmente da situação de origem, pelo(s) parceiro(s) da situação de interação. |

O que se pretende, portanto, ao se pensar sobre os diferentes graus de responsividade é deixar evidente que, na interação entre professor e aluno, no contexto de sala de aula, é possível mensurar a recepção realizada pelo aluno por meio da verificação das atitudes responsivas, sejam estas atitudes processadas na própria sala de aula, por meio de questionamentos e/ou debates, ou simplesmente pela avaliação do aluno sobre o conteúdo, sem manifestações no momento, ou ainda, em outro momento, fora da sala, em casa, na rua, enfim, considera-se que em algum momento o discurso produzido no contexto escolar terá uma resposta efetiva, pelo aluno.

O PROCESSO DE REESCRITA

A reescrita, vista pela concepção de escrita como trabalho, não se resume à mera higienização textual, na qual são feitas correções e adaptações em diferentes níveis linguísticos, mediante a orientação do professor, mas consiste em um processo amplo de reflexão linguística, o qual se reflete, textualmente, nestas alterações linguístico-textuais. É essa capacidade de

reflexão sobre a língua que criará no aluno a capacidade discursiva e a competência crítica de avaliação das diversas situações sociais, assim como sua manifestação, ou não, acerca de algo.

Cabe ainda destacar que o processo de reescrita, embora compartilhe dos mesmos processos linguísticos da revisão, em termos de efetivação, é dela decorrente, mas são operações distintas. Desse modo, tem-se que a reescrita surge a partir da revisão realizada, sendo ambas responsáveis pela reestruturação textual, cada uma contendo em si um processo, sendo que a reescrita participa do processo de revisão, e ambos os processos possibilitam uma nova fase de construção textual. (MENEGASSI, 2010)

Sendo assim, o processo da reescrita abarca o reconhecimento, primariamente, do próprio aluno em relação ao seu próprio texto, possibilitando-lhe posterior capacitação sobre diferentes produções, uma vez que, por meio deste processo, que extrapola simples correções gramaticais e/ou semânticas; o aluno começa a adquirir e desenvolver um discurso próprio. Uma vez obtendo o discursivo, e compreendendo a formulação discursiva socialmente instalada, a produção dos gêneros textuais ocorrerá quase como uma consequência das habilidades adquiridas. (MENEGASSI, 2001)

Menegassi (2001) apresenta que o processo de reescrita é exercido por meio de operações linguísticas bastante específicas, quais sejam: adição – ou acréscimo; supressão; substituição e deslocamento. Sendo que

- a) **Adição, ou acréscimo:** pode tratar-se do acréscimo de um elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema (...) mas também do acréscimo de uma palavra, de um sintagma, de uma ou de várias frases.
- b) **Supressão:** supressão sem substituição do segmento suprimido. Ela pode ser aplicada sobre unidades diversas, acento, grafemas, sílabas, palavras sintagmáticas, uma ou diversas frases.
- c) **Substituição:** supressão, seguida de substituição por um termo novo. Ela se aplica sobre um grafema, uma palavra, um sintagma, ou sobre conjuntos generalizados.
- d) **Deslocamento:** permutação de elementos, que acaba por modificar sua ordem no processo de encadeamento. (MENEGASSI, 2001, p. 51- grifo nosso).

Destacando a transposição didática desses conceitos, tem-se que no processo de adição, o aluno inclui informações no texto, elaborando melhor suas ideias. Na supressão prevê-se que há o apagamento das informações, o autor considera mais conveniente a retirada de informações do que uma apresentação mais elaborada. Já na substituição, verifica-se que o aluno não amplia nem reduz suas ideias apresentadas no texto, mas as reelabora por meio de readequações vocabulares, se assemelhando, neste sentido, do processo de deslocamento, no qual também há uma reorganização textual, sem, contudo, haver necessariamente o acréscimo ou a supressão de informações.

Fica evidente que para a realização destas operações durante o processo de reescrita, ocorre uma análise por parte do aluno que abrange todos os níveis linguísticos – sintáticos, semânticos e pragmáticos. Sintáticos devido às alterações textuais propriamente ditas (aspectos gráficos e lexicais); semântico, uma vez que os sentidos do texto são reestabelecidos mediante as alterações textuais realizadas e pragmáticas no sentido de considerar seu interlocutor virtual e real no momento desta reelaboração.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho consiste em um levantamento de informações, de natureza quantitativa. Dita de outra forma é uma pesquisa que se caracteriza pela obtenção de informações fornecidas por indivíduos, de modo a possibilitar, mediante análise quantitativa e comparativa destas informações, a obtenção de resultados que correspondam ao material coletado e que forneçam resultados compatíveis, ou não, com a proposta em questão (GIL, 2002, p. 50).

Para a elaboração deste trabalho, optou-se por utilizar vinte e três textos produzidos por alunos do ensino médio, não se restringindo à apenas um dos anos. O material utilizado foi produzido durante o segundo semestre do ano de 2014, em uma escola Estadual, situada em bairro de classe média, mas com alunos de localidades mais distantes – fato comum em escolas estaduais situadas nestes tipos de bairro, uma vez que os moradores da região tendem a estudar em escolas particulares.

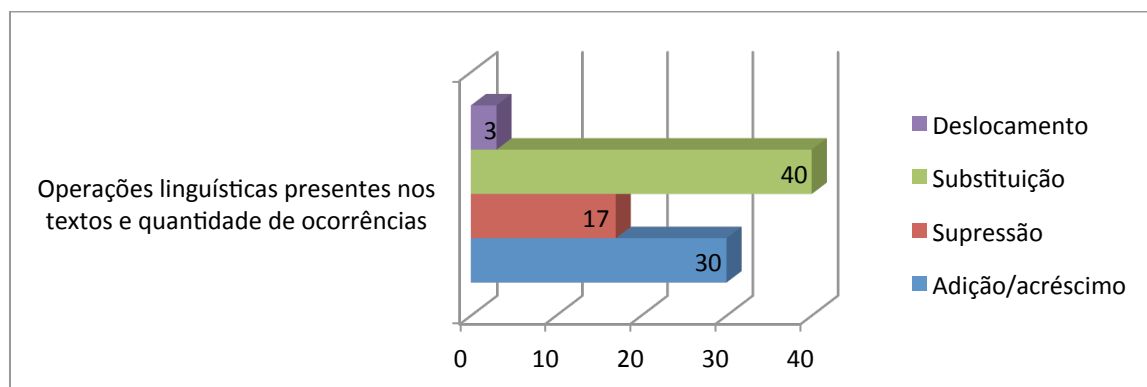
Os vinte e três textos analisados foram elaborados por alunos na faixa etária entre 14 e 18 anos, de ambos os sexos - não sendo considerados, portanto, neste trabalho, questões inerentes a esses fatores - durante um período de aproximadamente um mês, como parte das atividades de oficinas de produção textual exercidas em período de contra turno escolar e realizadas na escola por meio da parceria entre a própria instituição e o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). As oficinas eram realizadas em quatro etapas: reconhecimento do gênero e sua estrutura; critérios específicos do gênero trabalhado – estrutura e características linguísticas; aspectos discursivos (observação das possibilidades de comandos textuais, tema, progressão do texto, etc.) e escrita do gênero textual; e, por fim, atividades de reescrita.

As redações foram examinadas observando-se os apontamentos teóricos já sucintamente apresentados anteriormente neste trabalho, e verificando sua ocorrência/recorrência nos textos reescritos, sendo possível essa aplicação teórica por meio da comparação entre a primeira escrita realizada e a reescrita.

ANÁLISE DOS DADOS

Com a análise dos vinte e três textos utilizados nesta pesquisa, foi possível observar, em relação ao processo de reescrita, que a operação linguística mais recorrente foi a de substituição, que consiste na comutação de elementos linguísticos e pode ocorrer nos níveis gráficos, lexicais, sintagmáticos ou em porções textuais maiores. A segunda operação que mais ocorreu foi da adição/acrécimo, que basicamente seria a inclusão de novas informações e ou elementos linguísticos. A tabela a seguir possibilita uma visão bastante objetiva da tabulação dos dados acerca das operações realizadas no processo de reescrita.

Tabela 01: Operações realizadas no processo de reescrita.

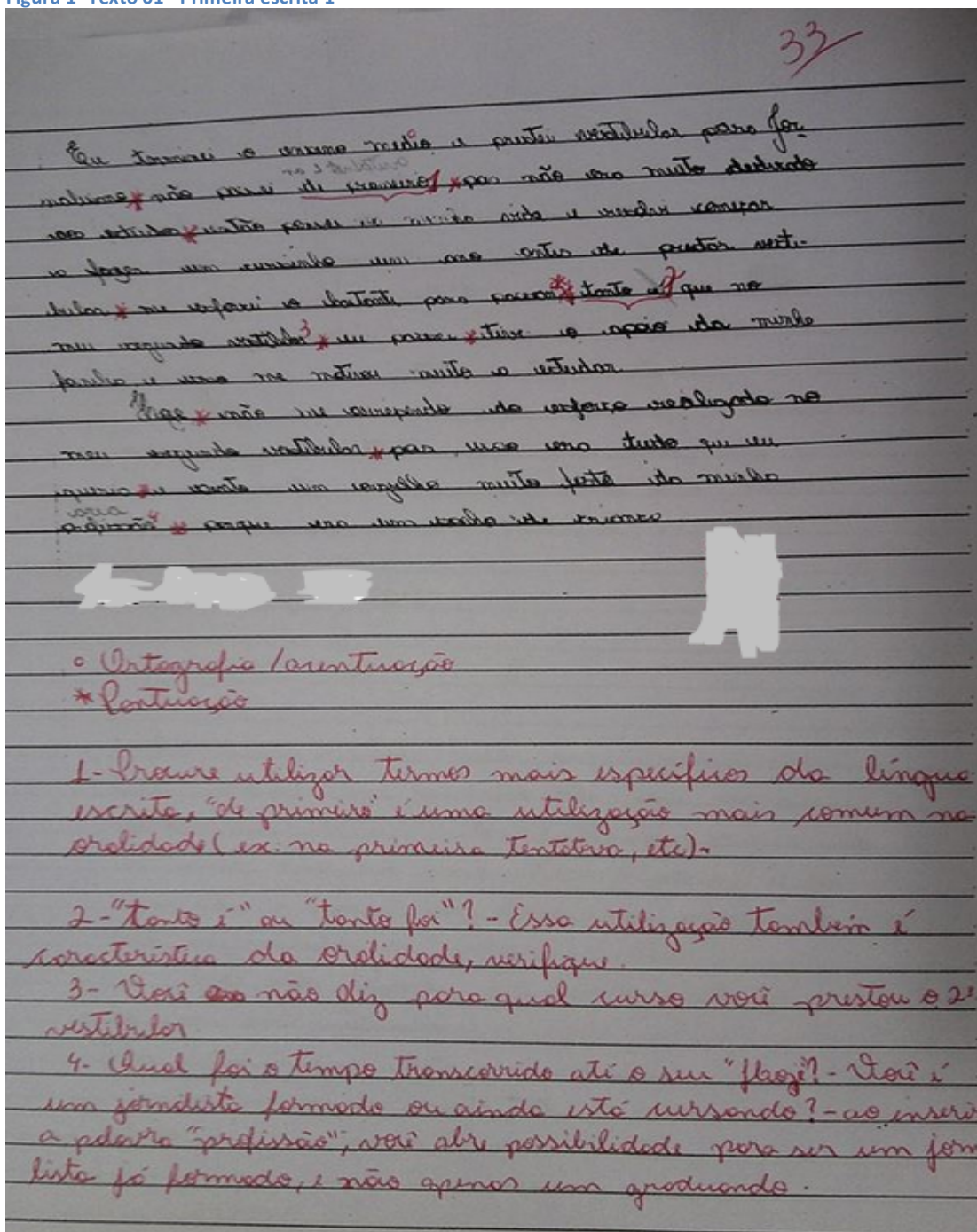


Como é possível observar, as operações de supressão e deslocamento foram as menos recorrentes. Vale ainda ressaltar o fato de apenas um texto, dos vinte e três analisados, ter sido completamente reescrito, não se equiparando com a primeira escrita, a não ser nas condições de produção exigidas pelo comando textual e no conteúdo semântico, e outro dois, que apenas mantiveram o primeiro período oracional que iniciava o texto, tendo reformulado completamente o restante do texto, isso denota uma responsividade ativa crítica, uma vez que os alunos ultrapassaram as solicitações do bilhete e realizaram uma reflexão linguística sobre seu próprio texto, demonstrando na reescrita sua capacidade crítico-discursiva por meio de uma resposta ativa. Ainda, analisando as operações de reescrita, destaca-se que apenas três textos foram reescritos utilizando as quatro operações, sendo o mais comum a ocorrência de, normalmente duas operações, o que aponta para uma responsividade ativa, no entanto, os casos em que a reescrita apenas demonstra que o aluno seguiu os apontamentos do bilhete sem nenhuma iniciativa subjetiva acerca da sua escrita, não foi considerado como crítica, apenas como ativa.

Para melhor compreensão dos resultados obtidos, segue mostra do *corpus* utilizado, com a primeira escrita, as observações dos professores, e a reescrita com as alterações realizadas pelos alunos.

Como se pode observar, no Texto 1 houve apontamentos sobre os elementos sintáticos, lexicais e também semântico-pragmáticos. Ressalta-se ainda que o bilhete não diz para o aluno como ele deve realizar as alterações, apenas indica que há alterações a serem realizadas, e sugere algumas adequações. Esse tipo de bilhete possibilita maior reflexão do aluno antes de sua resposta ao bilhete.

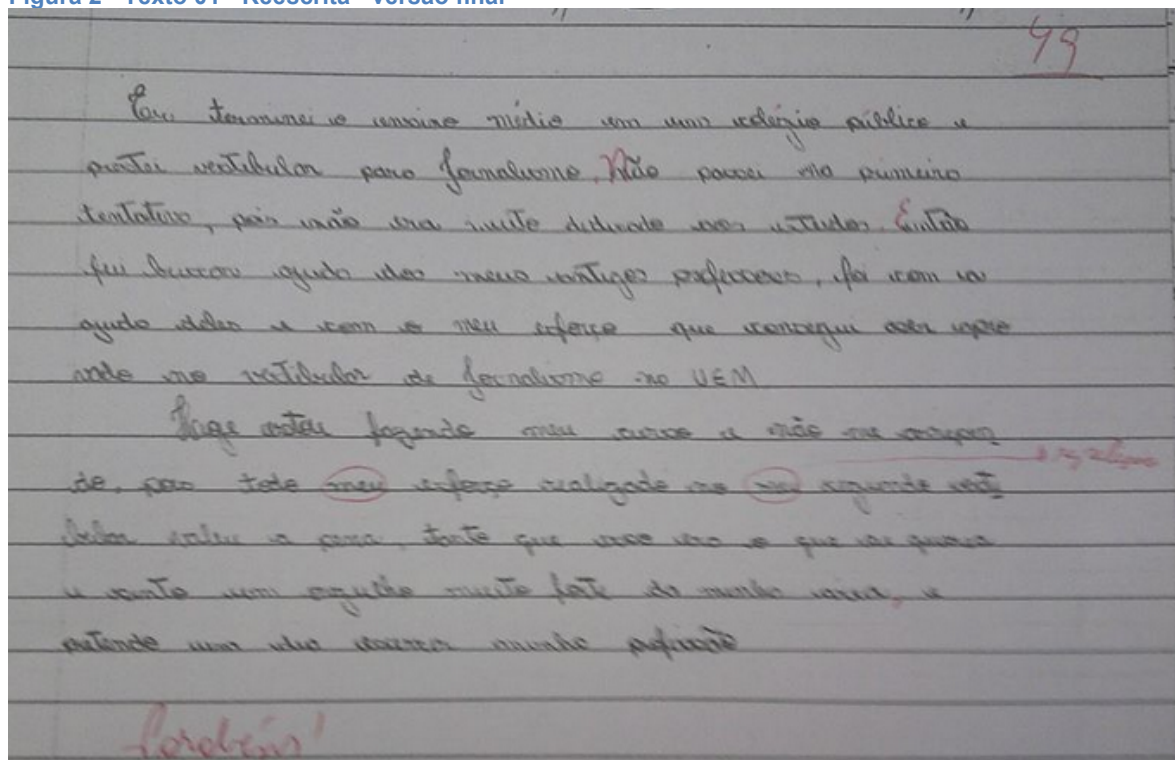
Figura 1- Texto 01 - Primeira escrita 1



No texto que segue, é possível observar como foi efetivada a reescrita do texto anterior, demonstrando a reflexão do aluno sobre as possibilidades linguísticas, e a readequação do texto, por meio das operações linguísticas de reescrita. Entre o primeiro texto e versão final, neste caso, nota-se a operação de adição em “Eu terminei o ensino médio em um colégio público” – logo na primeira linha; o mesmo ocorre na primeira linha do segundo parágrafo, “Hoje, estou fazendo meu curso e...”. Estas alterações demonstra que o aluno obteve uma resposta ativa sobre as observações do bilhete.

Como já apresentado, foi bastante comum a ocorrência de ao menos duas operações linguísticas de reescrita. A segunda operação que se apresenta no texto é a substituição.

Figura 2 - Texto 01 - Reescrita - versão final

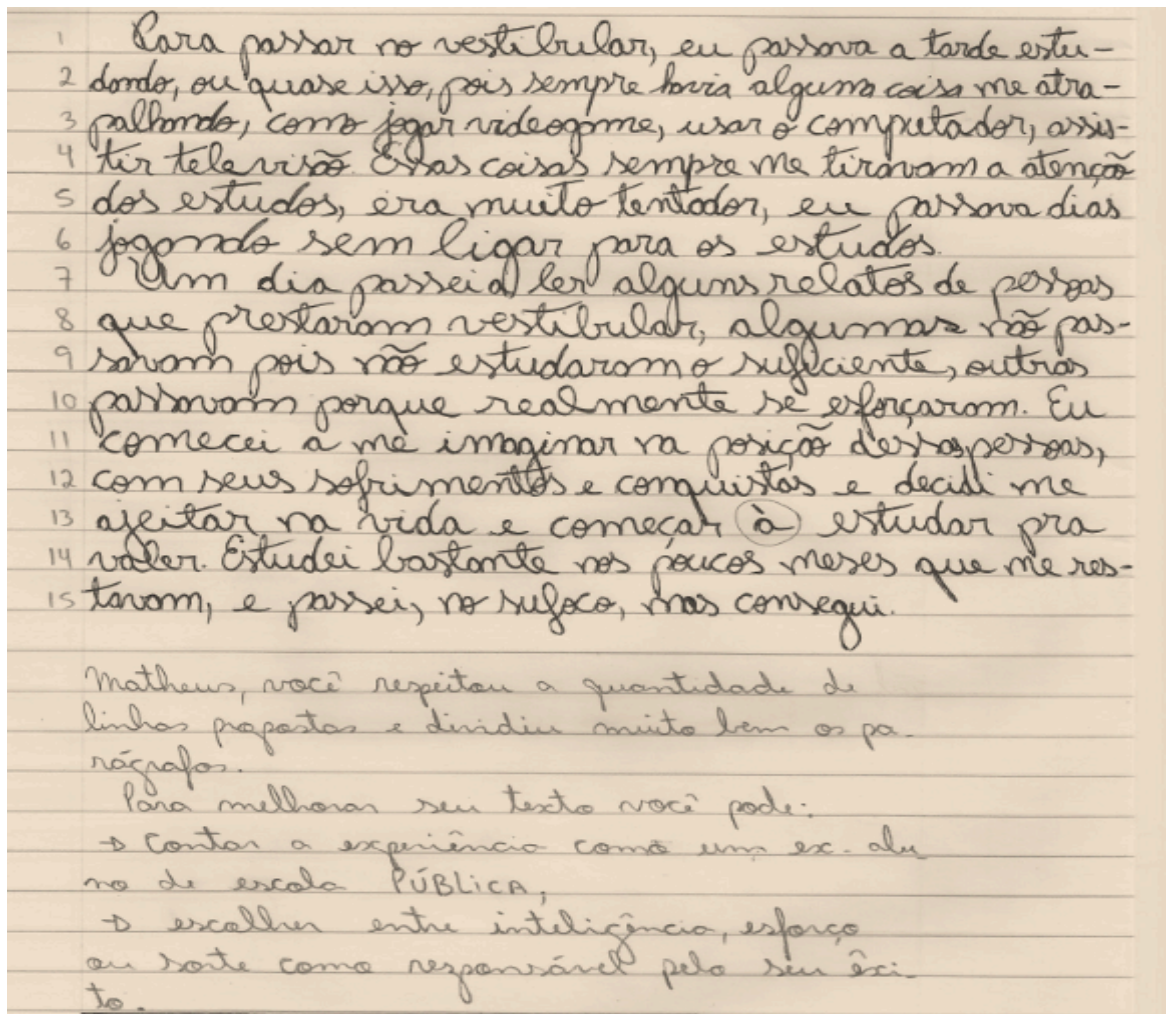


A substituição ocorre desde uma alteração entre termos, em que o aluno substitui a expressão presente na segunda linha do texto “não passei de primeiro”, por “não passei na primeira tentativa” (final da segunda linha na reescrita), até porções maiores de texto, em que ele suprime parte do texto, reformulando-o com novos termos e elementos linguísticos, que é o que ocorre no final dos dois parágrafos da reescrita, que se caracteriza como a operação de substituição. Desse modo, percebe-se que as orientações do bilhete foram cumpridas, a observação de marcas de oralidade foi realizada, como no primeiro exemplo de substituição aqui apresentado, sendo que as outras substituições também observam o conteúdo do bilhete, como a especificação acerca de para qual curso foi realizado o segundo vestibular, solicitada no item três

do bilhete. Em suma, percebe-se que as porções maiores de readequação textual correspondem a observação do bilhete como um todo, em que é solicitado ao aluno que observe as marcas de oralidade e que seja mais específico em alguns detalhes, resultando assim em uma resposta ativa expressa por meio das operações de substituição e adição. No caso da operação de adição, verifica-se uma resposta ativa, no entanto mais pontual no caso “colégio público”, “de jornalismo”, assim como na substituição que ocorreu nos termos que possuíam um caráter mais de oralidade de que da escrita. Da mesma forma, observa uma resposta ativa mais ampla nos casos em que as porções de substituição são maiores, e incluem a adição, como é o caso da adição de qual vestibular foi o segundo. Nota-se, com isso, que as substituições e as adições se constituem como respostas responsivas ativas diretamente associadas ao bilhete da professora.

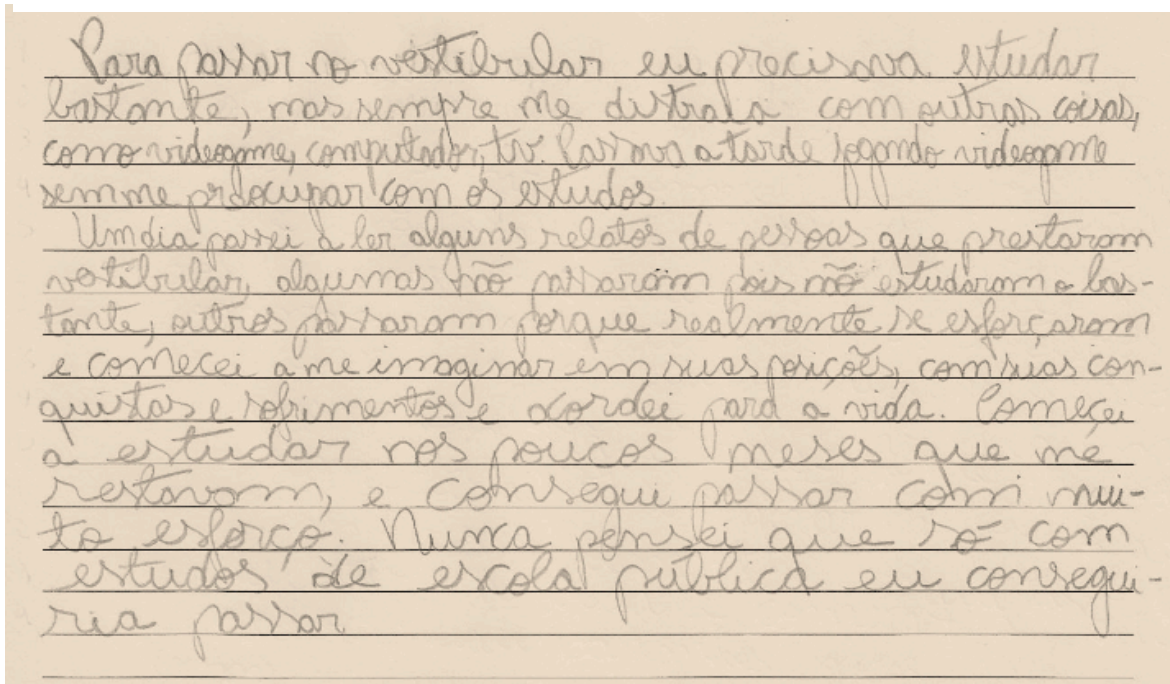
No Texto 02, também é possível ver que o aluno respondeu de forma ativa ao bilhete da professora, no entanto, essa responsividade ocorreu de forma passiva, pois a professora solicita no bilhete que o autor do texto conte-o como um ex-aluno da escola pública, mas o que ocorre é que o relato ocorre da mesma forma, e o aluno adiciona ao final sua posição de ex-aluno, de modo a marcar no texto que ele era um ex-aluno de escola pública, mas sua forma de contar o fato permaneceu praticamente a mesma. Essa atitude nos leva a inferir que o aluno já considerava sua história como contada por um ex-aluno, por isso não alterou isso no corpo do texto, e apenas adicionou essa informação ao final, em resposta ao bilhete.

Figura 3 - Texto 02 - Primeira escrita



Contrastando a primeira escrita do texto dois, com a reescrita, observa-se ainda a operação de substituição no final do primeiro parágrafo, em “passava dias jogando sem ligar para os estudos” por “passava a tarde jogando vídeo game sem me preocupar com os estudos”, aqui ainda é possível notar um deslocamento de “passava a tarde” (na primeira linha da escrita) para o final do primeiro parágrafo, se agregando, de certa forma, à substituição. Neste texto apareceram três operações de reescrita, a substituição, o deslocamento e a adição.

Figura 4 – Reescrita- Versão final

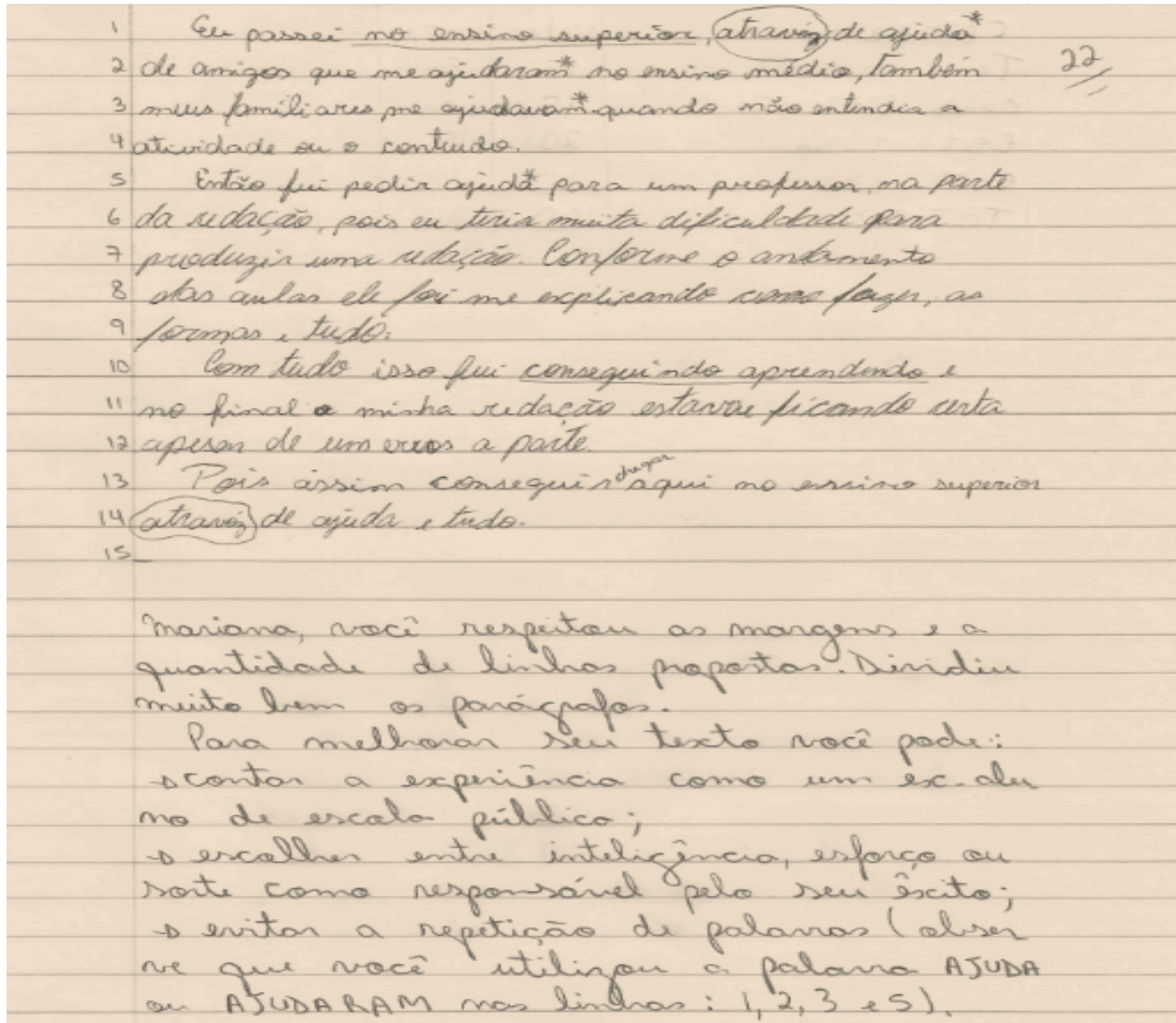


Outras substituições presentes são “não estudaram o suficiente” (linha 9) por “não estudaram o bastante” (linhas 6-7), “pois sempre havia alguma coisa me atrapalhando” (linhas 2-3) por “mas sempre me distraía com outras coisas” (linha 02). Essas substituições não foram solicitadas de forma explícita no bilhete, uma vez que o bilhete apenas orienta sobre a observação da realização dos elementos do comando de produção, o que nos leva mais uma vez a perceber que houve a reflexão do aluno em relação a sua linguagem. Pode-se ainda considerar como ativa a resposta do aluno em relação a solicitação ao final do bilhete - sobre optar por uma das formas que lhe possibilitaram o êxito no vestibular. Na primeira escrita ele diz que “se ajeitou na vida e começou a estudar pra valer. Estudei bastante nos últimos meses...” substituindo essa porção textual por “nos poucos meses que me restavam, e consegui passar por muito esforço”. Neste caso, é interessante destacar que o aluno respondeu de forma passiva a uma solicitação do bilhete, e de forma ativa à outra; assim como o fato de as notas finais das reescritas dos textos apresentados foram maiores que a da primeira escrita (de 33 para 49 no primeiro, e de 27 para 34 no segundo), o que reforça o fato da reescrita ter proporcionado a melhora do conteúdo textual não apenas em termos linguísticos e de reflexão do aluno, mas também no critério de nota, como será possível observar em mais um texto.

No Texto três, a professora faz uma solicitação sobre a forma como o conteúdo proposicional é apresentado, pedindo ao aluno que relato assumindo a posição social de ex-aluno do ensino médio, e faz duas observações de forma mais direta, uma sobre escolher sobre a forma

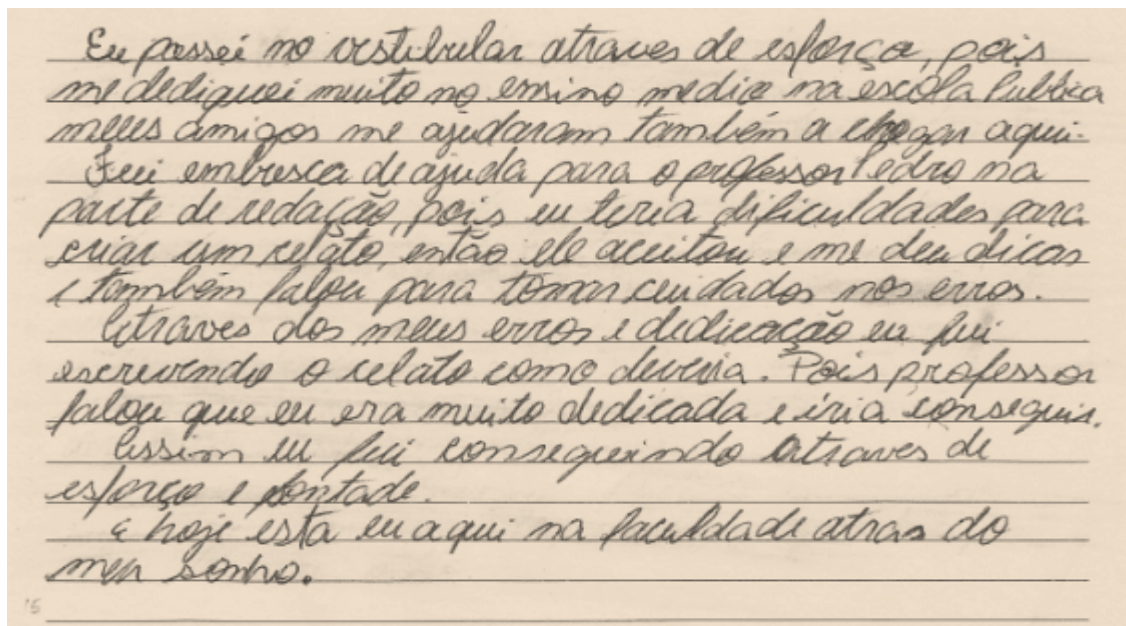
que lhe possibilitou sucesso no vestibular, e outra acerca da reorganização escrita evitando repetições de palavras.

Figura 5 - texto 3 - primeira escrita.



As operações linguísticas de reescrita observadas foram a substituição, adição e supressão. A adição fica bastante clara no último parágrafo da reescrita, sendo que parece não haver relação direta com o bilhete. A supressão está no termo “pois” (linha 13 da escrita), que foi retirado na reescrita, entre outros termos que também foram suprimidos, sendo que os exemplos aqui apontados não esgotam todas as ocorrências.

Figura 6 – Texto 3 - Reescrita - versão final



Já na primeira linha da reescrita há a substituição “passei no ensino superior” por “passei no vestibular”. Há a correção lexical solicitada pelo bilhete e outras substituições como “através de ajuda de amigos” por “através de esforço”. Há uma adição do termo “escola pública” - na segunda linha da reescrita, sendo que, já em todo o primeiro parágrafo há a possibilidade de se enumerar outras substituições, todavia essa adição é totalmente relacionada ao bilhete. Fica evidente neste bilhete uma responsividade ativa, considerando que o aluno estabeleceu sua posição social já no início do texto, a questão da opção por um dos fatores, neste caso, o esforço. No entanto, acerca da última solicitação do bilhete tem-se uma compreensão responsiva silenciosa, isso devido ao fato de que houve uma reelaboração, por assim dizer, ao constar no bilhete a repetição das palavras, o aluno inverteu a repetição (ajuda em uma linha e ajudaram na outra, por ajudaram e ajuda), mas as manteve parcialmente, sendo que das quatro ocorrências de repetição citadas, duas foram substituídas, mas a que estavam mais próximas uma da outra, e que foram citadas pela professora, permaneceram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atitudes responsivas se constituem como uma ferramenta muito útil na verificação e manutenção do ensino-aprendizagem, e observá-las no decorrer do processo textual dos alunos, possibilita, entre outras coisas, verificar o grau de comprometimento dos alunos em relação ao trabalho em sala de aula.

Com relação às redações analisadas conclui-se que os alunos apresentaram, em relação as operações linguísticas de reescrita: i) operação de adição; ii) substituição; iii) supressão, e; iiiii) deslocamento, sendo a operação de substituição a mais recorrente, seguida da operação de adição, a operação de supressão apresentou poucas ocorrências e a de deslocamento, apenas três vezes.

A respeito dos graus de responsividade, foram encontradas no corpus: i) responsividade ativa-crítica; ii) responsividade ativa; iii) responsividade passiva, e; iiiii) responsividade silenciosa. No caso da responsividade muda ou retardada, esta não se torna passível de verificação nesta análise, uma vez que esse tipo de resposta ocorre em outro momento temporal da situação de origem, e, neste caso, as reescritas eram realizadas no momento do recebimento do bilhete. A responsividade de maior frequência foi a ativa.

O bilhete, por sua vez, apresenta papel fundamental ao que diz respeito ao processo de reescrita e aos graus de responsividade apresentados pelos alunos. Por meio dele é que se torna possível suscitar no aluno tais processos. Quando o bilhete solicita alterações mais pontuais, a responsividade tende a ser mais ativa, em alguns casos até crítica, já nos casos de observações mais genéricas, a responsividade pode incorrer de modo a ser ou passiva e silenciosa. Cabe, então, uma verificação mais pormenorizada acerca desta questão.

De qualquer maneira, verificou-se que o desenvolvimento de uma responsividade crítica na escrita pode ser influenciado:- pela revisão e pela reescrita. –por bilhetes norteadores que façam o apontamento específico do problema do aluno. Esses fatores, na realidade, evidenciam que a escrita só existe em um processo de interação contínuo, no qual o professor, como mediador, possibilita, por meio de operações conscientemente planejadas, o desenvolvimento do aluno. Em última instância, os graus de responsividade não apenas caracterizam as operações linguísticas realizadas dos alunos, mas pela sua natureza discursiva e cognitiva geram fios dialógicos ininterruptos entre o professor mediador e o aluno escritor.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, pgs. 90 - 127.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004, pgs.261 - 306.

_____. **Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica**. 1926.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed.-SãoPaulo:Atlas,2002. Disponível em>http://www.academia.edu/4405328/GIL_Antonio_Carlos_COMO_ELABORAR_PROJETOS_D_E_PESQUISA_Copia> Acesso em 06/2015.

HILA, C.V.D. Ferramentas curso de formação e sequência didática :contribuições par ao processo de internalização do estágio de docência de língua portuguesa. **Tese** (Doutorado em Letras). Londrina: UEL, 2013;

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 (texto e linguagem)

MENEGASSI, R J. **O leitor e o processo de leitura**. In: GRECO, Eliana Alves; GUIMARÃES, Tânia Braga (Orgs.). **Leitura: compreensão e interpretação de textos em Língua Portuguesa**. Maringá: EDUEM, 2010, p.35-59.

MENEGASSI, R.J. Da revisão à reescrita: operações e níveis lingüísticos na construção do texto. Assis, SP. **Tese de Doutorado**. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, 1998, 228 p.

_____. **Da revisão à reescrita: operações lingüísticas sugeridas e atendidas na construção do texto**. Mimesis, Bauru, v. 22, n. 1, p. 49-68, 2001. Disponível em>http://www.usc.br/biblioteca/mimesis/mimesis_v22_n1_2001_art_03.pdf>acesso em 06/2015

SERAFINI, M.T. **Como escrever textos**. 7ª. ed.São Paulo: Globo, 1994.



A ORALIDADE NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE SOB A PERSPECTIVA BAKHTINIANA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS: AS CONVERSAS E OS DIÁLOGOS NA SALA DE AULA

ELIANE MARQUEZ DA FONSECA FERNANDES

Tem Pós-Doutorado em Educação pela UnB (2011) e Doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2007) e atualmente trabalha como associado 1 na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Atua no PPG em Letras e Linguística da FL da Universidade Federal de Goiás. Grupo de Pesquisa CNPq CRIARCONTEXTO: estudos do texto e do discurso.

Contato: elianemarquez@uol.com.br

LUCIMAR FRANÇA DOS SANTOS SOUZA

Profª de Língua Portuguesa; Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás. Profª Cooperante Internacional de Educação desde 2005.

Contato: lucimarsouza@hotmail.com

A ORALIDADE NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE SOB A PERSPECTIVA BAKHTINIANA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS: AS CONVERSAS E OS DIÁLOGOS NA SALA DE AULA

Eliane Marquez da Fonseca Fernandes

Lucimar França dos Santos Souza

RESUMO: A oralidade está presente no cotidiano de todos os falantes, natural e espontaneamente. Essa forma de entender a oralidade permite abordá-la em sua dimensão comunicativa como meio de interação social nas situações de interlocução, conforme as condições de comunicação. Nessa perspectiva, o presente artigo traz uma reflexão sobre a utilização de práticas orais nas aulas de Português como segunda língua no Instituto Nacional de Formação Continuada de Professores e Trabalhadores da Educação (INFORDEPE) em Díli, capital de Timor-Leste, no continente asiático. Para demonstração disso, destacamos uma experiência com os gêneros orais discursivos ‘conversa’ e ‘diálogo’ na perspectiva Bakhtiniana. As atividades realizadas favoreceram uma conscientização das singularidades da prática discursiva oral e permitiram uma reflexão sobre o papel da língua portuguesa, naquela realidade, baseada em seus aspectos sócio-históricos e culturais. Para tanto, tem como essencial, as contribuições de Mikhail Bakhtin (1992; 1998; 2003; 2006) ao afirmar que a interação verbal e seu caráter dialógico apontam para uma abordagem histórica e viva da língua, culminando no enfoque social das enunciações. Portanto, o objetivo principal é destacar a importância do planejamento de atividades que focalizem a oralidade, incluindo a conversa e o diálogo na sala de aula. Dessa forma, acreditamos que a prática docente pode fazer esse tipo de investimento, tornando-o ponto de partida à valorização da realidade linguística dos sujeitos além da contribuição ao processo de ensino aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa; oralidade; gêneros discursivos; conversa; diálogo.

ABSTRACT: Oral conversation is naturally and spontaneously part of the daily lives of all speakers. This way of understanding oral conversation allows us to see its communicative dimension as a means of social interaction in situations of dialogue. From this perspective this

article is a reflection on the use of oral practices during the classes in Portuguese as a second language at the National Institute of Continuing Education of Teachers and Education Workers in Dili, the capital of East Timor, a multilingual and multicultural country with an intense oral tradition. The classes are for teachers and technical and administrative education personnel in the country. These reflections are focused on the oral discursive genres 'conversation' and 'dialogue' according to Bakhtinian theory. The class activities promoted an awareness of the uniqueness of the oral discursive practice and allowed a reflection on the role of the Portuguese language in this country, particularly its socio-historical and cultural aspects. The contributions of Mikhail Bakhtin (1992; 1998; 2003; 2006) were essential to ground this work; for him, verbal interaction and the dialogic character of language point to a historical and lively approach to language, culminating in the social focus of all that is said. The main objective of this article, therefore, is to highlight the importance of planning appropriate activities that focus on oral communication, including conversation and dialogue in the classroom. We believe that it is worth investing time and energy in planning and conducting these activities. Participants soon appreciate the linguistic reality of using conversation as an effective learning tool.

KEYWORDS: Portuguese teaching and learning; Oral conversation; Discourse genres; Dialogue.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A comunicação é indispensável à vida dos seres humanos. Essa afirmação pode ser percebida nas inúmeras manifestações linguísticas, transmitidas pela oralidade e escrita. Essas formas de expressão são diversas porque estão relacionadas às diferentes e infinitas esferas da atividade humana. Para Bakhtin (1998, p.89), a língua é considerada expressão das relações sociais ocorrida pela sua utilização nas atividades humanas. Não há como dissociar atividade humana e língua. Sobre o sujeito, a concepção aplicada nessa reflexão está voltada para as relações sociais humanas e a história. Por essa vertente, surgem diversos temas fundamentados por Bakhtin ao afirmar que linguagem e sujeito se implicam mutuamente. Por isso, o social é responsável pela construção da linguagem e sem a linguagem não há relação com o real.

Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada (...); eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor,

somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar (BAKHTIN, 2006, p. 111).

Assim, em comunhão com Bakhtin, o uso da língua efetua-se de forma oral ou escrita, ou seja, são os enunciados orais e escritos, concretos e únicos que emanam dos integrantes “duma ou doutra esfera da atividade humana”. Esses enunciados, conforme Bakhtin (1998, p.290), refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera de utilização da língua. Exemplificando, temos as esferas científica, jornalística, literária, religiosa, escolar, cotidiana. Nelas, os enunciados são produzidos e modificados e cada uma elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, aos quais denominamos gêneros do discurso. Se a comunicação, por meio de enunciados, interliga os sujeitos, depreendemos que, na esfera escolar, na sala de aula, espaço ímpar de ações constantes é o lugar ao qual devemos nos centrar para compreender como professores e alunos se envolvem em práticas discursivas.

No exercício docente, é comum alguns professores de língua portuguesa fazerem intervenções acerca da enunciação oral dos alunos. Essas intervenções visam à correção formal da língua com base em normas da tradição gramatical. Além disso, o trabalho de ensino acaba por reservar à oralidade ações direcionadas apenas para as atividades de leitura com foco na decodificação da língua. Com isso, muitos professores deixam de lado um campo extenso da oralidade, capaz de oferecer possibilidades de resultados significativos à prática de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Portanto, uma das formas de avançar no desenvolvimento da oralidade do estudante, seria valorizar as atividades orais em sala de aula. Muitas atividades de estimulação da expressão oral são importantes como recursos para o desenvolvimento do ensino de língua, considerando a presença permanente da oralidade, em todos os espaços sociais.

A expressão oral permite um acesso mais eficaz ao pleno uso social da língua e conduz a um favorecimento da interação oral. Entendemos por oralidade, a fala de todos os humanos, ou seja, a relação do homem consigo mesmo e com os outros. Observamos, ao longo da vida, que todos falam muito mais do que escrevem e nos apoiamos em Bakhtin na perspectiva de que,

para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente sua existência teórica (BAKHTIN, 2006, p. 301).

Assim, quando nos expressamos, fazemos uma seleção linguística, mas também, adequamos nossos dizeres a determinados padrões textuais com grande facilidade. A

frequência predominante do uso da fala corrobora a ideia de que, para o falante, a oralidade desempenha um papel relevante no aspecto relacional do sujeito e com os outros. Também reconhecemos que a oralidade é tão fundamental na estruturação de textos quanto a escrita e que cada uma tem seu lugar. A oralidade e a escrita são modalidades de uso da língua e permitem aos sujeitos movimentarem seus discursos e praticarem as suas interações no dia a dia. E compreendemos, também, que a oralidade é uma prática discursiva assim como a escrita, e que ambas não concorrem nem competem entre si. Ao contrário disso, complementam-se harmonicamente porque, juntas, interligam um tempo que é dinâmico.

A língua escrita não é a reprodução da língua oral. O pronunciamento de palavras envolve-se em um contexto e expressões faciais quando faladas, mas o registro escrito possui características específicas que não conseguem reproduzir, na íntegra, o momento da oralidade. Por isso, parece pertinente pensarmos que as palavras faladas são adaptadas a outra modalidade na ação da escrita que não capta o todo da situação. A escrita traz marcas da enunciação, mas distancia-se como se algo insistisse em permanecer no silêncio do papel, que perde o dinamismo, pelo caráter singular das vozes. Bakhtin (2006, p. 261) não vê uma barreira intransponível entre a cultura oral e a escrita.

Isso ocorre uma vez que, para ele, toda forma de comunicação está associada a um comportamento ético e responsável e nesse caso, a oralidade é qualificada por valores sociais adotados pelo falante. A enunciação se dá por meio de vozes que indicam diferentes posturas ideológicas e éticas, pois, para Bakhtin, todo dizer vem carregado de valores sócio-históricos em um movimento contínuo de troca entre as diversas vozes. Na escrita, também vamos encontrar a representação dessas vozes.

Se a oralidade é forma de expressão social, defendemos a atenção que deve ser dada à oralidade como unidade do planejamento de ensino de Língua Portuguesa. Em geral os agentes do ensino julgam desnecessário o trabalho com a oralidade, pois os alunos já trazem um conhecimento desenvolvido como suporte às necessidades tanto comunicativas quanto de interação social. O trabalho com a oralidade em sala de aula permite que, durante o processo de ensino e aprendizagem, sejam despertados o interesse e a motivação para aprender sobre as especificidades da língua falada e a importância disso na vivência plena da cidadania. E, assim, durante a formação básica e, sobretudo, ao final dessa, o aluno, usuário da língua, vai demonstrar sua competência oral por meio de suas habilidades de expressão para expor, de modo compreensivo, as opiniões, sentimentos e experiências.

Desse modo, observamos as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que se propõem a auxiliar a prática pedagógica no que tange ao desenvolvimento das

habilidades de expressão com vistas à compreensão dos diferentes registros da língua e apoio à expansão do uso da linguagem oral. Sobre isso,

[...] nas inúmeras situações sociais de exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola - busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões - os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. Reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente, pois, para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demandada por tais situações. (PCN 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, p.25).

No fragmento acima, vemos uma relação entre a proposta dos PCN e a concepção bakhtiniana que define língua como atividade social. Assim, de acordo com Bakhtin, os PCN compreendem a linguagem como um frequente processo de interação e percebe a existência da língua na forma como seus locutores e interlocutores a utilizam nas diversas situações comunicativas, sociais. Dessa forma,

[o] que importa não é aspecto da forma linguística [...]; para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. [...] a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável [...], mas somente enquanto signo variável e flexível (BAKHTIN, 2006, p.96).

Diante disso, escolhemos falar sobre o uso da 'conversa' e do 'diálogo' face a face nas atividades de ensino de Língua Portuguesa. Trata-se de dois padrões de textos orais ou gêneros discursivos. Entretanto, optamos por destacar, primeiramente, o pensamento bakhtiniano sobre os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados. Podemos compreender a relatividade desses enunciados, fazendo uma correspondência com a movimentação da sociedade, transpassada por mudanças frequentes. Estamos falando de um discurso que muda ou transmuta; ora aceita ora rejeita; que afirma, confirma ou nega; continuamente, simultaneamente. Os enunciados são, portanto, os meios de movimentação dos discursos, repercutindo as singularidades e as finalidades de qualquer esfera social ao fazer uso da língua.

Portanto, se afirmamos que os enunciados em suas diferentes formas podem sofrer modificações, estamos, desse modo, ressaltando a grande contribuição do pensamento bakhtiniano para o ensino da língua falada e escrita. Associar esse ensino ao movimento constante da sociedade parece-nos algo de vanguarda que rompe com determinados modelos e abre oportunidade para uma proposta pragmática de utilização da língua viva na sala de aula. Isso pode ser ilustrado pelos gêneros do discurso, classificados como primários ou secundários.

A simplicidade dos gêneros primários está relacionada à sua construção baseada em situações espontâneas de uso da linguagem com qualidades específicas, pois está sempre

entre acontecimentos e acasos. A complexidade dos gêneros secundários tem relação com a transposição que esses fazem dos gêneros primários, levando-os para esferas mais complexas. Culturalmente, os gêneros secundários mostram-se em situações comunicativas mais elaboradas, adquirindo mais visibilidade.

Isso nos leva a concluir que a conversa e o diálogo são gêneros primários, próprios da oralidade humana e ligados a um contexto imediato e particularizado, no momento da situação comunicativa. Do diálogo, depreendemos diferentes níveis como o interpessoal que pode ser exemplificado pela conversa; o temporal, estabelecendo relações entre o antes e o depois; o intertextual que promove intersecção entre as ideias e, por último, o discursivo cujo foco são os valores ideológicos.

Na visão bakhtiniana, os gêneros discursivos primários são o resultado da tradição oral de um povo. De acordo com Bakhtin (2003, p.275), “o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva”; uma forma de interação verbal composta não apenas pela comunicação em voz alta de pessoas fisicamente próximas, mas toda e qualquer comunicação verbal que constitui o fundamento da língua, permitindo a comunicação entre os sujeitos em sua realidade concreta de vida. Inclusive vale destacar que nos estudos bakhtinianos, o diálogo é visto como elemento que media o processo permanente de interação compreendido como linguagem. Portanto, nessa visão, a linguagem não pode ser um sistema autônomo.

OS GÊNEROS ORAIS COMO ESTRATÉGIAS DE ENSINO DO PORTUGUÊS

Ao considerarmos o uso de conversas e diálogos para ensinar oralidade, estamos assumindo trabalhar com algo frequente e que exerce uma influência muito grande na interação entre alunos e entre alunos e professores. É reconhecer que todos os direcionamentos da aula passam pela oralidade. Entendemos que a aula por si mesma é mais oralidade que escrita. A gestão da sala de aula passa pela oralidade. Vemos isso na acolhida de professores e alunos; na condução das atividades; nas informações sobre avaliação e aplicação de provas, na valoração do processo avaliativo; na observação da conduta, da disciplina.

Se tudo isso acontece em meio a conversas e diálogos, somos levados a crer que a aula é um gênero discursivo didático e dinâmico, sujeito a várias enunciações e capaz de gerar diversos e diferentes enunciados. Segundo Geraldini (2004, p.21), “tomar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida do passado.” Enfim, desse movimento dialógico, de perguntas e respostas, de opiniões e de sugestões surgem também temas relevantes para o ensino de uma

língua. Esses temas são os conteúdos que se tornam comunicáveis por meio do gênero. Com isso, o professor tem a oportunidade de perceber realmente como os alunos fazem uso da língua e como aproveitam e/ou apropriam-se entre si de termos e de estruturas fonéticas e discursivas. Para Bortoni-Ricardo (2004, p.78), “A língua é um fenômeno social cujo uso é regido por normas sociais”. Dessa forma, sugerir que os alunos comparem certos usos de oralidade e escrita, expondo oralmente, semelhanças e diferenças, reflete a prática social da língua com base em regras utilizadas pela sociedade e pode motivar o professor a pensar em futuras atividades ou projetos pedagógicos.

Além disso, é um momento oportuno para entrar em contato direto com as representações que as atividades de oralidade vão adquirindo, durante as aulas, tomando por base a participação dos alunos. Por meio disso tudo, confiamos em que o planejamento dessas atividades pode se converter em excelentes recursos de avaliação e retroalimentação da prática pedagógica. Isso mostra que o papel das vozes pode promover mudanças significativas. Enfim, as conversas e os diálogos são práticas sociais e quanto mais estiverem disponíveis aos alunos, esses poderão compartilhar ideias e significados, relativizar suas crenças e opiniões e refletir sobre suas escolhas dentro e fora da sala de aula. Para Bakhtin (1992, p.110), são as práticas sociais que permeiam a comunicação e colaboram com a inserção social. E toda essa interação perpassa pela língua, que quando usada para comunicar, acaba por revelar a cultura e os comportamentos próprios do ser social e histórico.

Também vemos como relevante a mediação entre o papel do professor e as orientações dos PCN, com vistas ao desenvolvimento de determinadas habilidades orais. De acordo com os PCN, espera-se que o aluno:

[...] reconheça a contribuição complementar dos elementos não-verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal); amplie a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir a ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso; planeje a fala pública, usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos; considere os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade linguística adequada; saiba utilizar e valorizar o repertório linguístico de sua comunidade na produção de textos; monitore seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário; considere possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não-verbais. (PCN, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, p.49 e 51).

Sendo assim, propomos que o professor oriente os alunos acerca do tipo de conversa ou diálogo a ser iniciado e conduzido de acordo com a situação comunicativa do momento; que dê atenção às condições ambientais para realização das atividades, às habilidades comunicativas (saber ouvir; saber o momento de falar; colocar-se no lugar do outro), ao uso de gestos

adequados, à observação da entonação, entre outros aspectos que podem ser observados dependendo da intenção comunicativa.

Retomando algo já citado, significa ver a aula como um gênero discursivo didático e dinâmico do qual emergem diversos temas, figuras e cenários por meio da prática discursiva e, que acabam por concretizar determinados modos de ver e pensar. Afinal, o discurso é mais reprodução que produção. Para Fiorin (2001), “Assim como uma formação ideológica impõe o que pensar, uma formação discursiva determina o que dizer” (FIORIN, 2001, p.32).

A ORALIDADE PERPASSANDO POR OUTRAS DISCIPLINAS ALÉM DA LÍNGUA PORTUGUESA

É comum esperarmos que as atividades orais estejam sempre voltadas para o trabalho do professor de português, visto que é esse profissional quem lida com o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. Contudo, observamos que usar, adequadamente, os recursos linguísticos submete-se a todas as disciplinas. Além disso, sabemos que seminários, exposições orais, palestras, frequentemente, acontecem nas aulas de diversas disciplinas. Sendo assim, se o foco dos métodos referidos é a oralidade, esses não podem ser responsabilidade única da área de língua portuguesa.

No sentido de considerar essa predominância da oralidade na sala de aula, entendemos que professores de outras disciplinas também devem focar na exposição oral dos alunos, voltada para a construção dos sujeitos, ou seja, como eles veem aos outros e a si mesmos; como compõem suas diversas visões e como buscam e usam os recursos necessários à prática satisfatória da oralidade. Isso ilustra parte essencial da aprendizagem, ou seja, um exercício básico de cidadania. Para o alcance disso, o docente de língua portuguesa pode estabelecer parceria com os professores de outras disciplinas. Afinal, o benefício e sucesso de um trabalho que siga por caminhos de participação conjunta corrobora a ideia de que as atividades discursivas orais contribuem para o desenvolvimento integral dos sujeitos usuários e aprendizes da língua portuguesa.

No desejo de estabelecer uma relação entre teoria e prática da oralidade, houve a oportunidade de elaboração e aplicação de uma atividade de ensino, como parte do planejamento de um curso de Português como segunda língua para professores (doravante cursistas) do ensino básico, em Timor-Leste¹, país membro da Comunidade dos Países de

¹ País da parte sudoeste do continente asiático, colonizado por Portugal no séc XV, dominado pela Indonésia no período 1975-1999, cuja independência foi restaurada e reconhecida internacionalmente em 2002.

Língua Portuguesa (CPLP). A referida atividade foi ministrada pela autora do presente artigo, em 2012, quando professora do Programa PQLP² do acordo de cooperação internacional de educação entre os governos brasileiro e leste-timorense. Com base nessa parceria, o governo leste-timorense objetiva que seus professores sejam capazes tanto de aprender a Língua Portuguesa³ quanto ensinar todas as disciplinas do currículo⁴ nessa língua.

A motivação da atividade foi a tradição oral do povo e as representações de diferentes temas no imaginário leste-timorense. Dentre os temas, a situação sociolinguística do país cujo contexto é multicultural e plurilíngue⁵. Com esse objetivo, fundamentamos com os pressupostos teóricos de Bakhtin (2006) ao apontar que todas as formas orais empregadas no dia-a-dia são gêneros discursivos e, por essa razão, repletos de significação temática. A partir daí, foi elaborado um planejamento com métodos participativos, focalizando temas contextuais e, dessa forma, as aulas passaram a ser palco de significativos momentos de conversação.

As primeiras atividades objetivaram acolher e aproximar todo o grupo⁶ visto que os cursistas são provenientes de diferentes localidades as quais possuem língua e valores culturais específicos. Assim, professora falava e estimulava os cursistas a falarem. Os encontros, inicialmente, aconteceram em salas de aula, mas, com o passar do tempo, foi possível organizar outros ambientes, a fim de despertar o surgimento de diferentes temas. Como resultado disso, muitas histórias de vida foram compartilhadas e à luz dessas, houve momentos significativos de reflexão sobre temas contextuais relevantes da realidade local presente. Isso corroborou para o sucesso das atividades orais e, algumas narrativas orais breves demonstraram que as histórias constituem simbologias que ajudam a compreensão das coisas da vida.

Um dos aspectos que mereceram destaque, foram algumas marcas específicas de oralidade com perguntas e respostas muito enfáticas. Essas interlocuções eram marcadas por uma interjetividade muito acentuada; por questionamentos reforçados por uma partícula destacada, intensamente, ao final da frase e respostas iniciadas por outra partícula enfática ou confirmando ou negando a enunciação. Também foi possível fazer diagnósticos acerca dos sentidos expressos, visto que esses não são passivos de uma única interpretação. Além disso, há uma relação intrínseca entre esses sentidos e o discurso que, por sua vez, está o tempo todo transportando uma ideologia de acordo com o momento, com a época. Entendemos ideologia a

² PQLP – Programa de Qualificação da Língua Portuguesa em Timor-Leste, cujo objetivo é a “formação e o aperfeiçoamento de docentes, pesquisadores, administradores educacionais, técnicos e outros especialistas em todos os níveis e modalidades de ensino” por meio da Língua Portuguesa nas modalidades oral e escrita.

³ De acordo com o Artigo 13 da Constituição Federal, o Tétun e o Português são as duas línguas oficiais da República Democrática de Timor-Leste-RDTL.

⁴ De acordo com as Leis de Bases da Educação, 2006, o Português é a língua de instrução da RDTL. Durante os 24 anos da ocupação indonésia, a Língua Portuguesa foi proibida de ser falada e ensinada.

⁵ Em Timor-Leste, além das duas línguas oficiais, existem outras línguas comumente chamadas de dialetos ou locais.

⁶ Em Timor-Leste, há 13 distritos (municípios), cada um com sua língua materna e características culturais específicas.

partir de Bakhtin (2006, p.123) como concepções que pretendem impor comportamentos, ou seja, “todo conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social em formas de signos”.

Dessa forma, temas como organização social e política; restauração da independência; colonização portuguesa/poder desagregador; opressão indonésia/poder de força; português de Portugal e do Brasil; valores culturais; línguas locais como patrimônio linguístico; desenvolvimento socioeconômico; criação de postos de trabalho/redução do desemprego; educação; pós-modernidade e o estatuto do português como língua de instrução e da função pública resultaram em excelentes reflexões, ocorridas num clima de alteridade, condição importante para que a comunicação cumpra a sua função. “A alteridade define o ser humano, pois o outro é indispensável para sua concepção; é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro” (Bakhtin 2006, p. 35-36). Do decorrer do trabalho com os temas citados, foram surgindo ideias sobre métodos participativos adequados à prática das atividades e possibilidades de espaços de interação extra-sala de aula. Isso resultou, significativamente, em cantorias, debates, entrevistas, plenárias e seminários realizados tanto em sala de aula quanto em situações de visitas, programação de passeios e participação em eventos sociais, políticos, religiosos e culturais.

É pertinente fazer um adendo para destacarmos os avanços dos estudos linguísticos a fim de motivar e sustentar a escolha de novos caminhos a serem trilhados pelo professor de língua(s). Sob esse olhar, o ensino e aprendizagem de Português vão além da área específica de ensino de línguas, perpassando por outras áreas, ultrapassando as barreiras entre as disciplinas. E, dessa forma, acaba por favorecer um processo de formação mais completo, visto que a educação está baseada na relação de dependência entre temas, percepções, situações.

Isso pode ser visto como uma contribuição à relação teoria e prática, à compreensão do sujeito social e a sua capacidade de moldar a interpretação. O sujeito interpreta com base nos conhecimentos e experiências adquiridos e nos procedimentos éticos e utilizam-se de recursos e prática pedagógica que possibilitem um ensino de língua voltado para o homem, sua história e suas relações estabelecidas com outros. Isso ocorre de modo atento tanto ao que acontece a sua volta quanto ao que é socialmente construído, comunicando-se e fazendo um uso real da língua concreta, viva.

Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas [para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala]. Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas [admitamos, por enquanto, a legitimidade destas] num dado contexto concreto. (BAKHTIN, 2006, p.95).

Admitimos que a prática da oralidade, se formalizada nos programas de ensino e planejamento das aulas, pode contribuir para que o aluno exponha, de uma forma mais natural e espontânea, a sua visão geral de mundo, englobando a sua forma de ver o mundo, ver-se nele e, de refletir sobre a realidade. Portanto, descartamos uma oralidade que sirva apenas para conhecer uma língua como sistema de signos devidamente organizados. E, para esse enfrentamento, é preciso tomar a prática de atividades orais como ponto de partida, pensando em recursos e temas que favoreçam uma aprendizagem significativa e prazerosa.

Para isso, é preciso construir habilidades que incluam discussão e socialização; planejar atividades que promovam troca de experiências, convívios, recepção entre os sujeitos e usar estratégias de motivação a fim de gerar confiança num ambiente agradável e recíproco. Enfim, que dos enunciados orais possam ser percebidos os sentidos, os fenômenos linguísticos que ultrapassam a frase e o papel comunicativo do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo que as ideias de Bakhtin sobre os gêneros discursivos já estejam passando por uma difusão maior que antes, ainda existem professores de línguas resistindo ao estudo do pensamento bakhtiniano e ignorando-o em sua prática docente, deixando, dessa forma, de trabalhar a linguagem de seus alunos em um contexto socializado. De acordo com Soares (2001, p.63), para que se possa fazer pleno uso social da língua, a interação oral não pode ser deixada de lado. Isso valida a necessidade de um trabalho que contemple gêneros orais escolares e não escolares, não ficando isso somente a cargo do professor de português. É perceber que os gêneros orais não são somente um conteúdo escolar, e sim, possibilidades para o desenvolvimento da oralidade na condição de uma habilidade imprescindível para o convívio social nos mais diversos segmentos. É assumir um compromisso diante das principais necessidades comunicativas dos alunos, envolvendo, se possível, outras disciplinas, uma vez que todas, em maior ou menor proporção, necessitam da prática da oralidade.

E acrescentamos que os desvios e as dificuldades não devem ser vistos como incapacidade. Ao contrário disso, devem ser encarados como oportunidade para um levantamento de hipóteses a serem constatadas. E depois, não podemos estabelecer limites ou descartar a espontaneidade da expressão sob o risco de controlar a dimensão avaliativa do enunciado oral. Sob essa perspectiva, as contribuições de Bakhtin apontam para a necessidade de um ensino e aprendizagem de língua portuguesa suficiente para que os discursos possam ser compreendidos e que tenham condições de interação entre si mesmos.

Portanto, esperamos que a reflexão e prática apresentadas possam colaborar, de algum modo, com a forma de perceber e compreender fatos pertinentes à constituição da oralidade, seu funcionamento e contribuição para o sucesso da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN.M (V.N. Volochinov) **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lauch e Lara Frateschi Vieira. 6.ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

_____. **Questões de literatura e de estética** - a teoria do romance. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: UNESP; Hucitec, 1998.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. SÃO PAULO: ÁTICA, 2001.

GERALDI. J. W. **A aula como acontecimento**. Tipave, Indústrias Gráficas de Aveiro Ltda. Aveiro: Portugal, 2004.

PCNs: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/**Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.106 p.

SOARES. Magda. **Letramento: Um tema em Três Gêneros**. Belo Horizonte, 2001.



TEORIA DOS ATOS DE FALA: UM ESTUDO DA PERSONAGEM ADENOIDE

FLAVIO BIASUTTI VALADARES

Doutor em Língua Portuguesa/PUC-SP. Pós-
Doutorado em Letras/UPM-SP. Docente do IFSP/
Campus São Paulo.

Contato: flaviovaladares2@gmail.com

HADRIEL GEOVANI DA SILVA THEODORO

Mestrando em Comunicação e Práticas de
Consumo/ESPM-SP. Graduado em Comunicação
Social – Relações Públicas/USP.

Contato: theodoro.geovani@yahoo.com.br

ALICE PEREIRA SANTOS

Doutoranda em Filologia e Língua Portuguesa/
USP. Mestre em Filologia e Língua Portuguesa/
USP. Docente do IFSP/Campus São Paulo.

Contato: alicesnt@gmail.com

TEORIA DOS ATOS DE FALA: UM ESTUDO DA PERSONAGEM ADENOIDE¹

Flavio Biasutti Valadares

Alice Pereira Santos

Hadriel Geovani da Silva Theodoro

RESUMO

O artigo discute os atos de fala de Adenoide, personagem do seriado de TV “Pé na Cova”, com o objetivo de analisar sua locução/discurso, na perspectiva da Teoria dos Atos de Fala, apresentando a caracterização desse programa e seus aspectos teórico-conceituais, sob a visão das pesquisas realizadas por Austin e Searle. Utiliza como procedimento metodológico a seleção dos diálogos dos quais Adenoide participa. Selecionaram-se três episódios exibidos em 2014, nos dias 08, 15 e 22 de abril, a fim de estabelecer que a fala de Adenoide traduz a condição de muitos brasileiros em suas relações sociais e comunicativas. Conclui que a personagem representa uma prática linguística que expressa aspectos de visão de mundo de um segmento da sociedade, por vezes, marginalizado e desprezado.

PALAVRAS-CHAVE: Pragmática. Teoria dos Atos de Fala. Léxico.

THEORY OF SPEECH ACTS: A STUDY OF CHARACTER ADENOIDE

ABSTRACT

In this article it is discussed the speech acts of Adenoid, character of the TV series “Pé na Cova”, in order to analyse her locution/speech from the perspective of Theory of Speech Acts, underlining the characterization of this TV show and its theoretical-conceptual framework, from the point of view of the research conducted by Austin and Searle. It uses as methodological procedure the selection of dialogues in which Adenoid takes part. Three episodes that were shown on 08th, 15th and 22nd of April 2014 were selected as to establish that Adenoid’s speech reflects the condition of many Brazilians in their social and communicative affairs. We concluded that the character represents a linguistic practice that expresses aspects of a segment of the society’s worldview that is, sometimes, marginalized and despised.

KEYWORDS: *Pragmatics. Theory of Speech Acts. Lexicon.*

¹ Grupo de Pesquisa: Descrição do Português do Brasil (Certificado CNPq/IFSP).

INTRODUÇÃO

A TV pode revelar alguns tipos reais, representações existentes em nossa sociedade e em variados ambientes sociais. Neste artigo, analisamos as falas de uma personagem do programa de TV “Pé na Cova”², exibido pela Rede Globo – Adenoide. A personagem apresenta características tipicamente do lugar social de uma pessoa humilde e pobre, com baixa escolaridade e que, mesmo ainda assim, demonstra astúcia em sua fala, ou seja, ainda que não tenha domínio do discurso letrado baseado em leitura e acesso aos bens culturais, Adenoide sabe utilizar a linguagem para se colocar no mundo por meio de seus atos de fala.

Nessa perspectiva, nosso objetivo visa a caracterizar as falas da personagem com base na Teoria dos Atos de Fala. Para tanto, adotamos como procedimento metodológico a análise de algumas das falas da personagem Adenoide em três episódios da série, exibidos em abril de 2014, nos dias 08, 15 e 22. É importante esclarecermos que foram selecionadas algumas das falas para análise em função do espaço que um artigo acadêmico possui; todavia, ressaltamos que a personagem é bastante rica e suscita análises outras em pesquisas futuras.

Sobre o Programa “Pé na Cova”, destacamos que se trata de uma série de humor da televisão brasileira, produzida e veiculada pela Rede Globo. Escrita por Miguel Falabella, com direção de Cininha de Paula, seu episódio inicial foi ao ar no dia 24 de janeiro de 2013. A primeira e a segunda temporada foram exibidas nesse mesmo ano e contaram com 22 e 11 episódios, respectivamente; a terceira temporada teve 14 episódios e foi ao ar entre abril e julho de 2014, e a quarta temporada foi exibida no segundo semestre de 2015, de setembro a dezembro, sempre nas noites de terça-feira, no horário aproximado das 23 horas.

O enredo da história se passa no bairro de Irajá, na cidade do Rio de Janeiro, e ocorre em torno da excêntrica família Pereira. Gedivan (Miguel Falabela), conhecido por todos como Ruço, é o patriarca e administra a F.U.I. – Funerária Unidos do Irajá, que herdara de seu pai. Durante a primeira e a segunda temporada, ele é casado com Abigail (Lorena Comparato), uma jovem órfã, com quem tem um filho, Neymã. Contudo, Ruço ainda divide sua casa com a ex-mulher, Darlene (Marília Pêra), uma maquiadora de defuntos. Eles têm dois filhos, Alessanderson (Daniel Torres) e Odete Roitman (Luma Costa). Odete trabalha como *stripper* na internet e Alessanderson se torna um vereador corrupto. Há ainda mais um integrante na casa dos Pereira, Babá, uma senhora que não fala muito além de algumas palavras. E, apesar de não ter uma condição socioeconômica elevada, a família conta com os serviços da empregada doméstica Adenoide (Sabrina Korgut), que vive em constante situação de miséria.

² <http://gshow.globo.com/programas/pe-na-cova/>

Na F.U.I., trabalha o motorista Juscelino (Alexandre Zacchia), também conhecido como quasímido ou “quasimo”. Sua irmã, Luz Divina (Eliana Rocha), trabalha esporadicamente na funerária, fazendo coro e chorando nos velórios. Ao lado da casa dos Pereira, há uma oficina mecânica na qual trabalham Cristiane (Mart’nália), conhecida como Tamanco, e seu irmão Marcão (Maurício Xavier), que, à noite, faz programas como travesti, o qual todos nomeiam Markassa. Ao longo da história, Odete Roitman e Tamanco começam a se relacionar e acabam por adotar Sermancino (Gabriel Lima), um menino de rua.

Ao final da rua, há o trailer de sanduíche das “Cachorras Quentes”, administrado pelas irmãs Giussandra (Karina Marthin) e Soninja (Karin Hils), que são gêmeas não-idênticas, sendo Giussandra branca e Soninja negra. Outras duas personagens fazem parte da cena geral da série: Floriano e Dirceia. Floriano e Ruço aparentemente tiveram um caso no passado, o que não fica muito evidente, tampouco comprovado, sendo apenas algo sugerido. Dirceia trabalha como sua empregada doméstica. Ambos vigiam a vida de toda a vizinhança e costumam pregar a “moral e os bons costumes”. Integrando o quadro de personagens bizarras, o seriado traz também a figura do Doutor Zoltán (Diogo Vilela), apresentado como cirurgião plástico, clínico geral e psiquiatra.

Todas estas personagens compõem um quadro humorístico acentuado pelas diferenças socioeconômicas, educacionais, culturais e de gênero que permeiam suas existências. Nesse ponto, como sugere Viggiano (2014, p. 97):

Pé na Cova pode não ter a morte física como tema central, porém as mortes simbólicas estão ali discutidas, de uma maneira ou de outra: a exclusão social, o degredo, a ignorância, a falta de oportunidades, a fome, o alcoolismo, o preconceito e a miséria do corpo e da alma. Até mesmo o orgasmo, *la petit mort*. Seria demais fazer drama de tudo isso. (...) O telespectador é levado a ficar suspenso entre o riso e a perplexidade, entre a estranheza e a identificação. O que se apresenta ao mesmo tempo lhe diz respeito e não diz respeito a coisa alguma.

Além disso, Viggiano (2014) afirma que *Pé na Cova* se converte em um texto com poder provocativo por meio das visibilidades concedidas aos absurdos da vida cotidiana dos Pereira e de seu núcleo de relações pessoais. A indignação, o inconformismo e o questionamento de certas situações geram uma atmosfera na qual se legitima uma maneira diferente de existir e de viver, mas nem por isso indigna.

No que concerne ao gênero televisivo do programa, Souza (2004) afirma que esse é realizado e produzido com o intuito de se inserir na programação horizontalizada, principalmente no horário nobre. Os fatos insólitos experienciados pelas personagens de *Pé na Cova* aparentam cumprir esse papel de destaque dentro da grade horária da Rede Globo, uma vez que se reverte

em uma boa média de pontos no Ibope³ e a consequente receptividade do público. O formato da série poderia, assim, “ser classificado também como ‘capítulo’, que pode alavancar a audiência cativa e também os telespectadores ocasionais”. (SOUZA, 2004, p. 137)

Na concepção da jornalista Patrícia Villalba⁴, “para alguns, não é possível fazer comédia sem incomodar alguém. Mas a experiência de Miguel Falabella com a sua ‘*Pé na Cova*’, escrita e protagonizada por ele, demonstra o contrário”. Ela salienta que “‘*Pé na Cova*’ é a comédia da tolerância, por isso agrada tanto. Admite novas formas de amar e ser amado e eu acho que todos nós, no fundo, não gostamos da nossa intolerância e dos nossos preconceitos”.

Dessa maneira, por mais que a pobreza seja um dos fios condutores da narrativa em *Pé na Cova*, é principalmente na vida de Adenoide que ela adentra de maneira expressiva. As desventuras da doméstica são repletas pela falta: a exclusão social, o degredo, a ignorância, a falta de oportunidades, a fome, o preconceito e a miséria. Em vários episódios, Adenoide aparenta não ter nem sequer o básico da alimentação. Sua relação com a comida é sempre de encanto, como se se tratasse de um artigo de luxo. Como a família Pereira também não é muito abastada, ela sofre com essa escassez inclusive em seu local de trabalho. Está colocada uma situação em que a personagem representante da miséria se transforma em personagem cômica por meio de suas tragédias pessoais.

Isso se reflete também na linguagem. Adenoide é destituída de complexidade de estruturas repertoriais, e não é difícil nos depararmos com cenas em que confusões são criadas por erros no emprego do léxico. Reforça-se, portanto, um círculo de carências que faz parte de seu cotidiano, o que não significa que ela seja desprovida de valores; mas, sobretudo, a personagem se ancora numa simplicidade, de corporalidades, de fala, de saberes, de vida.

TEORIA DOS ATOS DE FALA: UM ESTUDO DAS FALAS DA PERSONAGEM ADENOIDE

De acordo com Rajagopalan (2010, p. 122), “a teoria dos atos de fala nasceu em um clima intelectual caracterizado por uma intensa desconfiança em relação à ideologia, especialmente nos Estados Unidos”. Salientamos, a partir disso, que nosso objetivo, nesta análise, ampara-se na denominada pragmática de terceiro grau: a Teoria dos Atos de Fala, como assegura Armengaud (2006), ou seja, partimos de Austin (1965) e Searle (1979) para a consecução de nossa proposta. Na visão de Armengaud (2006, p. 99), “o ponto de partida da teoria clássica dos atos de fala é a

³ De acordo como o sítio *Telemaniacos*, a audiência média de *Pé na Cova*, marcada pelo Ibope, foi de 15, 16, 14 e 15 pontos na primeira, segunda, terceira e quarta temporada, nessa ordem. Disponível em <http://www.telemaniacos.com.br/pe-na-cova-tabela-de-audiencia/> Acesso em 15.dez.2015.

⁴ Disponível em <http://veja.abril.com.br/blog/quanto-drama/tag/pe-na-cova/> Acesso em 14.set.2014.

convicção seguinte: a unidade mínima da comunicação humana não é nem a frase nem qualquer outra expressão. É a realização (*performance*) de alguns tipos de ato”. Optamos, neste artigo, então, pelo uso da pragmática em perspectiva de análise linguística – Austin (1965) e Searle (1979) – sob a visão da Teoria dos Atos de Fala, que surge, segundo Silva e Espíndola (2004, p. 15), “quando um grupo de filósofos começou a interessar-se pelo funcionamento da linguagem ordinária (do cotidiano)”; além disso, tal grupo levantou questões como: “A linguagem é usada somente para fazer declarações? Todos os enunciados podem ser submetidos à noção de verdade? Que outras ações, além de descrever o mundo, realizam-se através da linguagem?”.

Nessa perspectiva, é importante reiterarmos que a Teoria dos Atos de Fala surgiu no interior da Filosofia da Linguagem, tendo sido, posteriormente, apropriada pela Linguística Pragmática. J. L. Austin foi o pioneiro nos estudos, entendendo a linguagem como forma de ação – todo dizer é um fazer – e refletindo sobre os diversos tipos de ações humanas que se realizam por meio da linguagem: os atos de fala, os atos de discurso ou atos de linguagem. Austin (1965) estabelece distinção entre três tipos de atos: locucionários, ilocucionários e perlocucionários:

1] Atos locucionários – consistem na emissão de um conjunto de sons, organizados de acordo com as regras da língua. Segundo Searle, ele se constitui de um ato de referência e um ato de predicação. Através do ato de referência, designa-se uma entidade do mundo extralinguístico e, por meio do ato de predicação, atribui-se a essa entidade uma certa propriedade, característica, estado ou comportamento.

2] Atos ilocucionários – atribuem a esse conjunto (proposição ou conteúdo proposicional) uma determinada força: de pergunta, de asserção, de ordem, de promessa.

3] Atos perlocucionários – são destinados a exercer certos efeitos sobre o interlocutor: convencê-lo, assustá-lo, agradá-lo etc. Efeitos que podem realizar-se ou não.

É preciso assegurarmos que todo ato de fala é, ao mesmo tempo, locucionário, ilocucionário e perlocucionário; caso contrário, não seria um ato de fala: sempre que há interação por meio da língua profere-se um enunciado linguístico dotado de certa forma que irá produzir no interlocutor determinado(s) efeito(s), ainda que não aqueles que o locutor espera, também, que Austin postula sobre um ato de fala que ele não se concretiza, caso: a] não haja um procedimento convencionalmente aceito (que inclui o proferimento de certas palavras); b] esse procedimento não seja executado corretamente e integralmente por pessoas e em circunstâncias adequadas; e c] as atitudes das pessoas envolvidas em tal procedimento não estejam de acordo com os pensamentos, os sentimentos e as intenções requeridas pela conduta a ser seguida.

Dessa forma, a apresentação do conceito de ato, de contexto e de desempenho vale-nos como parâmetro para a análise das falas da personagem Adenoide. Conforme Armengaud (2006), **ato é ação e fazer um ato de fala** corresponde a entender que a “linguagem não serve só, nem

primeiramente, nem sobretudo, para representar o mundo, mas que ela serve para realizar ações. Falar é agir” (p. 12). Para **contexto**, nosso entendimento é o de que, com ele, constitui-se a situação concreta na qual os atos de fala são emitidos (ou proferidos), bem como o lugar, o tempo e a identidade dos falantes. O **desempenho** é o ato em contexto, “seja atualizando a competência dos falantes, isto é, seu saber e seu domínio de regras, seja integrando o exercício linguístico a uma noção mais compreensiva, como a de competência comunicativa”. (ARMENGAUD, 2006, p. 13)

A seguir, analisamos as falas da personagem na perspectiva da Teoria dos Atos de Fala:
No trecho, retirado do episódio de 08/04/2014,

ADENOIDE: Bom dia, Seu RUÇO.

RUÇO: Oh, Adenoide, a Babá comeu ontem?

ADENOIDE: Comeu. Comeu quatro biscoito que eu vi. Mas alguém sempre dá alguma coisa pra ela, né Seu Ruço? Anteontem, a Odete Roitman trouxe uma caixa de sal de fruta que ela ganhou na promoção, daí eu dei um sal de fruta pra Babá. Ela tá alimentada, Seu Ruço.

a personagem elabora um ato de fala que conduz seu ato a uma representação de mundo, agindo de modo a construir sentido sobre sua fala, por meio de um lugar que é o dela “Ruço: Ô, Adenoide, a Babá comeu ontem?/Adenoide: Comeu.”, mas criando uma identidade que demonstra sua realização do ato em contexto. Em uma via locucionária, fica claro seu ato de referência, designando um ato de predicação “Anteontem, a Odete Roitman trouxe uma caixa de sal de fruta que ela ganhou na promoção, daí eu dei um sal de fruta pra Babá” e, por meio deste, atribui-se a essa entidade uma certa propriedade, característica, estado ou comportamento, ratificando com “Ela tá alimentada, Seu Ruço.”; ou seja, o ato ilocucionário é de asserção e o perlocucionário convencer Ruço de que Babá está alimentada.

Em outro trecho, retirado do episódio de 08/04/2014,

ADENOIDE: Seu Ruço, posso assistir ao cinema? Eu nunca fui no cinema.

TAMANCO: Nunca? Nunca viu “Meninos não choram”?

ADENOIDE: Não! Lá perto de casa tem um cinema no shopping, mas eles não deixam eu entrar no shopping. Eu quis entrar, mas o segurança disse que eu não sou consumidora.

RUÇO: E não é mesmo. O segurança tem razão.

ADENOIDE: Mas eu queria ir ao cinema, Seu Ruço.

Adenoide pergunta ao patrão se poderia assistir ao cinema, afirmando que nunca fora a um cinema. Nesse momento, identificamos na fala da personagem que instaura um sentido em seu ato de fala, a partir de um contexto concreto no qual ela ratifica sua condição miserável neste exercício linguístico que a leva a um comportamento locucionário (referência e predicação), permeado por um conteúdo proposicional, determinando sua força ilocucionária: “Eu nunca fui no cinema.”, com o claro objetivo de convencimento de seu patrão deixá-la ver o filme.

A personagem Tamanco interroga “Nunca? Nunca viu ‘Meninos não choram’?”, e Adenoide responde: “Não! Lá perto de casa tem um cinema no shopping, mas eles não deixam eu entrar no shopping. Eu quis entrar, mas o segurança disse que eu não sou consumidora.”. Nessa fala, Adenoide representa seu mundo por meio de um ato de fala no qual esclarece que o fato de não ser consumidora legitima sua condição de ser rifada do acesso aos bens culturais, o que é ratificado na fala de Ruço: “E não é mesmo. O segurança tem razão”.

O discurso de Adenoide é eficaz, já que se organiza de modo a deixar o interlocutor intrigado a respeito de sua história de vida. A forma com que ela articula seu ato de fala produz no outro algum efeito – no mínimo, desperta a curiosidade em seus interlocutores –, concluindo seu ato perlocucionário. Contudo, apesar de ter mostrado competência na interação comunicativa, não consegue persuadir seu patrão a levá-la ao cinema.

Destacamos, ainda, que a personagem Adenoide sempre interage por meio da linguagem, ao proferir enunciados linguísticos dotados de significação que irão produzir no interlocutor algum efeito, mesmo que não aqueles que o locutor espera; nesse caso, pelo fato de ser uma empregada doméstica, talvez o patrão e demais da casa não esperassem o proferimento de certas palavras e de expressões que denotassem sua condição humana de miserável. Se assim não o fosse, o que Austin postula sobre a concretização de um ato de fala não ocorreria, uma vez que Adenoide constrói, conquanto naquele contexto inesperado, um procedimento convencionalmente aceito, bem como o executa correta e integralmente.

Configura-se, igualmente, essa perspectiva no episódio do dia 15/04/2014. Na fala abaixo, Adenoide recebe um pedido de Sermancino seguido de uma indagação, que é respondido por Adenoide com um “Eu queria crescer”. Sermancino demonstra não ter entendido e, nesse momento, Adenoide produz seu enunciado de maneira que sua declaração produz um ato ilocucionário inesperado pelo aspecto perlocucionário que empreende. Ainda assim, ela consegue ratificar sua marca proposicional ao dizer: “Minha mãe teve 14, só três cresceram. Então quem cresce já tá no lucro, né?!”:

SERMANCINO: Ô, Adenoide, eu estou precisando me inspirar para escrever uma redação. Quando você era criança o que você queria ser quando crescesse!?

ADENOIDE: Eu queria crescer.

SERMANCINO: Não entendi.

ADENOIDE: Minha mãe teve 14, só 3 cresceram. Então quem cresce já tá no lucro, né?!

Do episódio de 22/04/2014, selecionamos o trecho:

ADENOIDE: Seu Ruço, Seu Ruço, deixa eu ver a defunta? Eu gosto de ver gente morta na rua. Isso me conforta.

RUÇO: Não deixo! Coisa mais esquisita!

ADENOIDE: Gosto, e daí?! É uma coisa nova, sempre me distrai.

Constatamos, neste trecho, que Adenoide, mais uma vez, produz um ato de fala que tende a colocá-la em uma situação de proposição que poderia levá-la a não compreensão de seu interlocutor “Seu Ruço, Seu Ruço, deixa eu ver a defunta? Eu gosto de ver gente morta na rua. Isso me conforta”. No entanto, Ruço, ao reagir com “Não deixo! Coisa mais esquisita!”, tenderia a levar a situação comunicativa para uma assimetria, mas Adenoide, novamente, responde com uma sentença que permite a ela valer-se da forma como a estrutura das sentenças é influenciada pela relação entre o falante e o ouvinte. Além disso, como a forma pela qual a interpretação e a utilização de enunciados dependem do conhecimento do mundo real, em seu ato de fala, “Gosto, e daí?! É uma coisa nova, sempre me distrai”, por meio de seu ato locucionário, produz a ilocução, que é averbada na perlocução: falantes usam e entendem atos de fala.

Novamente, Adenoide não consegue convencer o patrão a permitir que ela visse “a defunta”. A estranheza que sua fala provoca em seu interlocutor o faz rechaçar o pedido de forma taxativa. Entretanto, Adenoide contra-argumenta, indicando que a opinião alheia não lhe afeta. Apesar de a personagem tentar persuadir por meio da emoção, apelando para o sentimentalismo ao tentar despertar no patrão algum sentimento, Ruço não se comove.

Outra característica que chama atenção na fala da personagem Adenoide é a elaboração da linguagem para realizar os seus atos de fala. O trabalho com o léxico acontece com uma seleção vocabular peculiar que promove inovações. Ademais, também é possível percebermos e identificarmos, na fala da personagem, a alteração de sentido de algumas palavras, promovida

pelo jogo que estabelece entre elas. No trecho a seguir, retirado do episódio de 15/04/2014, exemplificamos um caso de neologismo usado por Adenoide:

ADENOIDE: Isso Seu Russo não vai admitir. Ele foi cascagórico.

ABIGAIL: O que é “cascagórico”?

ADENOIDE: Cascagórico é uma pessoa que tem a casca grossa, que bate o pé. Ele pediu pra arrumar as coisas do Neimã e mandou te entregar a criança. Quem pariu Mateus que o embale.

Ao adjetivar o patrão como “*cascagórico*”, a personagem inova, produzindo o neologismo a partir da palavra composta *casca-grossa*, como ela mesma esclarece em seguida. Em um primeiro momento, podemos julgar que a formação de palavra tenha contado com a adjunção do sufixo *-ico*, formador de adjetivos. No entanto, a definição que a personagem tem de oferecer ao seu interlocutor ajuda-nos a verificar que a motivação parece ser outra. Simultaneamente, o neologismo chama atenção para sua fala, pois incrementa seu ato locucionário, expondo de modo positivo sua performance linguística.

Além disso, os elementos fornecidos nos indicam que, provavelmente, a motivação para a produção do neologismo se prenda a uma questão de analogia, uma vez que, normalmente, teríamos o adjetivo “*categórico*” para expressar o significado ali pretendido. Nesse caso, a analogia, fenômeno muito comum nas criações populares, estabelece-se tanto pelo significado quanto pela forma da palavra. Ao utilizar o neologismo, a personagem mantém a ideia de *firmeza*, *afirmação* contida no vocábulo, abonado em dicionário, mas insere uma ideia nova – a de *rudeza*, *grosseria* – contida entre os significados de *casca-grossa*. Isso demonstra que a empregada, apesar de sempre ser descrita como pouco instruída, detém conhecimentos da língua que a permitem ter um desempenho bastante eficiente na interação com o seu interlocutor, o que confere maior vigor ao seu ato de fala.

O diálogo abaixo, proferido no mesmo episódio, exemplifica as escolhas lexicais feitas pela locutora:

RUSSO: Que foi isso no teu braço?

ADENOIDE: Um cracudo, Seu Russo. Um cracudo me viu carregando a sacola de mantimento que a Odete Roitman me deu e tentou me roubá. Ele me empurrou dentro da obra, Seu Russo. Mas eu peguei um porrete e sentei na cabeça dele e fugi. Mas mesmo assim, oh, o cracudo conseguiu me morder, seu Russo.

Nesse trecho, a empregada da família Pereira não cria palavras novas, mas seleciona. A opção que Adenoide faz pela palavra “*cracudo*”, no lugar de “*craqueiro*”, menos marcada sócio-culturalmente, contribui para sua força locucionária ao narrar para o patrão o que acontecera com o seu braço. Apesar de ambas as formas ainda não estarem abonadas pelos dicionários, constatamos, em busca na internet, que “*cracudo*” está muito associada à linguagem do *rap*, aparecendo em diversas letras de músicas e, provavelmente, por isso conta com mais ocorrências do que sua variante “*craqueiro*”⁵. Ao utilizar a forma com o sufixo *-udo*, a personagem, além de inovar a sua linguagem, confere maior personalidade à sua fala, visto que o referido sufixo possui claramente um apelo popular⁶.

Outro aspecto curioso refere-se à observação de que até mesmo o seu nome – Adenoide – obedece a um apelo popular. O substantivo comum “adenoide” significa “vegetações celulares localizadas na nasofaringe em forma de glândulas”, o que remete à origem da palavra – **aden(o)** – (*glande, glândula*) + **-oide** (*aspecto, forma*). Contudo, popularmente, designa a inflamação dessas glândulas, conhecidas também como “carne esponjosa”. A adenoidite provoca a dificuldade de respirar, fazendo com que as pessoas, acometidas pela enfermidade, busquem o auxílio da boca para ajudar na respiração, o que indica uma metáfora pertinente com a função que esta personagem desempenha na trama. Isso porque a empregada representa a resistência da camada menos favorecida da sociedade e sempre busca outras formas de sobrevivência, já que é privada de quase todas as necessidades essenciais ao ser humano. O seu sobrenome também segue o mesmo padrão, prendendo-se ao supracitado apelo popular, pois tem como nome de batismo *Adenoide Cipó Cidreira*⁷.

Em outro trecho, por nós selecionado, a personagem joga com os sentidos das palavras na cena fantástica narrada por ela (Extraído do Episódio exibido em 15/04/14):

ADENOIDE: Cuidado, que o Doutor Zóltan perdeu um peito da Dona Daleia, a coitada nunca mais achou. Ela ficou despeitada do lado esquerdo e peituda do lado direito. Doutor Zóltan transformou Dona Daleia numa mulher desequilibrada.

⁵ A forma “*cracudo*” apresenta 61.300 ocorrências, já “*craqueiro*” apenas 4.940. Buscas na Internet realizadas em 29/01/2015, com frequência estimada a partir de pesquisas no site *Google*, considerando apenas as páginas escritas em português.

⁶ A associação desse sufixo com partes do corpo, atribuindo a elas, quase sempre, sentido de abundância, como em *barrigudo, narigudo, peitudo* etc., faz com que esse afixo seja classificado como informal. Não raro, também se pode observar nestas formações um traço de pejoração.

⁷ Por mesmo padrão de sobrenomes, deve-se entender nome de árvores, como Pereira, Nogueira, Oliveira.

A advertência feita por Adenoide, com a intenção de mostrar que o Doutor Zoltan não era um profissional confiável, estabelece-se pela narração de um fato absurdo, construído com o auxílio do jogo de significados dos vocábulos que seleciona. A personagem conta que o médico perdeu e, nunca mais achou, um dos “peitos” de uma de suas clientes, o que a deixou “despeitada” de um lado e “peitada” de outro, transformando-a em uma mulher “desequilibrada”. Cabe ressaltar que, apesar de o médico ser também psiquiatra e, portanto, a palavra “desequilibrada” referir-se a uma dimensão psicológica, neste caso, o vocábulo aponta para o aspecto concreto e objetivo, designando “falta de equilíbrio físico, de regularidade entre as partes”.

No episódio seguinte, exibido em 22/04/2015, Adenoide usa, mais uma vez, a força perlocucionária, quando pede ao mesmo médico acima citado para operá-la.

ADENOIDE: Doutor Zóltan, Doutor Zóltan, diminui meu estômago?

DR ZÓLTAN: Mas você já é magra.

ADENOIDE: Mas não é pra emagrecer, é pra pará de sentir fome.

A personagem usa um argumento bastante comovente – “*parar de sentir fome*” – para persuadir o médico a reduzir seu estômago. Neste trecho, verificamos a sagacidade da empregada em apelar para o emocional do médico, beirando o sensacionalismo, o que inegavelmente é um eficaz recurso de persuasão. Nesse sentido, podemos inferir que os objetivos inseridos em seus atos de fala são atestados pelas reações obtidas em/por seus interlocutores, visto que sempre projeta neles a esperança de ter seus problemas solucionados.

CONCLUSÃO

Neste artigo, analisamos algumas falas da personagem Adenoide com o objetivo de mostrar que ela é uma figura representativa da cultura brasileira, ao ocupar um lugar de pessoa com baixa escolaridade, miserável, favelada, mas com uma inserção em um grupo social que propicia a ela a manifestação de “falares” que revelam sua competência e desempenho linguísticos.

Nesse ponto, vale destacarmos que a linguagem é usada na comunicação e abrange uma ampla gama de fenômenos, transmitindo significados que não são apenas codificados linguisticamente, ou seja, Adenoide utiliza estruturas linguísticas que geram ações e reações em seus interlocutores, configurando uma atividade linguística que a caracteriza como uma produtora efetiva de atos de fala.

Além disso, é importante denotarmos que a Teoria dos Atos de Fala promove a possibilidade de uma análise de falas e usos como os da personagem selecionada neste artigo, em que é possível produzir um quadro revelador a respeito de falas em contextos variados, como no caso de Adenoide no ambiente da casa do patrão.

Por fim, nossa conclusão é a de que Adenoide representa uma fala que traduz a condição de muitos dos brasileiros, que sofrem no cotidiano, mas que não perdem o humor e fazem de suas relações sociais e comunicativas, sejam em que nível forem, possibilidade de prática linguística com vistas a expressar suas perspectivas de visão de mundo.

REFERÊNCIAS

ARMENGAUD, Françoise. **A pragmática**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, [1965]1990.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Nova pragmática – fases e feições de um fazer**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SEARLE, J. R. **Expression and Meaning. Studies in the Theory of Speech Acts**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

SILVA, Joseli M. e ESPÍNDOLA, Lucienne (orgs.) **Argumentação na língua: da pressuposição aos topoi**. João Pessoa/PB: Editora Universitária/UFPB, 2004.

SOUZA, José Carlos Aronchi de. **Gêneros e Formatos na Televisão Brasileira**. São Paulo: Summus, 2004.

VIGGIANO, Mário Francisco Ianni. As micro-histórias e os regimes de (in)visibilidade dos anônimos em Pé na cova. **Revista Rumores**. n. 15, vol. 8, jan-jun.2014.



UM ESTUDO SOBRE O BAIXO ÍNDICE DE APROVAÇÃO NAS DISCIPLINAS DE CÁLCULO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA - CAMPUS RIO PARANAÍBA

JOSÉ FRANCISCO GONTIJO JÚNIOR

Discente do curso de Engenharia de Produção da Universidade Federal de Viçosa, Campus de Rio Paranaíba (UFV-CRP).

Contato: jose.f.gontijo@ufv.br

VAGNER RODRIGUES DE BESSA

Doutor em Matemática pela Universidade de Brasília (UnB), Mestre em Matemática pela Universidade de Brasília (UnB), Bacharel em Matemática pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Professor Adjunto da Universidade Federal de Viçosa, Campus Rio Paranaíba (UFV-CRP).

Contato: vagnerbessa@ufv.br

MIGUEL JÚNIOR CEZANA

Doutor em Matemática pela Universidade de Brasília (UnB), Mestre em Matemática pela Universidade de Brasília (UnB), Licenciado em Matemática pela Universidade Federal do Espírito Santo, Professor Adjunto Universidade Federal de Viçosa, Campus Rio Paranaíba (UFV-CRP).

Contato: migueljrcezana@yahoo.com.br

UM ESTUDO SOBRE O BAIXO ÍNDICE DE APROVAÇÃO NAS DISCIPLINAS DE CÁLCULO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA - CAMPUS RIO PARANAÍBA

José Francisco Gontijo Júnior

Vagner Rodrigues de Bessa

Miguel Júnior Cezana

RESUMO: A partir do baixo índice de aprovação, que, historicamente, se tem verificado nas disciplinas de Cálculo, do campus de Rio Paranaíba, surge-se a motivação para investigar os principais fatores influenciadores neste baixo nível de rendimento escolar. A partir da motivação inicial, foi analisado o resultado dos estudantes que estiveram matriculados nas disciplinas CRP 191 e CRP 199 no ano de 2011. Com os dados levantados foi possível identificar os índices de reprovação por disciplina e por curso, além de observar a faixa de notas com que os estudantes finalizaram o semestre. Posteriormente, foi aplicado um questionário aos alunos matriculados nas mesmas disciplinas do semestre 2012/1, a fim de caracterizar os alunos que ingressam na universidade e se matriculam nestas matérias. Com os resultados preliminares levantados pôde-se avaliar a realidade do processo de ensino-aprendizagem e propor algumas medidas na tentativa de amenizar estes altos índices de reprovação e oferecer um ensino de qualidade para os alunos. Por fim, no primeiro semestre de 2015, foi realizada uma nova avaliação dos índices de reprovação a fim de avaliar o panorama atual do campus após as mudanças propostas.

PALAVRAS-CHAVE: Cálculo. Índice de aprovação. Processo ensino-aprendizado. Educação.

A STUDY ON LOW APPROVAL RATING IN THE CALCULUS DISCIPLINES OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF VIÇOSA - CAMPUS RIO PARANAÍBA

ABSTRACT: Because of the low approval rate that has been verified in the calculus disciplines of Rio Paranaíba campus, we were motivated to investigate the main factors that have been influencing the low level of academic achievement. From the initial motivation, the performance of students who were enrolled in the CRP 191 and CRP 199 modules in 2011 were analyzed. With the data collected it was possible to detected the failure rates by subject and course, in addition to observing the grades rate that students finalized the semester. Subsequently, a questionnaire to students enrolled in the same modules in 2012/1 was applied in order to characterize the students

who start university and enroll in these disciplines. With the preliminary results it was possible to assess the teaching-learning process and propose some measures in an attempt to ease these high failure rates and offer a quality education to students. Finally, in the first semester of 2015 a new evaluation of the failure rates was carried out in order to assess the current panorama of the campus after the proposed changes.

KEYWORDS: Calculus. Approval rate. Teaching-learning process. Education.

1. INTRODUÇÃO

O Cálculo Diferencial e Integral é um ramo importante da matemática e seu campo de aplicações se estende por todas as áreas do conhecimento, desempenhando papel importante como linguagem na representação de fenômenos e como instrumento para a resolução de problemas (CATAPANI, 2001, p.102).

Acredita-se que essa importante ferramenta já se fazia presente na sociedade desde a época dos antigos gregos. Em sua pesquisa histórica, MAOR (2003) relata que Arquimedes de Siracusa (por volta de 287-212 a.C.) já teria aplicado o conceito de limite para calcular áreas e volumes de diversas figuras planas e sólidas. Porém, as grandes descobertas do cálculo se devem a Isaac Newton (1642-1727) e Gotfried Leibniz (1646-1716). Em trabalhos independentes, Newton e Leibniz reformularam a forma de pensar dos matemáticos, e estabeleceram uma conexão entre os problemas geométricos e mecânicos, possibilitando uma maior aplicação e utilização destes conceitos aos fenômenos da sociedade.

A ampla aplicabilidade dos conceitos do Cálculo Diferencial e Integral faz com que essa disciplina esteja presente na maioria das grades curriculares de cursos de nível superior, tornando-se requisito fundamental na formação de um profissional que almeja uma boa qualificação.

Em contrapartida pode-se observar que o índice de reprovação nesta disciplina é bastante alto, chegando a mais de 70% em algumas turmas. Além disso, percebe-se também que essa problemática vem se acentuando progressivamente ao longo dos anos, gerando uma insatisfação constante entre alunos e professores.

As justificativas apontadas para explicar a causa deste problema são inúmeras. Pesquisas feitas pelo próprio Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) afirmam que as principais causas para as dificuldades nesta matéria são: a formação básica deficiente dos alunos,

as diferenças metodológicas do ensino médio para o curso superior e as dificuldades intrínsecas da matéria.

Diversos estudos foram realizados a fim de buscar ações que possibilitassem amenizar este alto índice de reprovação como relatado em (BARBOSA, 2004), (CURY, 2005), (FLEMMING e LUZ, 1999), (LOPES, 1999), (MACHADO, 2005), (NASCIMENTO, 2002) e (SOARES e SAUER, 2004). Segundo os autores acima citados, as dificuldades que os alunos enfrentam no aprendizado do Cálculo Diferencial e Integral são reflexos de um ensino básico com muitos macetes e pouca compreensão dos conceitos.

É importante ressaltar que diversas instituições de ensino do país têm procurado métodos que solucionem esses problemas ou pelo menos amenizem esses altos índices. Todavia, existem particularidades de cada instituição, como condições socioeconômicas, pedagógicas e também institucionais, e nem sempre os métodos aplicados em uma universidade podem ser aplicados em outra.

Nessa perspectiva, consideramos relevante fazer uma investigação a respeito das possíveis relações implícitas na repetência das disciplinas de CRP199-Cálculo Diferencial e Integral I oferecida aos cursos de Engenharias, Sistemas de Informação e Química e CRP191-Cálculo I oferecida aos demais cursos do *campus* de Rio Paranaíba.

Além disso, este estudo possibilitou detectar aspectos positivos e principalmente negativos que influenciam no baixo índice de aprovação nos cursos de Cálculo além de sugestões de melhorias metodológicas, didáticas e estruturais da disciplina, visando uma melhor qualidade de ensino e aprendizado aos alunos.

Acreditando que vários fatores contribuem para o fraco desempenho dos alunos nestas disciplinas, este estudo se propõe, não só a identificar esses fatores e seu grau de interferência no rendimento escolar, como também, principalmente, tentar apresentar propostas de resolução do problema.

2. METODOLOGIA

Metodologicamente este projeto se inscreve como um estudo de caso, tendo como campo de pesquisa a Universidade Federal de Viçosa - *Campus* Rio Paranaíba.

No *campus* de Rio Paranaíba, a disciplina de Cálculo se faz presente em quase todos os cursos. Para os cursos de Administração, Agronomia, Ciências Biológicas e Ciências Contábeis, a disciplina é ministrada com uma carga horária total de 60 horas. Para os cursos de Ciências de Alimentos, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Química e Sistemas de Informação, a

carga horária é um pouco maior, totalizando 90 horas. As duas disciplinas possuem ementas semelhantes sendo diferenciadas apenas pela carga horária.

Anualmente, somente para as disciplinas de Cálculo I e Cálculo Diferencial e Integral I, são oferecidas mais de 600 vagas. O número de alunos em cada turma varia entre 50 e 70, sendo compostas, em sua maioria, por alunos ingressantes daquele ano na universidade, e uma pequena parte de alunos repetentes de semestres anteriores.

Assim, para realizar o estudo proposto, optou-se pelas seguintes etapas:

- **Levantamento dos dados dos alunos de 2011:** partindo da análise de artigos na área de educação de matemática, pode-se observar que o alto índice de reprovação nas disciplinas de cálculo é bastante comum nos anos iniciais dos cursos universitários. Com a finalidade de analisar este fenômeno no *Campus* de Rio Paranaíba, foram obtidos, através do sistema de registro escolar, os resultados de 501 alunos de 9 cursos, distribuídos em 5 turmas de Cálculo I (CRP 191) e 6 turmas de Cálculo Diferencial e Integral I (CRP 199) do ano de 2011. Foi verificado o número de faltas, o resultado final (numa escala de 0 a 100), o curso e a turma a qual o estudante estava matriculado. Os dados levantados foram tabulados e uma análise estatística e descritiva foi realizada.

- **Aplicação dos questionários de caracterização:** a fim de identificar o perfil dos estudantes que ingressam anualmente na universidade e cursam as respectivas disciplinas foi aplicado um questionário constituído com nove questões objetivas e uma discursiva. Os estudantes foram questionados em relação a forma de ingresso na universidade, tipo de escola frequentada no 1º e 2º grau, participação em curso pré-vestibular; bem como informações acerca de, motivos apontados pelo insucesso dos alunos na matéria, obrigatoriedade da disciplina na grade do curso, aceitação do oferecimento de um curso de pré-cálculo e frequência nas monitorias.

- **Propostas de melhoria:** A partir dos resultados das etapas anteriores, foi possível iniciar a discussão e o debate entre docentes, discentes e toda a comunidade acadêmica envolvida direta e indiretamente, sobre os impasses enfrentados no processo de ensino-aprendizado da disciplina de cálculo no campus de Rio Paranaíba. A partir de uma avaliação dos dados obtidos e através do depoimento de alunos e professores, sinalizaram-se algumas sugestões para a queda desses índices de reprovação.

- **Levantamento dos dados dos alunos de 2015:** Foi realizada uma nova avaliação dos índices de reprovação a fim de avaliar o panorama atual do campus após as mudanças propostas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 ANÁLISE DOS ÍNDICES DE APROVAÇÃO E REPROVAÇÃO

A partir de uma análise detalhada dos resultados obtidos nos anos de 2011 e 2015, foi possível identificar o percentual de reprovação por disciplina e por curso, além da faixa de notas que os mesmos finalizaram o semestre. Os índices relacionados ao percentual de reprovação podem ser vistos nas tabelas 1A e 1B.

Tabela 1A: Relação de Aprovados / Reprovados na disciplina CRP 191

| | 2011 | | 2015 | |
|--------------|--------------|-------------|--------------|-------------|
| | Nº de Alunos | Porcentagem | Nº de Alunos | Porcentagem |
| Aprovados | 103 | 42,21% | 48 | 24% |
| Reprovados | 141 | 57,79% | 148 | 76% |
| Total | 244 | 100% | 196 | 100% |

Fonte: Elaborado pelo autor

Tabela 1B: Relação de Aprovados / Reprovados na disciplina CRP 199

| | 2011 | | 2015 | |
|--------------|--------------|-------------|--------------|-------------|
| | Nº de Alunos | Porcentagem | Nº de Alunos | Porcentagem |
| Aprovados | 113 | 43,97% | 66 | 28% |
| Reprovados | 144 | 56,03% | 168 | 72% |
| Total | 257 | 100% | 234 | 100% |

Fonte: Elaborado pelo autor

Também foi analisado o número de aprovações e reprovações por curso. A finalidade desta análise é verificar quais cursos, historicamente, possuem um alto índice de reprovação. Isto possibilitaria propostas futuras diferenciadas baseando-se nas necessidades de cada uma das áreas (Biológicas, Agrárias, Humanas ou Exatas) dos alunos que frequentam estas disciplinas. Os gráficos 1 e 2 trazem estes percentuais de aprovação e reprovação, permitindo a identificação dos cursos com índices mais elevados.

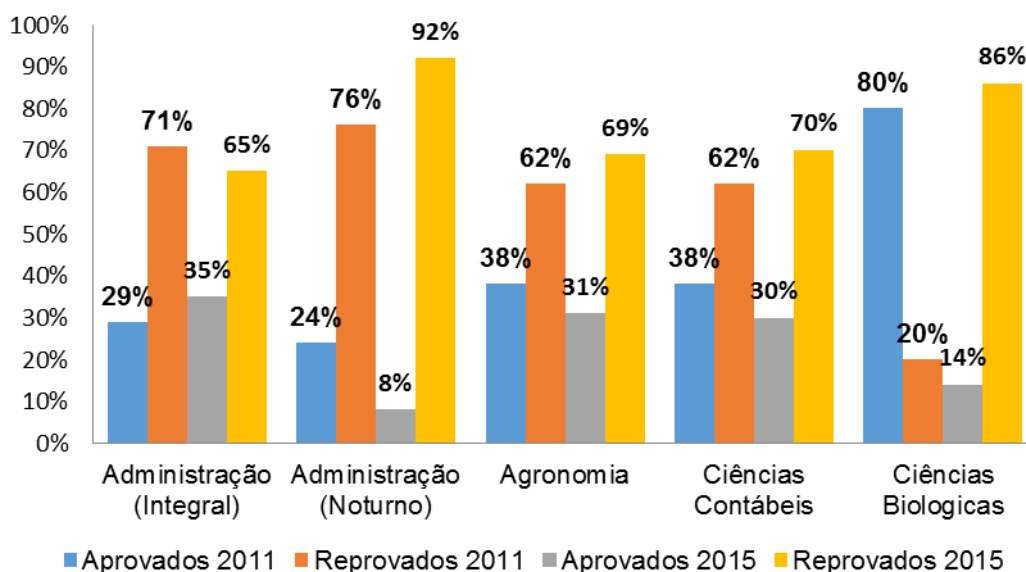


Gráfico 1: Percentual de aprovados/reprovados por curso – CRP 191

Fonte: Elaborado pelo autor

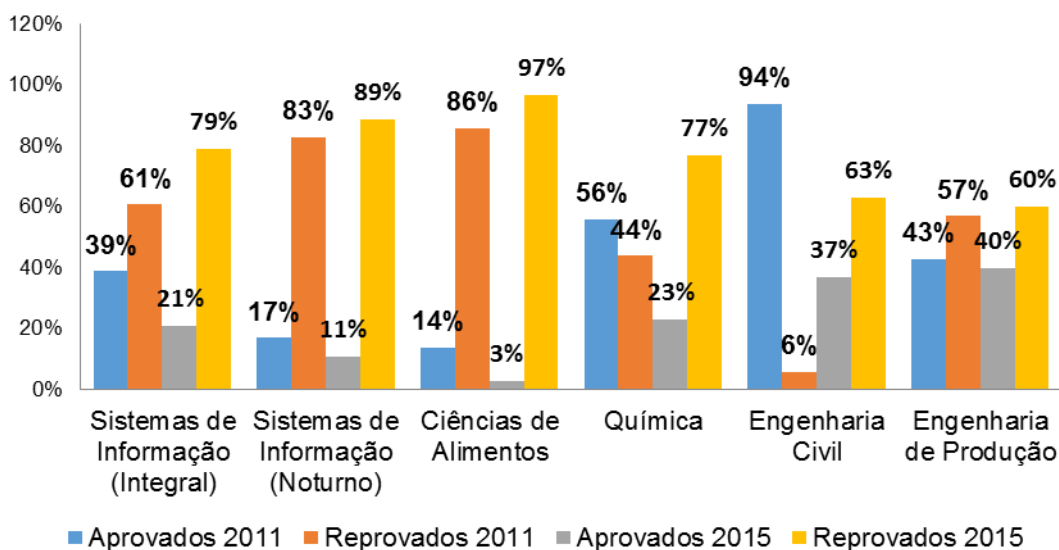


Gráfico 2: Percentual de aprovados/reprovados por curso – CRP 199

Fonte: Elaborado pelo autor

3.2 Análise do resultado dos questionários

O questionário foi aplicado a 306 estudantes matriculados no semestre 2012/1, sendo 34 alunos do curso de Administração (Noturno), 39 de Administração (Integral), 44 de Agronomia, 1 de Ciências Biológicas, 35 de Ciências Contábeis, 5 de Ciências de Alimentos, 37 de Engenharia

Civil, 43 de Engenharia de Produção, 24 de Química, 39 de Sistemas de Informação (Integral) e 5 de Sistemas de Informação (Noturno).

Esta distribuição no número de estudantes se deve ao sistema adotado pela UFV, que devido a sua flexibilidade, permite essa composição, tornando, assim, as turmas bastante heterogêneas.

Utilizando um método estatístico, baseado na estimativa da proporção populacional, obteve-se o tamanho ideal da amostra igual a 306, sendo escolhidos de modo aleatório. A seguir são destacadas as principais informações obtidas através da aplicação dos questionários.

- **Características gerais:** Verificou-se que 50% dos estudantes que responderam o questionário são do sexo masculino e 50% são do sexo feminino. Além disso, aproximadamente 93% dos discentes tem entre 18 e 25 anos, 2% menos de 18 anos e 5% mais de 25 anos.
- **Origem Escolar:** Considerando os 306 estudantes avaliados, verificou-se que a maior parte dos ingressantes estudaram em escola pública na maior parte do ensino básico. Os dados detalhados podem ser vistos na tabela 2.

Tabela 2: Origem Escolar

| Ensino Fundamental | | | Ensino Médio | | |
|--------------------|--------------|-------------|--------------|--------------|-------------|
| Tipo | Nº de Alunos | Percentual | Tipo | Nº de Alunos | Percentual |
| Pública | 202 | 66% | Pública | 179 | 58,5% |
| Particular | 75 | 24,5% | Particular | 107 | 35% |
| Ambos | 29 | 9,5% | Ambos | 20 | 6,5% |
| Total | 306 | 100% | Total | 306 | 100% |

Fonte: Elaborado pelo autor

- **Forma de Ingresso:** A distribuição da forma de ingresso mostra que a maior parte dos matriculados no semestre 2012/1, ingressaram através do SISU (Sistema de Seleção Unificada), sendo 231 estudantes, ou seja, 75,5% dos ingressantes. Além disso, verificou-se que 47 alunos (15,35%) ingressaram pelo PASES e 28 (9,15%) pelo vestibular tradicional. É importante ressaltar que a partir de 2013 a única forma de ingresso na UFV é pelo SISU.

- **Causas de reprovação:** A partir dos dados levantados foi possível verificar as principais causas da reprovação nas disciplinas de cálculo, na opinião dos estudantes. Como pode ser visto no gráfico 3, o alto grau de complexidade da disciplina é a principal causa apontada pelos alunos.

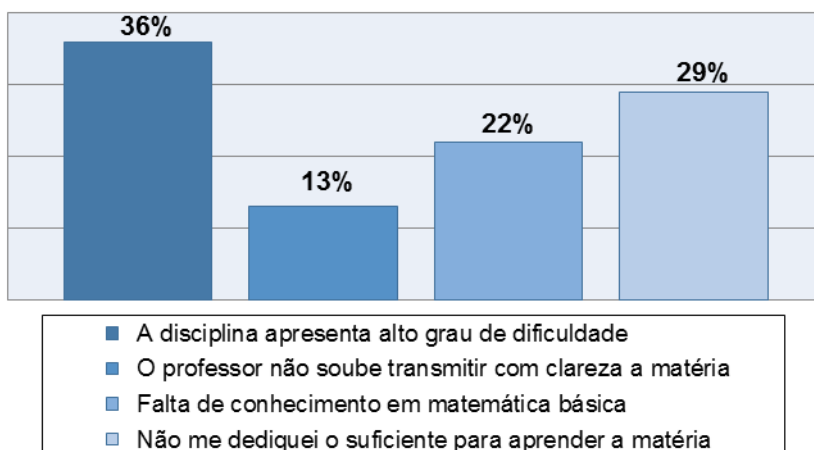


Gráfico 3 - Percentual das causas de reprovação apontadas pelos estudantes.

Fonte: Elaborado pelo autor

3.3 MEDIDAS DE MELHORIA PROPOSTAS

Algumas medidas foram apontadas a fim de tentar amenizar o problema, destacando: Submissão e posteriormente aprovação de uma proposta de mudança da ementa da disciplina CRP191-Cálculo 1 no colegiado de cursos, incluindo um tópico de funções elementares, visto que a ementa antiga iniciava em limites de funções, que tem como pré-requisito o estudo de funções, que apesar de ser conteúdo do ensino médio, os estudantes em sua maioria cursavam a disciplina mas não dominam esse pré-requisito; Contratação de um maior número de monitores, implicando em um maior número de horários disponíveis de monitoria; Com base em nossos relatórios foi solicitado ao IEP (Instituto de Ciências Exatas de Rio Paranaíba) a contratação de um novo docente, com objetivo de oferecer mais turmas das disciplinas e reduzir o número de estudantes em cada turma, que normalmente ficava em torno de 70 alunos.

A contratação foi efetivada no ano de 2013, no entanto, a vaga oferecida pelo IEP foi de um docente substituto, que de certa forma amenizou, mas acreditamos não ter resolvido o problema,

visto que a demanda de vagas nas disciplinas continuou a ser alta nos anos seguintes; Uma das principais queixas, por parte dos discentes, era em relação à abstração da disciplina. Muitos estudantes se queixaram da pouca contextualização por parte do professor, que por sua vez possuía turmas heterogêneas, tornando mais difícil a contextualização da disciplina com o curso escolhido pelo aluno. Desta forma, foi criado pelo segundo e terceiro autor deste trabalho, no ano de 2014, um projeto que contou com um aluno bolsista colaborador, e possibilitou a criação de materiais didáticos, listas de exercícios contextualizadas aos cursos oferecidos pela UFV em Rio Paranaíba, além disso, foram oferecidas oficinas nos laboratórios de informática, com exercícios dinâmicos de matemática, utilizando o software gratuito GeoGebra, que possui todas as ferramentas tradicionais de um software de geometria dinâmica: pontos, segmentos, retas e seções cônicas, plota gráficos de funções, resolve limites, derivadas e integrais de funções. Esse software tem a vantagem didática de apresentar, ao mesmo tempo, duas representações diferentes de um mesmo objeto que interagem entre si: sua representação geométrica e sua representação algébrica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira percepção quando analisamos os Gráficos 1 e 2, apresentados acima, é de que os índices de reprovação ainda continuam altos nas disciplinas CRP191-Cálculo 1 e CRP199-Cálculo Diferencial e Integral. De fato a situação ainda é alarmante e preocupante. No entanto, percebemos algumas melhorias ao longo dos quatro anos de desenvolvimento de nosso trabalho, a se destacar: Aumento no número de vagas desta disciplina, alguns alunos ficavam até um ano sem conseguir uma vaga para cursar a disciplina e atrasavam o curso; Maior participação dos docentes na tentativa de amenizar os índices elevados de reprovação; Conscientização da importância da disciplina no curso, com a criação de listas de exercícios aplicados proporcionando os alunos, uma motivação a mais em aprender a disciplina, muitos deles, relatam a precariedade na formação básica em matemática, em contrapartida também destacam a importância em aprender o conteúdo, pilar central, de outras disciplinas específicas cursadas posteriormente.

Outro ponto a se destacar, é a forma de seleção da UFV- Campus Rio Paranaíba, que usa o SISU como única forma de entrada. Percebemos ao analisar as notas de entrada, ao longo dos últimos anos, uma diminuição tanta na concorrência, quanto na nota mínima de corte. Os docentes que ministram a disciplina relatam a deficiência em conceitos básicos e essenciais de matemática dos discentes, fator que vem ao longo dos anos se agravando. No entanto, entendemos que a melhoria na qualidade da educação é um processo longo, que exige esforços tanto dos discentes quanto dos docentes e acima de tudo a implementação de novas

metodologias. Os métodos antigos de ensinar matemática utilizando apenas quadro e giz, já não são mais eficazes, visto a enorme gama de recursos, de software matemático, a destacar o Geogebra, que além de ilustrar os conceitos abstratos de forma dinâmica, auxiliam no interesse do estudante pela matemática.

Acreditamos que nossas medidas não resolveram na sua totalidade os problemas do alto índice de reprovação, e percebemos que essas mudanças se darão em um processo contínuo e longo. Contudo percebemos a disposição tanto de discentes quanto de docentes em trabalhar juntos para buscar melhorias viáveis no que diz respeito ao processo ensino aprendizagem.

5. REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. **O insucesso no ensino e aprendizagem na disciplina de Cálculo Diferencial e Integral**. Universidade Federal do Paraná. Dissertação de Mestrado, 2009.

BRIGNOL, M. B. **Reprovação em Matemática 1: fatores que interferem**. Universidade Católica de Brasília. Dissertação de Mestrado, 2004.

CURY, H.N. **Aprendizagem em Cálculo: uma experiência com avaliação formativa**. In: XXVIII Congresso Nacional de Matemática Aplicada e Computacional. Santo Amaro, 2005.

D'AMBROSIO, U. **Conteúdo nos cursos de formação de professores de matemática**. Disponível em <<http://vello.sites.uol.com.br/conteudo.htm>>. Acesso em 28.maio.2012.

DURAN, D.; VIDAL, V. **Tutoria aprendizagem entre iguais da teoria à prática**. São Paulo: ABDR. 2007.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006.

FLEMMING, D.M.; LUZ, E.F. **Tendências atuais no ensino das disciplinas da área de matemática nos cursos de engenharia**. In: XXVII Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia, Natal, 1999.

FREIRE, P. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

HERNANDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre, ArtMed, 1998.

LOPES, A. **Algumas reflexões sobre a questão do alto índice de reprovação nos cursos de Cálculo da UFRGS**. Sociedade Brasileira de Matemática. Rio de Janeiro, n.26/27, p.123-146, jun./dez. 1999. (Matemática Universitária).

MACHADO, N. J. **Epistemologia e didática**. São Paulo, Cortez, 1995.

MACHADO, O. A. **Evasão de alunos de cursos superiores: fatores motivacionais e de contexto**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2005, 140 p.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

NASCIMENTO, J.L. **Matemática: conceitos e pré-conceitos**. In: Educação em Engenharia: metodologia (Pinto, D.P. e Nascimento, J.L, eds) pp 247-295, São Paulo: Mackenzie, 2002.

SOARES, E.M.S.; SAUER, L.Z. **Um novo olhar sobre a aprendizagem de matemática para a engenharia**. In: Disciplinas matemáticas em cursos superiores. (Cury, H.N. ed) pp 245-270, Porto Alegre: Edipucrs, 2004.



UMA ANÁLISE EXPERIMENTAL DO FRESAMENTO DISCORDANTE E CONCORDANTE

MARCEL HENRIQUE MILITÃO DIB

Mestre em Engenharia Mecânica pela Escola de Engenharia de São Carlos – USP. Atualmente é professor no IFSP câmpus Araraquara.

Contato: marceldib@ifsp.edu.br

GUILHERME MACHADO BENJAMIN

Realizou projeto de iniciação científica. Atualmente é graduando em Tecnologia em Mecatrônica no IFSP câmpus Araraquara.

Contato: guimachadob@hotmail.com

RENATO GOULART JASINEVICIUS

Doutor em Engenharia Mecânica pela Escola de Engenharia de São Carlos – USP. Atualmente é docente na EESC-USP.

Contato: renatogj@sc.usp.br

UMA ANÁLISE EXPERIMENTAL DO FRESAMENTO DISCORDANTE E CONCORDANTE

Marcel Henrique Militão Dib
Guilherme Machado Benjamin
Renato Goulart Jasinevicius

RESUMO: Dos vários processos que existem para fabricação de peças industriais, automotivas, aeroespaciais, hospitalares, entre outras, o fresamento é um dos processos de usinagem mais utilizados devido a sua capacidade de fabricação de peças geometricamente complexas, por exemplo, peças 3D. Com o objetivo de contribuir para o conhecimento e domínio desse processo, esse artigo apresenta resultados experimentais do fresamento frontal discordante e concordante. Para isso, foram analisadas a aparência e rugosidade da superfície usinada; temperatura e formação do cavaco na região de usinagem. Os resultados mostraram que as superfícies mais espelhadas são alcançadas pelo fresamento concordante, porém, rugosidades menores, para os mesmos parâmetros de corte, são obtidas no fresamento discordante. Por outro lado, a temperatura aparente gerada na região de usinagem foi maior no fresamento discordante que o fresamento concordante. Assim, se a máquina possui um sistema sem folga, o fresamento concordante torna-se mais atrativo, pois a vida útil da ferramenta pode ser prolongada. Mas, se o menor avanço da máquina não atinge a rugosidade mínima necessária, então, convém recorrer ao fresamento discordante no último passo com o objetivo de alcançar uma rugosidade mais apertada.

PALAVRAS-CHAVE: Fresamento frontal, fresamento discordante, fresamento concordante, superfície usinada, mecanismo de formação de cavaco.

AN EXPERIMENTAL ANALYSIS OF CONVENTIONAL MILLING AND CLIMB MILLING

ABSTRACT: Among the various methods of manufacturing industrial, automotive, aerospace and hospital parts, end-milling is one of the most widely used machining processes, due to its ability of manufacturing geometrically complex parts, e.g., 3D parts. In order to contribute for knowledge to the domain of this process, this paper presents experimental results of conventional end-milling (upmilling) and climb end-milling (downmilling). We analysed the appearance and roughness of the

machined surface; temperature and formation of the chips in the machining area. The results showed that the mirrored surfaces are achieved by conventional end-milling, but smaller roughness, for the same cutting parameters, are obtained from the climb end-milling. On the other hand, the temperature generated in the machining area in conventional end-milling was greater than in climb end-milling. Thus, if the machine has a system without backlash, climb end-milling it can be more attractive because the tool life can be prolonged. However, if the minor feed of the machine does not reach the required minimum roughness, then the conventional end-milling must be used in the last step in order to achieve a better roughness.

KEYWORDS: End-milling, conventional end-milling, climb end-milling, machined surface, mechanism of chip formation.

INTRODUÇÃO

Usinagem é um processo complexo. Envolve atrito, deformações plásticas e ruptura do material em condições muito mais extremas do que normalmente se encontra em ensaios dos materiais ou em outro processo (AMAREGO, BROWN, 1969). A Figura 1 demonstra a remoção de material causada por altas deformações e cisalhamento na interface ferramenta peça, por uma usinagem ortogonal.

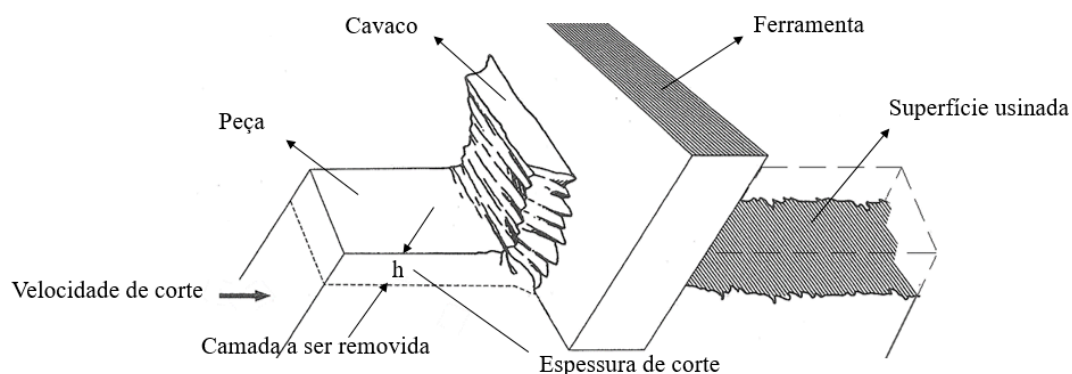


Figura 1: Remoção de material em usinagem.

Fonte: Modificado de Shaw (2005)

Para que a remoção de material ocorra, em geral, nas condições normais de usinagem, há uma penetração da ferramenta na peça e uma pequena porção de material é recalçada contra a

superfície de saída da ferramenta. (Figura 2: porção recalçada). O material recalçado sofre uma deformação plástica, a qual aumenta progressivamente, até que as tensões de cisalhamento se tornem suficientemente grandes, de modo a se iniciar um deslizamento no plano de cisalhamento (Figura 2: deslizamento).

Continuando o movimento, haverá uma ruptura parcial ou completa no plano de cisalhamento, dependendo naturalmente da ductilidade do material e das condições de usinagem. (Figura 2: ruptura). Prosseguindo, inicia-se um escorregamento da porção de material deformada e cisalhada sobre a superfície de saída da ferramenta e ao mesmo tempo, uma nova porção de material é recalçada, repetindo novamente o fenômeno conforme mostra a Figura 2: escorregamento, nova porção de material e repetição do fenômeno (FERRARESI, 1977).

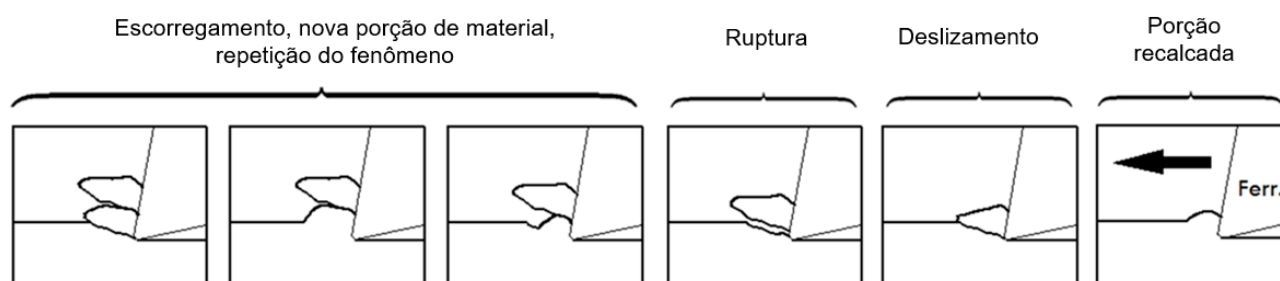


Figura 2: Formação do cavaco em condições normais de usinagem.

Fonte: Modificado de KRONENBERG (1966)

Após o cisalhamento do material, as pequenas porções de materiais (chamadas de lamelas) vão se agrupando e formam o cavaco. Diferentes tipos de cavacos podem ser obtidos, suas classificações têm sido propostas por pesquisadores. Uma das mais comuns consiste na subdivisão em quatro tipos: contínuo, de cisalhamento, segmentado e de ruptura (FERRARESI, 1977; MACHADO, et al., 2009).

Os cavacos contínuos apresentam-se constituídos de lamelas justapostas numa disposição contínua e agrupadas em grupos lamelares (Figura 3-a). Este tipo de cavaco é formado na usinagem de materiais dúcteis e homogêneos, com pequeno e médio avanço, não havendo interferência de vibrações externas ou variação das condições de atrito na superfície de saída da ferramenta. A velocidade de corte é geralmente superior a 60 m/min (FERRARESI, 1977)

Os cavacos de cisalhamento apresentam-se constituídos de grupos lamelares bem distintos e justapostos. Estes elementos de cavaco foram cisalhados na região de cisalhamento e parcialmente soldados em seguida (Figura 3-b). Formam-se quando há diminuição da resistência do material no plano de cisalhamento, devido ao aumento da deformação, à heterogeneidade da estrutura cristalográfica, ou a vibrações externas; também se forma empregando-se grandes

avanços, velocidades de corte geralmente inferiores a 100 m/min e ângulo de saída pequeno (FERRARESI, 1977).

Os cavacos segmentados apresentam-se numa disposição semelhante dentes de serra (Figura 3-c). Durante o cisalhamento, entre as lamelas ocorre uma rotação no plano de cisalhamento, que começa a se afastar da ponta da ferramenta e a se movimentar sobre a superfície de saída. Tal rotação continua até que o aumento da força exceda a força necessária para deformar o material em outro plano mais favorável. Metais, tais como o titânio, com baixa condutividade térmica e resistência mecânica que diminui drasticamente com aumento da temperatura, apresentam esse comportamento [MACHADO, et al.,2009; KALPAKJIAN, SCHMID, 2007).

Os cavacos de ruptura apresentam-se constituídos de fragmentos arrancados da peça usinada (Figura 3-d). Há uma ruptura completa do material em grupos lamelares (na região de cisalhamento), os quais permanecem separados. Formam-se na usinagem de materiais frágeis ou de estrutura heterogênea, tais como ferro fundido ou latão (FERRARESI, 1977).

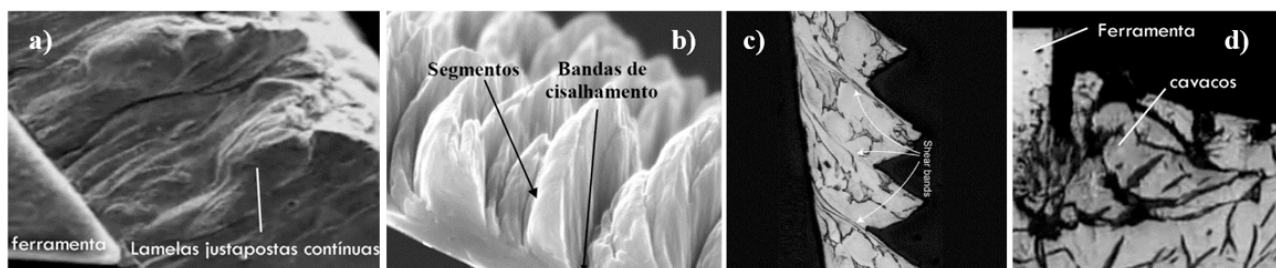


Figura 3: Cavacos: a) contínuo; b) de cisalhamento; c) segmentado; d) de ruptura. Fonte: Modificado de Iscar (2012), Colafemina (2005), Bäker, Rösler, Siemers (2002), Kennametal (2012).

O tipo de cavaco produzido durante a usinagem depende das propriedades do material da peça e dos parâmetros de usinagem. As propriedades do material da peça incluem: resistência ao escoamento, resistência ao cisalhamento sob forças de compressão, características de encruamento, comportamento do atrito, dureza e ductilidade. Aos parâmetros de usinagem incluem: material da ferramenta, ângulos da ferramenta, geometria da aresta de corte (a qual se altera devido ao desgaste da ferramenta, velocidade de corte, avanço, e profundidade de usinagem) e o ambiente de corte (deflexão da máquina ferramenta, fluidos de corte, dentre outros). Mais complicações resultam no tipo de cavaco quando se tem formação da aresta postiça (Figura 4-a), que é o material da peça depositado na superfície de saída da ferramenta próximo a aresta de corte. Embora este material proteja a aresta de corte, ele modifica a geometria da ferramenta. A aresta postiça não é estável e se desfaz periodicamente, aderindo ao cavaco ou passando sobre a ferramenta e aderindo a superfície usinada (METALS HANDBOOK, 1989).

Além dos tipos de cavacos, pode-se diferenciá-los quanto a sua forma (Figura 4-b). Certas formas de cavacos dificultam a operação de usinagem, prejudicam o acabamento e desgastam mais ou menos a ferramenta de corte. Entre as principais formas têm-se: cavaco em fita, cavaco helicoidal, cavaco em espiral e cavaco em lascas ou pedaços (DINIZ, MARCONDES, COPPINI, 2009). Geralmente, cavacos de forma helicoidais e curtos proporcionam fácil armazenamento.

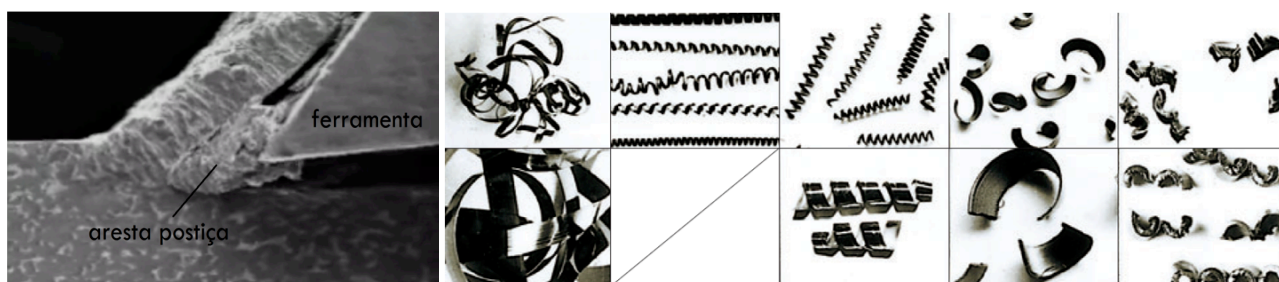


Figura 4: Formação do cavaco: a) Aresta postíça, b) : Diferentes formas de cavacos.

Fonte: Modificado de Oerlikon Balzers (2012) e Mitsubishi (2015).

FRESAMENTO

O fresamento é a operação de usinagem com formação de cavaco que se caracteriza por: a ferramenta multicortante, dita fresa, é provida de arestas cortantes dispostas simetricamente ao redor de um eixo; a ferramenta é provida de um movimento de rotação ao redor de seu eixo, permitindo assim que cada uma das arestas cortantes (ditos dentes da fresa) retire a parte de material que lhe compete; o movimento de avanço, que permite o prosseguimento da operação, é geralmente feito pela própria peça em usinagem, que está fixada na mesa da máquina, (raramente o movimento de avanço é feito pela própria ferramenta); o movimento de avanço obriga a peça a passar sob a ferramenta que lhe dá a forma e dimensão desejadas (FERRARESI, RUFFINO, PALLEROSI, 1974; DINIZ, MARCONDES, COPPINI, 2009).

A American Society for Metals (ASM) define fresamento como o processo de usinagem no qual o material é removido pelo movimento rotativo da ferramenta multicortante; cada ferramenta remove uma pequena quantidade de metal a cada revolução do eixo árvore. A peça e a ferramenta de corte podem se movimentar em mais de uma direção ao mesmo tempo, assim qualquer superfície pode ser usinada (METALS HANDBOOK, 1989).

Segundo Stemmer (2007), outra definição de fresamento caracteriza-se por um processo de usinagem no qual a remoção de material da peça se realiza de modo intermitente, pelo movimento rotativo da ferramenta que geralmente é multicortante, assim, é possível gerar

superfícies das mais variadas formas.

Portanto, pode-se entender que o fresamento é a remoção de material com espessura de corte instantaneamente variável, em corte interrompido e geometria da ferramenta definida, gerado pela combinação do movimento rotativo da ferramenta multicortante e o avanço da mesa.

Os principais tipos de fresamento são o tangencial (Figura 5- a e b) e o frontal (Figura 5- c e d), além do corte ser concordante ou discordante (DINIZ, MARCONDES, COPPINIO, 2009). Fresamento tangencial realiza grande parte da usinagem na superfície cilíndrica da ferramenta ($ap > ae$), e o fresamento frontal age na superfície frontal da ferramenta ($ap < ae$), em que “ae” é a penetração de trabalho e “ap” é a profundidade de usinagem. O corte concordante ocorre quando o sentido do movimento de avanço da peça tem o mesmo sentido do movimento de rotação da fresa. Já no corte discordante, o sentido de movimento da peça é ao contrário do movimento de rotação da fresa:

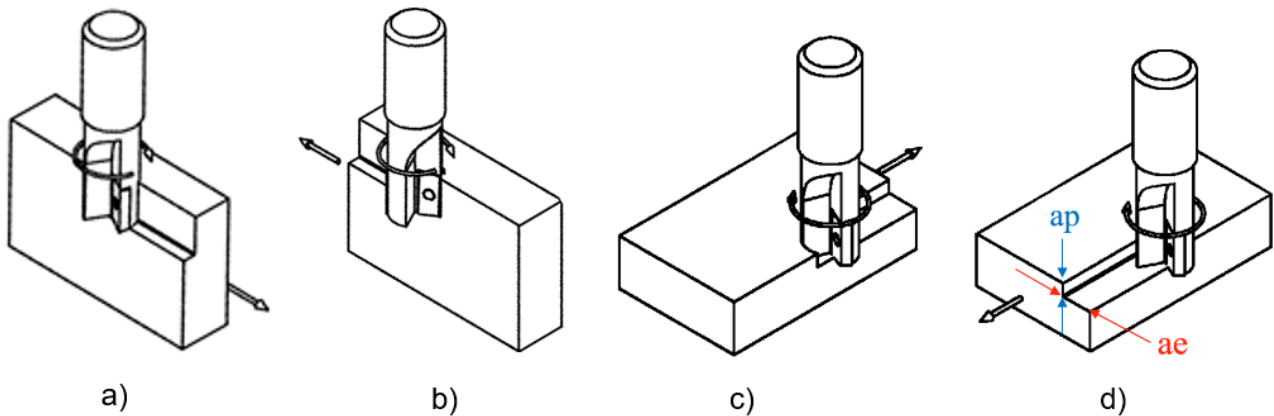


Figura 5: Tipos de fresamento, a) tangencial concordante, b) tangencial discordante, c) frontal concordante e d) frontal discordante.

Do fresamento frontal, distinguem-se ainda mais três formas de fresar: fresamento em cheio, fresamento parcial e fresamento de face (Figura 6). No fresamento em cheio a fresa entra inteiramente na peça e é sempre menor que a peça; no parcial, uma parte da fresa fica para fora da peça; e no de face, a peça é sempre menor que a fresa.

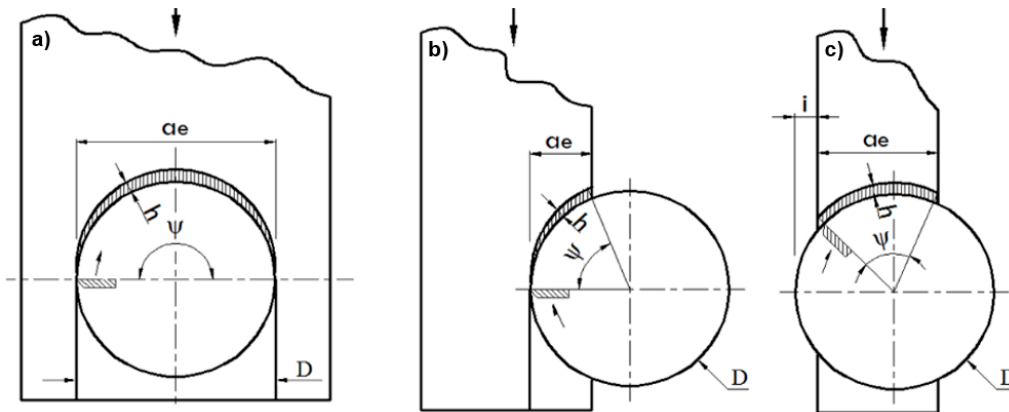


Figura 6: Fresamentos: a) fresamento em cheio, b) fresamento parcial, c) fresamento de face.

Conforme a Figura 6, é possível observar que a espessura de corte (h), que se encontra dentro do ângulo de contato ψ , é variável. Essa espessura varia conforme o movimento de giro e de avanço da fresa.

FRESAMENTO DISCORDANTE E CONCORDANTE

Outra forma de verificar se o fresamento é discordante ou concordante é pela variação da espessura de corte h . No fresamento discordante a espessura de corte h inicia com um valor próximo de zero e vai aumentando gradativamente até um valor máximo; por outro lado, quando o corte é concordante, a espessura de corte começa com um valor máximo e vai diminuindo até um valor mínimo próximo de zero. Os cortes discordante e concordante podem ser observados, respectivamente, pela Figura 7.

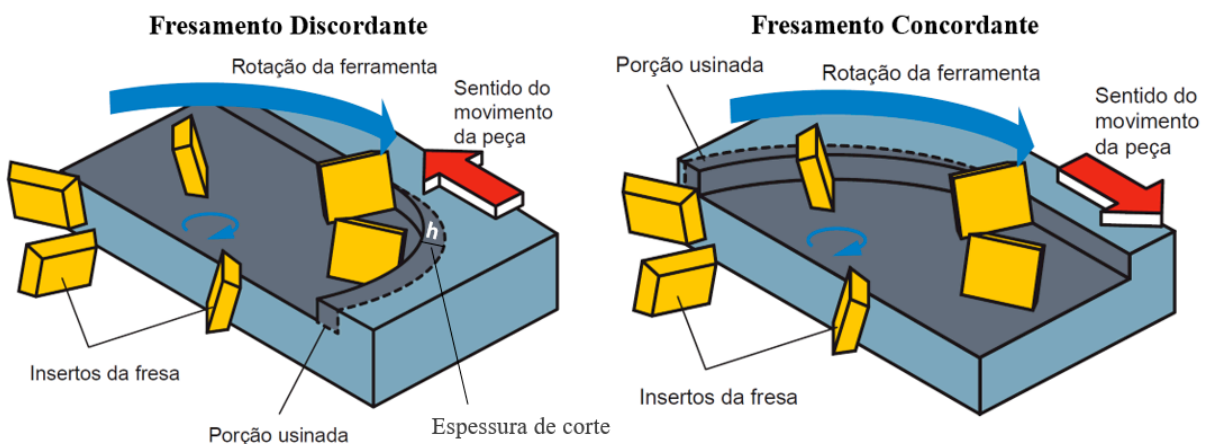


Figura 7: Fresamento discordante e concordante, respectivamente.

Fonte: Modificado Mitsubishi (2015)

Pelo fato do fresamento discordante iniciar com espessura de corte próxima de zero, a aresta de corte de um dente da fresa é forçada para dentro da peça, criando um excessivo atrito com conseqüente deformação plástica daquela região ao invés da formação do cavaco. Além disso, o contato é realizado com uma superfície encruada, causada pelo corte do dente anterior da fresa (SANDVIK COROMANT , 2013). Quando a pressão da aresta cortante atinge um valor capaz de vencer a tensão de ruptura do material da peça, a ferramenta penetra a peça e, conforme os movimentos de corte, retira uma porção de material em forma de vírgula (cavaco) ao final do movimento de corte. Assim, durante a atuação de cada dente da fresa, as forças de usinagem tendem a empurrar a peça em sentido contrário ao do movimento de avanço, o que elimina folgas presentes no sistema de avanço da máquina. Porém, provavelmente, torna a vida útil da ferramenta menor, em decorrência dos altos atritos iniciais.

No fresamento concordante, as forças de usinagem tendem a empurrar a peça no sentido do movimento de avanço com força máxima no início e força mínima ao final do movimento de corte, conforme a variação da espessura de corte. Assim, a força resultante final sobre o sistema de avanço da máquina varia de um valor máximo ao mínimo. Uma vez que os movimentos de corte e de avanço estão no mesmo sentido, essa variação pode gerar vibrações na máquina. Este inconveniente tem sido corrigido diminuindo as folgas do sistema de avanço da máquina ou utilizando fusos de esferas recirculantes (presentes em máquinas CNC). Devido ao contato do dente da fresa na espessura de corte máxima no início da usinagem, a aresta cortante não entra em contato com a camada endurecida pelo corte anterior e também não há um excessivo atrito da ferramenta para penetrar a peça, pois o corte inicia cisalhando o material. Assim, provavelmente, as temperaturas tendem a ser menores na região de usinagem, prolongando a vida útil da ferramenta.

OBJETIVOS

Uma análise comparativa experimental do fresamento discordante e concordante ainda não tem sido realizada. Com o intuito de contribuir conhecimentos práticos à sociedade industrial e científica, esse artigo tem por objetivo determinar a influência do fresamento discordante e concordante na superfície da peça, na região de usinagem e na formação do cavaco.

MATERIAIS E MÉTODOS

A ferramenta de corte e o cabeçote fresador usados nos experimentos, conforme apresenta a Figura 8, foram a pastilha de metal duro revestida com a seguinte designação: 345R-1305M-PM 4230; e o cabeçote fresador (345-080Q27-13M) para o alojamento de seis insertos, com diâmetro de 80 mm. Ambos da marca Sandvik Coromant®.

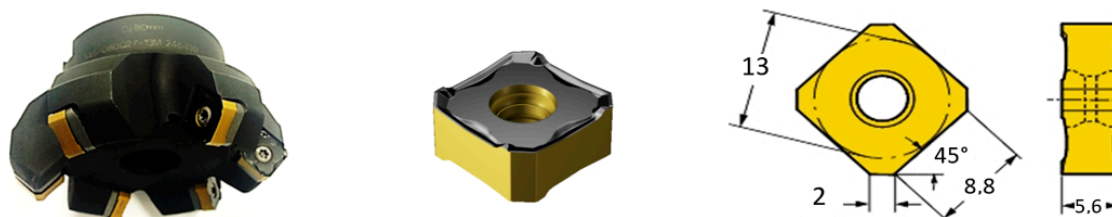


Figura 8: Cabeçote fresador e pastilha de metal duro.

Conforme mostra a Figura 9, a máquina ferramenta usada foi uma fresadora convencional e o material da peça foi o aço ABNT 1020 (36 mm X 36 mm X 100 mm). Uma câmera térmica SKF – TKT1 10 foi utilizada para captação da temperatura durante o fresamento e um rugosímetro da marca Mitutoyo SJ-201 foi usado para medir a rugosidade das superfícies da peça após serem usinadas. Por fim, um projetor de perfil (EP-1) foi utilizado para visualização da forma do cavaco produzido na usinagem.

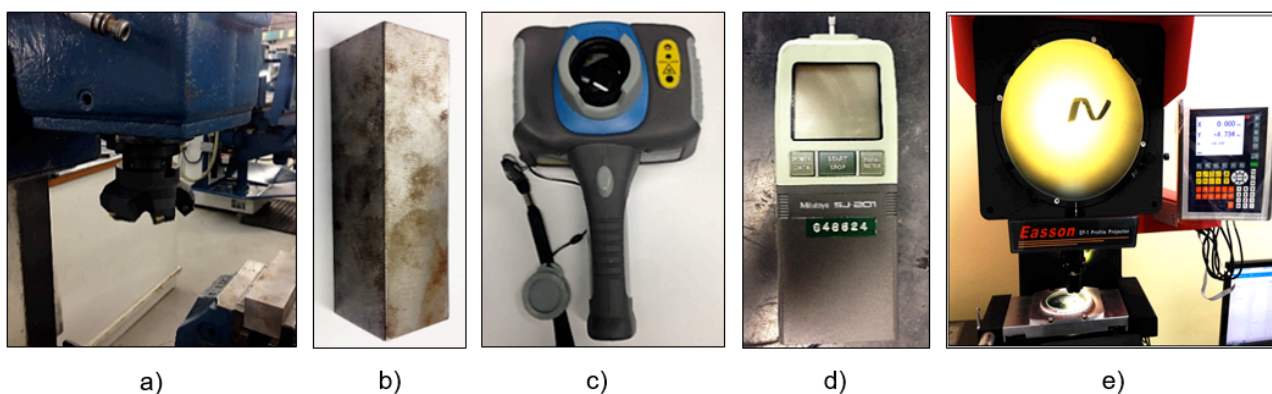


Figura 9: Componentes usados no experimentos, a) fresadora convencional, b) peça ABNT 1020, c) câmera térmica, d) rugosímetro portátil, e) perfilômetro.

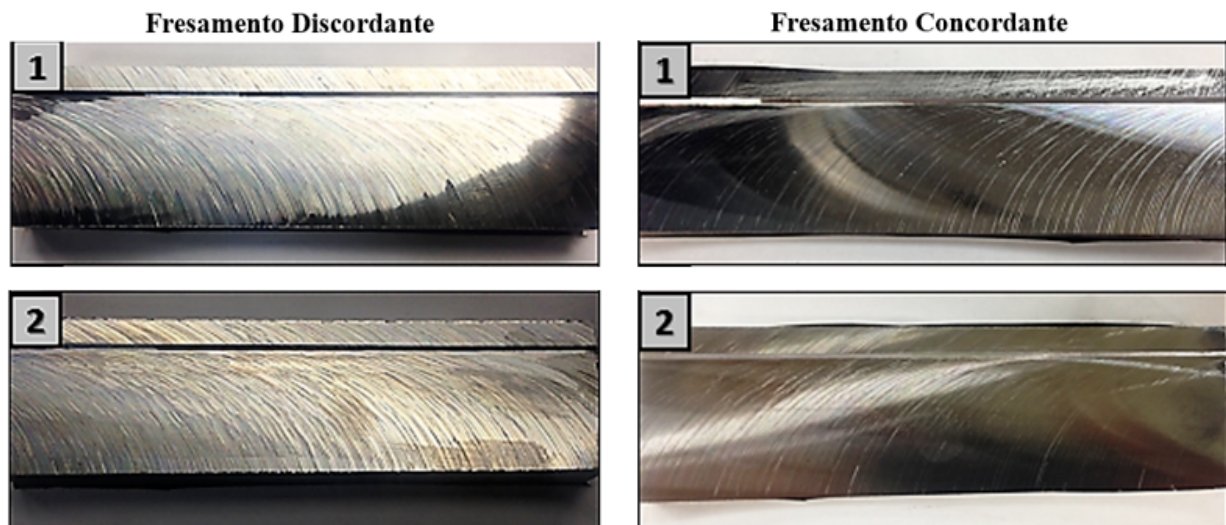
Os parâmetros de corte foram adotados conforme recomendações do fabricante, a tabela a seguir apresenta esses dados:

Tabela 1: Parâmetros de corte adotados para os experimentos.

| Velocidade de corte | Avanço por dente | Profundidade de corte | Penetração de trabalho |
|---------------------|------------------|-----------------------|------------------------|
| 190 [m/min] | 0,15 [mm/dente] | 1 [mm] | 30 [mm] |

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para análise dos resultados foram realizados quatro fresamentos discordantes e quatro fresamentos concordantes, com os mesmos parâmetros de corte apresentados pela Tabela 1. Cada tipo de fresamento iniciou-se com uma aresta de corte nova. A Figura 10 apresenta o estado visual das superfícies após o fresamento. Pode-se observar que no fresamento concordante, para o aço ABNT 1020, conseguiu-se superfícies mais espelhadas.



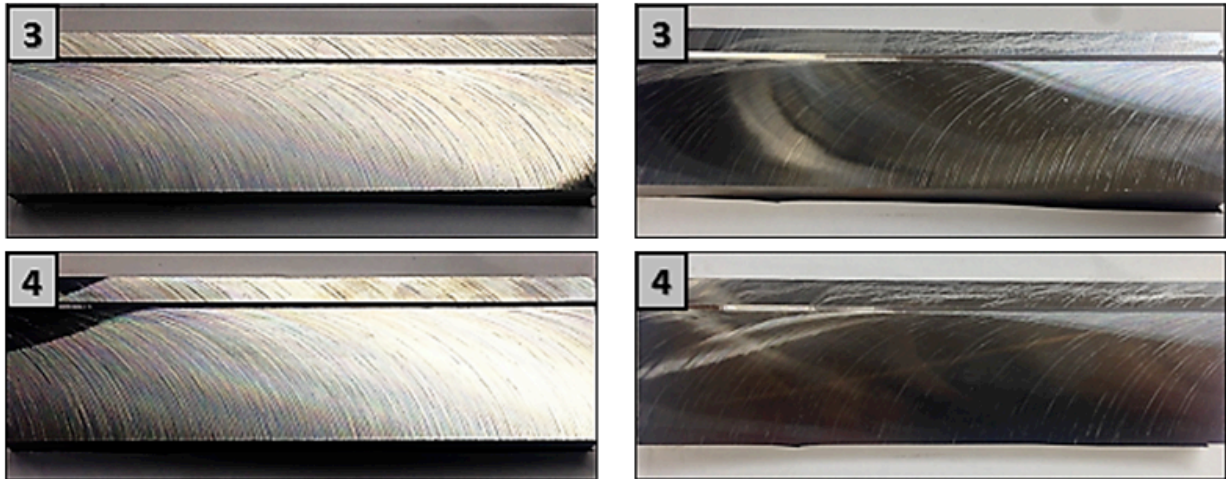


Figura 10: Estado visual das superfícies usinadas.

RUGOSIDADE

Com o rugosímetro Mitutoyo SJ-201, foram medidas as rugosidades dos experimentos em três partes de cada superfície usinada (no início, meio e fim). Registrado as rugosidades de todos os experimentos, foi possível calcular a média e o desvio padrão dos resultados, conforme é apresentado pela Figura 11.

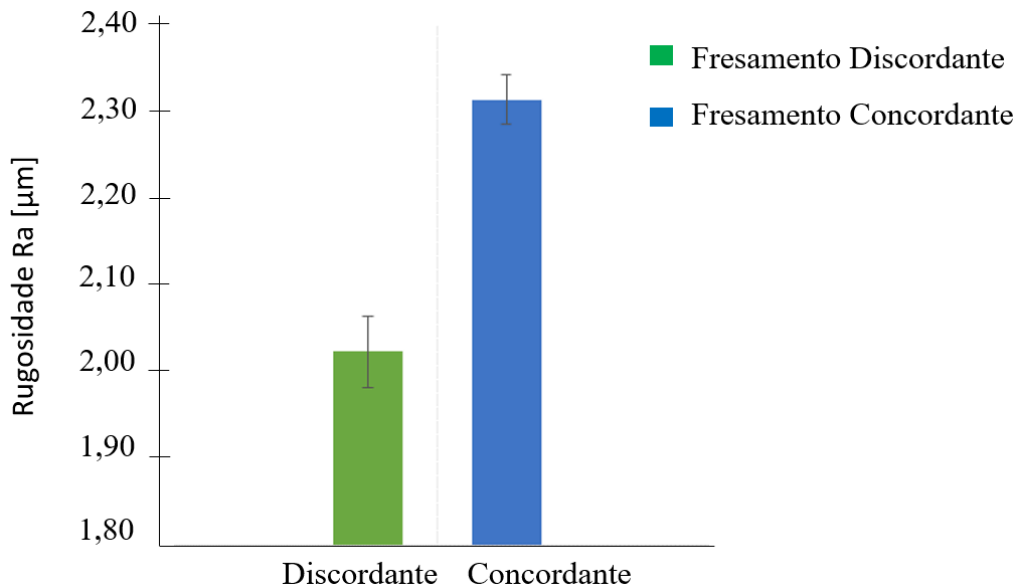


Figura 11: Rugosidade das superfícies usinadas.

Pode-se observar na Figura 11 que o fresamento discordante apresentou, para os mesmos parâmetros de corte, valores de rugosidade melhores que o fresamento concordante. Isto pode ser explicado pelo movimento de corte. De acordo com estudos de Bao e Tansel (2000), existe uma diferença do movimento de corte do fresamento discordante com o concordante.

O movimento de corte do fresamento discordante é na direção oposta ao avanço da mesa, fazendo com que a trajetória circular, traçada por um ponto de referência da aresta de corte, obtenha um raio de curvatura maior que o raio de curvatura da trajetória do fresamento concordante. Provavelmente, o aumento do raio de curvatura melhora a rugosidade por causar uma menor distância entre os picos ou vales.

TEMPERATURA APARENTE

Com a câmera térmica SKF – TKT1 10, foi possível fotografar os experimentos para medição da temperatura aparente. Durante o fresamento, o dente da fresa entra e sai da peça frequentemente (por isso que o fresamento é considerado um corte intermitente), pois nesse processo a ferramenta de corte realiza o giro e a peça se movimenta na direção de avanço. O calor do processo é gerado pelo atrito entre a peça e a ferramenta, e pelas deformações elasto-plásticas da camada removida do material da peça. Portanto, é possível observar grande parte do calor no cavaco e na região de usinagem. Pela imagem 2 da Figura 12-a, pode-se observar o calor na região de usinagem (I) e no cavaco (II) que se encontra a uma certa distância da ferramenta. Ressalta-se que a temperatura medida não é a efetiva e sim a aparente ao redor da usinagem.

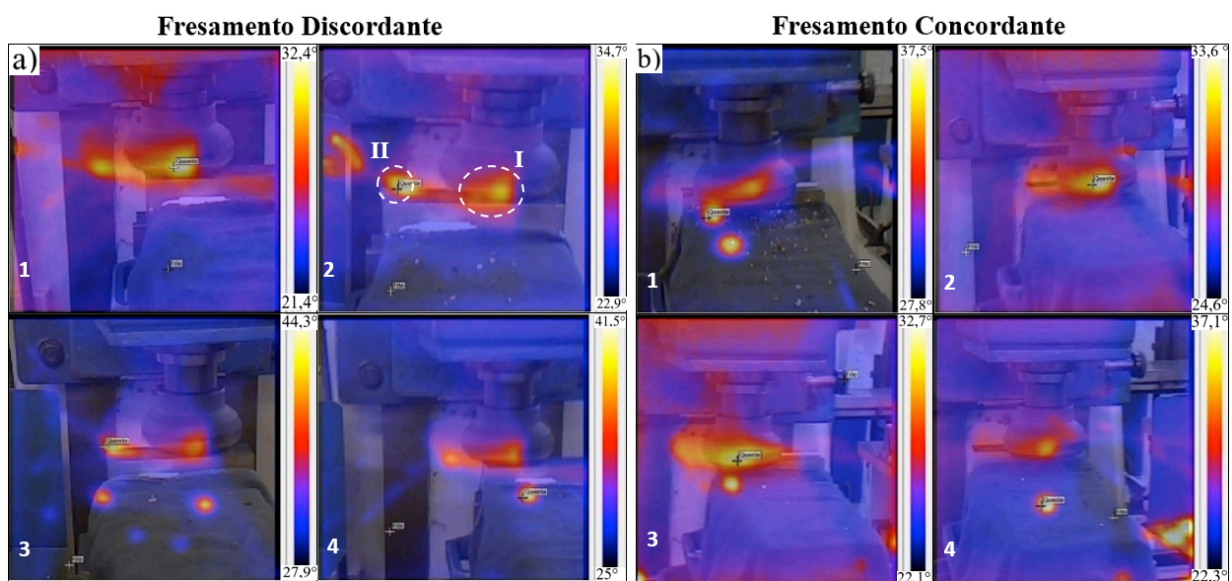


Figura 12: Temperatura aparente: a) Fresamento Discordante, b) Fresamento Concordante.

Os resultados da temperatura aparente na região de usinagem, com seus respectivos desvios padrão, são apresentados pela Figura 13. Para os experimentos realizados nesse artigo, os resultados corroboram a probabilidade do fresamento discordante gerar maior calor na região de usinagem que o fresamento concordante. Esse fato pode ser relacionado ao maior atrito no início do corte (esfregamento da ferramenta na peça) do fresamento discordante, em que a ferramenta inicia com o valor da espessura de corte igual a zero e vai aumentando até um valor crítico capaz de cisalhar o material e começar a formação do cavaco. O que não acontece no fresamento concordante, pois a ferramenta começa com espessura de corte no seu valor máximo e conseqüentemente o fenômeno mecânico de remoção de material se inicia cisalhando o material e formando cavaco.

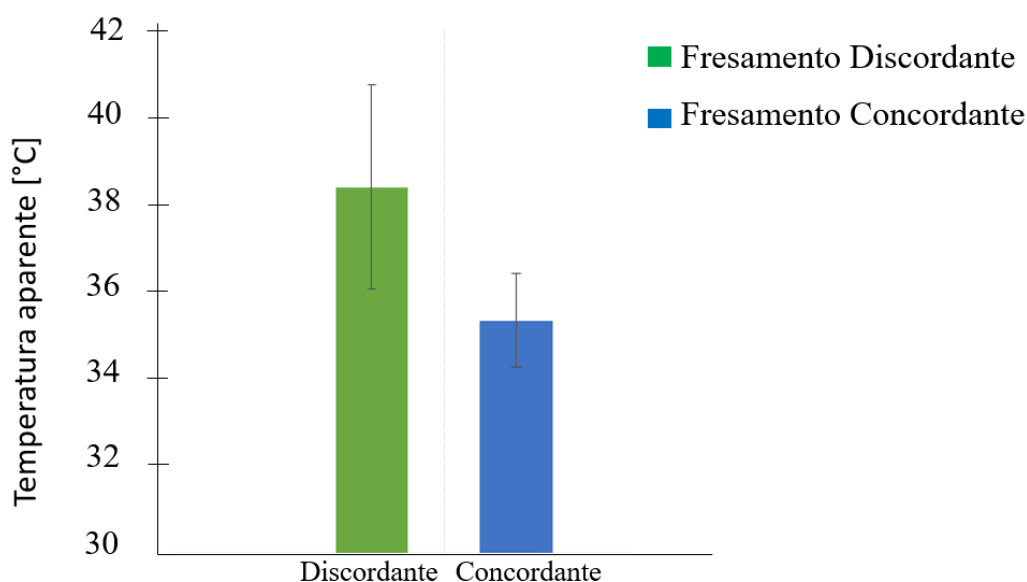


Figura 13: Temperatura aparente [°C] ao redor da área de usinagem no fresamento.

CAVACOS

O tipo de cavaco é determinado pelas características físicas do material da peça, vibração e dos parâmetros de usinagem (por exemplo: avanço e velocidade de corte). Por outro lado, a forma do cavaco é determinada pela geometria da ferramenta.

Os cavacos formados durante o processo de fresamento, tanto discordante quanto o concordante, para o aço ABNT 1020 e ferramenta de metal duro revestida, são apresentados pela Figura 14. Pode-se observar que o tipo de cavaco formado foi o cavaco contínuo, esse tipo de

cavaco geralmente é formado em materiais dúcteis, o que favorece um fluxo contínuo da junção das lamelas após o cisalhamento. A forma do cavaco foi a helicoidal, essa forma é devido à combinação dos ângulos de saída e inclinação da ferramenta.

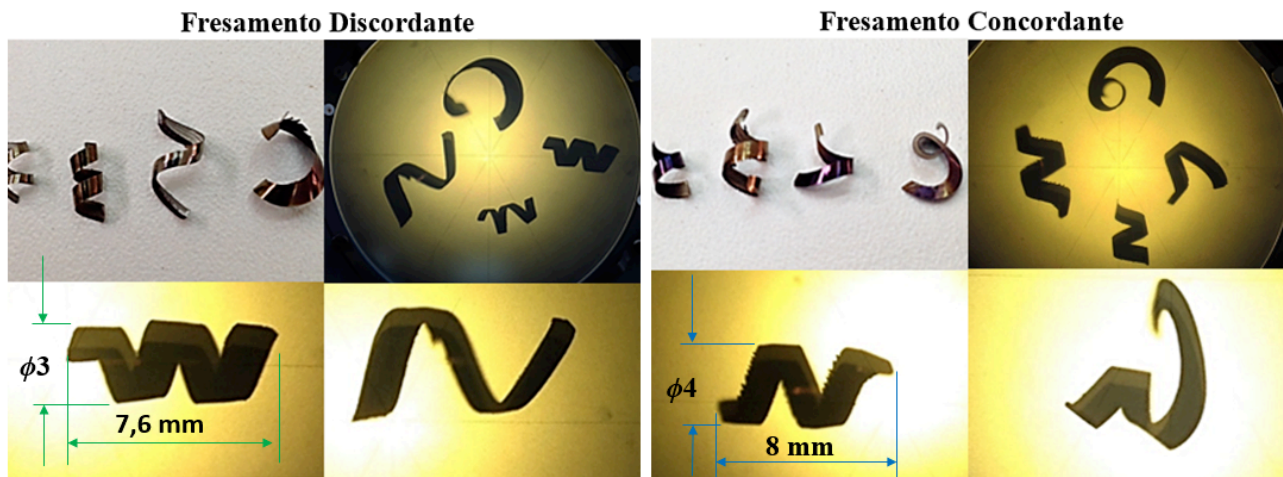


Figura 14: Formação do cavaco no fresamento discordante e concordante.

CONCLUSÕES

Com base nos resultados da análise experimental do fresamento frontal discordante e concordante para o par material e ferramenta, respectivamente, o aço ABNT 1020 e o inserto de metal duro revestido, é possível chegar às seguintes conclusões:

Pelo fresamento concordante, consegue-se uma superfície usinada mais espelhada que no fresamento discordante. Entretanto, alcança-se uma superfície menos rugosa, para os mesmos parâmetros de corte, no fresamento discordante.

O fresamento concordante proporciona uma usinagem com menores temperaturas na região de usinagem, o que pode acarretar o aumento da vida útil da ferramenta.

Os cavacos formados no fresamento discordante não apresentaram diferenças significativas do fresamento concordante

Portanto, se a máquina possui um sistema sem folga, o fresamento concordante torna-se mais atrativo, pois a vida útil da ferramenta pode ser prolongada. Mas, se o menor avanço da máquina não atinge a rugosidade mínima necessária, então, convém recorrer ao fresamento discordante no último passo com o objetivo de alcançar uma rugosidade mais apertada.

AGRADECIMENTOS

Ao SENAI Henrique Lupo de Araraquara pela parceria com o IFSP câmpus Araraquara, para viabilização da medição de temperatura. Ao professor Fabio Eduardo de Oliveira Costa por fazer as medições de temperatura e auxiliar a execução dos experimentos.

REFERÊNCIAS

AMAREGO, E. J. A.; BROWN, R. H. **The Machining of metals**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1969.

BÄKER, M.; RÖSLER, J.; SIEMERS, C. **A Finite element model of high speed metal cutting with adiabatic shearing**. Computers & Structures, v. 80, n. 5-6, p. 495-513, Jan, 2002.

BAO, W. Y.; TANSEL, I. N. **Modeling micro-end-milling operations**. Part II: tool run-out. International Journal of Machine Tools & Manufacture, n. 40, p.2175-2192, June, 2000.

COLAFEMINA, J. P. (2005). **Estudo da microestrutura do Ti (CP) da liga Ti-6Al-4V no torneamento com ferramenta de diamante**. 132p. Dissertação (Mestrado) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2005.

DINIZ, A.E.; MARCONDES, F.C.; COPPINI, N. L. **Tecnologia da usinagem dos materiais**. 7. ed. São Paulo: Artliber, 2009.

FERRARESI, D.; RUFFINO, R. T; PALLEROSI, C. A. **Usinagem dos metais: processo de fresamento**. 3 ed. São Paulo: ABM, 1974

FERRARESI, D. **Fundamentos da usinagem dos metais**. São Paulo: Edgard Blücher, 1977.

ISCAR. (2012). Disponível em: <<http://www.iscar.com/>>. Acesso em: 28 May 2012.

KALPAKJIAN, S.; SCHMID, S. R. **Manufacturing processes for engineering materials**. 5th ed. New Jersey: Pearson Education, 2007.

KENNAMETAL. Disponível em: <http://www.kennametal.com/en-US/home.jhtml?_request_id=234698>. Acesso em: 28 May 2012.

KRONENBERG, M. **Machining science and application: theory and practice for operation and development of machining processes**. London: Pergamon Press, 1966.

MACHADO, A. R. **Teoria da usinagem dos materiais**. São Paulo: Blucher.

METALS HANDBOOK, vol. 16. **Machining**, 9^a ed., ASM International, 1989.

MITSUBISHI. Disponível em: < http://www.mitsubishicarbide.net/contents/mht/pt/html/product/technical_information/information/turning_chip_control.html>. Acesso em: 09 Outubro de 2015.

OERLIKON BALZERS. Disponível em: <<http://www.oerlikon.com/balzers>>. Acesso em: 25 May 2012.

SANDVIK COROMANT. Disponível em: <<http://www.sandvik.coromant.com/pt->

pt/knowledge/milling/getting_started/general_guidelines/cutter_position/pages/default.aspx>.
Acesso em: 22 Jan. 2013.

SHAW, M. C. **Metal cutting principles**. 2nded. New York: Oxford University Press, 2005.

STEMMMER, C. E. **Ferramentas de corte I**. 7thed. Florianópolis: Ed.UFSC, 2007.



PSICOSE, LINGUAGEM E LITERALIDADE NA OBRA DE JACQUES LACAN

ADRIANA DE ALBUQUERQUE GOMES

Psicóloga graduada pela UNESP, campus de Bauru. Mestre em Comunicação Social. Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Atualmente cursa Doutorado em Filosofia na Universidade Federal de São Carlos, com pesquisa financiada pela CAPES.

Contato: profag40-psico@yahoo.com

PSICOSE, LINGUAGEM E LITERALIDADE NA OBRA DE JACQUES LACAN

Adriana de Albuquerque Gomes

RESUMO

O artigo discute a importância da psicose na obra de Jacques Lacan, buscando demonstrar como loucura, linguagem e literalidade encontram-se profundamente articuladas no interior da psicanálise.

PALAVRAS-CHAVE: psicose, linguagem, literalidade, psicanálise, Jacques Lacan.

PSYCHOSIS, LANGUAGE AND LITERALNESS IN THE WORK OF JACQUES LACAN

ABSTRACT

In this article it is discussed the importance of psychosis in the work of Jacques Lacan, in order to demonstrate how madness, language and literalness are deeply articulated in the context of psychoanalysis.

KEY-WORDS: psychosis, language, literalness, psychoanalysis, Jacques Lacan.

A LOUCURA DE SER HUMANO

A psicose sempre consistiu em um tema central na obra de Jacques Lacan. Antes mesmo de propor o famoso retorno a Freud no início da década de 50 do século passado, o jovem Dr. Lacan, ainda psiquiatra, dissertou, em sua tese de medicina de 1932, sobre a paranoia. Neste texto, que o introduziu definitivamente no cenário intelectual francês, o autor não apenas argumenta que a personalidade estruturar-se-ia no interior das relações do homem com seus semelhantes, mas, ressalta, principalmente, a importância do modo como o sujeito vivenciaria tais relações e da maneira como ele se sentiria afetado por elas. Em tal contexto, perde completamente o sentido a distinção entre realidade psíquica e realidade sociocultural. Destarte, na interpretação lacaniana, o meio humano só poderia ser, na verdade, o meio construído socialmente. A esse respeito, comenta o jovem psiquiatra que sua concepção de homem se encontrava em oposição veemente à antropologia individualista edificada no século XVIII, da qual Rousseau seria o principal representante.

No entanto, fundamental se faz assinalar que, naquele momento específico de seu percurso intelectual, Lacan tinha como hipótese que os estudos sobre as psicoses discordantes, isto é, aquelas ainda pouco conhecidas pela psiquiatria de então, poderiam lançar uma nova luz sob o processo de constituição psíquica de todo ser humano. Isso porque, do mesmo modo como a compreensão das psicoses não deveria prescindir de uma definição rigorosa dos fenômenos da personalidade, a psiquiatria, ainda que baseada em correlações orgânicas, não poderia escapar da “preocupação sobre o homem”.

É dentro desses parâmetros, portanto, que, quatorze anos após a defesa de sua tese, Lacan (1999), em “Formulações sobre a causalidade psíquica”, confere à loucura um estatuto ontológico. Sob tal perspectiva, o autor defenderá que a loucura concerniria ao próprio ser do homem. No trabalho em questão, Lacan sublinha a existência de um desconhecimento do homem em relação a si próprio, ou seja, ele ressalta que o conhecimento que o homem pensa ter de si não passa de uma grande ilusão, na medida em que o Eu seria limitado, não se confundindo, pois, com o sujeito. Haveria, pois, uma discordância fundamental entre o Eu e o ser. Por conseguinte, segundo o psicanalista francês, o autoconhecimento seria algo impossível de se atingir. Mas não apenas isso. Nessa ordem de considerações, o ponto decisivo é que o desconhecimento de si seria patente na loucura, já que faz parte do quadro clínico da psicose a crença de ser outro, isto é, o doente acredita ser diferente de quem é na realidade empírica. Ele pode ser qualquer um, pode ser Napoleão, pode ser um personagem histórico, o que não significa que esse fenômeno esteja ausente no homem comum. Em síntese, na visão lacaniana, para qualquer ser humano, a

representação de si nunca equivale ao que se é de fato. O homem desconhece a si próprio e isso se deve a uma questão estrutural que não se pode ultrapassar.

Segue-se daí que, de acordo com Lacan (1999, p.187), há uma “loucura pela qual o homem se crê homem”. Só assim pode-se compreender a seguinte afirmação do autor (1999, p. 170): “se um homem que se acredita rei é louco, um rei que se acredita rei não é menos louco”. Com tal exposição, Lacan confere um valor humano à loucura pelo fato de ela ser vivida no registro do sentido. Nesses termos, o alcance metafísico da psicose estaria ligado a sua inseparabilidade em relação ao problema da significação para o ser em geral. Quer dizer, fundamentalmente, para o autor, a loucura estaria vinculada à questão da linguagem, revelando que a cultura e a história fundam a humanidade do humano, na medida em que um sistema semântico constituiria o ser do homem desde sua infância. Nesse contexto, Lacan (1998, p. 167) enfatiza, então, que

A palavra [*mot*] não é signo, mas nó de significação. E se eu disser a palavra “cortina”, por exemplo, isso não é apenas designar por convenção o uso de um objeto, que pode ser diversificado de mil maneiras pelas intenções com que é percebido pelo operário, pelo comerciante, pelo pintor ou pelo psicólogo gestaltista como trabalho, valor de troca, fisionomia colorida ou estrutura espacial. Ela é, por metáfora, uma cortina [*rideau*] de árvores, por trocadilho, o marulhar e o riso da água [*les rides et les ris de l'eau*], e meu amigo Leiris domina melhor que eu essas brincadeiras glossolálicas.

É por isso que, em 1946, a psicologia, na perspectiva da psicanálise lacaniana, deveria ser definida como “domínio do insensato”, ou, em outras palavras, “de tudo aquilo que faz nó no discurso” (LACAN, 1999, p. 166).

PSICOSE E LINGUAGEM

Partindo de uma visão de conjunto da obra de Lacan, não há dúvidas de que, para ele, a linguagem possui uma função humanizadora. É precisamente o que se pode ler no texto de 1953, intitulado “Função da fala e da linguagem em psicanálise”, que marca a adesão de seu autor ao legado freudiano e no qual Lacan (1999) defende a tese de que a realidade humana é a realidade simbólica, já que o mundo das palavras instituiria o mundo do existir humano. Neste artigo, ele sublinha que os símbolos envolvem a vida do homem de uma tal maneira que, antes mesmo de ele vir ao mundo, é como se seu destino já estivesse traçado pelos sujeitos que irão acolhê-lo no início de sua jornada. E isso porque, ao nascer, impossibilitado de subsistir sozinho, o humano é

cuidado. Quer dizer, a princípio, para o bebê humano, só existe a voz passiva (CHAULHUB, 2001, p.19). Ele não fala, mas é falado por outros desde o momento em que se constata sua concepção. Seu nome é escolhido, seu sobrenome já está determinado em função da família de que fará parte e sua língua já está dada em seu meio cultural, sem que haja possibilidade alguma de escolha.

Por essa razão, Lacan não só postula a exterioridade do simbólico em relação ao homem, como também sua sujeição ao campo do Outro. O movimento do desejo procede, então, da articulação do sujeito com o Outro e do Outro com o sujeito, razão porque o lugar do Outro se encontra como único possível da verdade. Assim sendo, a própria linguagem será um efeito do lugar do Outro e todo humano que discursar estará se deslocando na metáfora (ANDRÈS, 1996, p.387).

Ora, no seminário sobre as psicoses, proferido de novembro de 1955 a julho de 1956, Lacan (2008) afirma que o sujeito desejante se constitui em torno do outro, o qual lhe dá sua unidade e lhe possibilita o acesso aos objetos do mundo. Isso explica porque o objeto de desejo do homem é sempre o objeto do desejo do outro. O simbólico, segundo o autor, exerce, pois, uma influência perturbadora nas relações inter-humanas. Nesta etapa de sua produção teórica, Lacan (2008, p. 48) questiona, então: “O que é a fala”? Ora, o autor responde que, em primeiro lugar, “falar é antes de mais nada falar a outros”, ideia que já havia sido trabalhada por Lacan (1999) em 1953, quando afirma que o que o ser humano busca na fala é sempre a resposta dos semelhantes.

Todavia, Lacan sublinha que todo emissor é simultaneamente receptor, já que ouve o som de suas próprias palavras. Mas o que a psicanálise lacaniana demonstra, acima de tudo, é que toda significação sempre remete a uma outra significação e que há uma parte do sujeito que fala e sobre a qual ele não pode exercer domínio absoluto. Tal parte é o que a psicanálise denomina como inconsciente, ou seja, o inconsciente é algo que fala além do sujeito, que o ultrapassa, fenômeno que se torna nítido nos atos falhos, por exemplo. Assim, Lacan (2008, p. 54) esclarece que “nas psicoses é isso que fala” e que é clássico dizer que, nesse quadro psicopatológico, o inconsciente está à superfície, permanece excluído para o sujeito, ou seja, o sujeito psicótico ignora a língua que fala. O que demonstra, então, a alucinação? Que aquilo que foi recusado na ordem simbólica reaparece no real. Ou seja, no discurso alucinatório, é o sujeito do inconsciente que se expressa. Nesse contexto, do registro da fala torna-se possível depreender os principais aspectos ligados à manifestação da psicose. A título de exemplo, Lacan menciona a alucinação verbal como um dos “fenômenos mais problemáticos da fala” (*Ibid.*, p. 48).

Por outro lado, o texto do delírio comporta uma verdade não recalcada, mas totalmente explicitada. No nível do significante, o delírio se distingue da linguagem comum pela profusão dos neologismos. Logo, quando a significação não remete a mais nada, diz Lacan (*Ibid.*, p. 45), o que

resta é a “fórmula que se repete, que se reitera, que se repisa com uma insistência estereotipada”. Trata-se, pois, do ritornelo, que se opõe à palavra. Em 1953, o psicanalista francês já comenta que, se na loucura, a formação do delírio “objetiva o sujeito em uma linguagem sem dialética”, as estereotípias que se manifestam no discurso constituirão a prova de que o sujeito “é mais falado do que fala”. Assim, de acordo com o autor, nas psicoses, seria possível reconhecer os símbolos do inconsciente “sob formas petrificadas” (LACAN, 1998, p. 281).

Assim, se na tese de medicina, Lacan vê na loucura um fenômeno do pensamento, no seminário sobre as psicoses, ele explica que, no momento em que Freud admite a existência de um pensamento inconsciente, com o termo “pensamento”, ele quer dizer que o inconsciente se articula a uma linguagem, ou seja, Freud revela que há um monólogo interior em continuidade com o diálogo exterior e que, por isso, torna-se possível afirmar que o inconsciente consiste no discurso do outro. A psicose, portanto, só faz evidenciar esse monólogo, daí seu interesse para a psicanálise. Mas como captar, pela via da ciência, esse discurso do outro que é o inconsciente?

De início, diz Lacan (1999) em 1953, que, quando se trata do método psicanalítico, há que se ressaltar que seus meios são os da fala e que seu campo é o do discurso concreto, onde se verifica o campo da realidade transindividual do sujeito, isto é, dos símbolos que o fizeram ser aquilo que é. Nos anos 50, na visão lacaniana, o importante para a técnica psicanalítica seria a extração de efeitos de sentido da fala do sujeito. Pela fala, poder-se-ia atingir a verdade de seu enunciador. Em “Formulações sobre a causalidade psíquica”, Lacan (1999) revela que, em sua tese de doutorado, ele já procurava situar a psicose em suas relações com a totalidade da biografia do doente, de modo a viabilizar a decifração de seu delírio.

Pois bem, rastreando de forma mais acurada os passos do itinerário lacaniano, é possível verificar que, no texto publicado em 1955, intitulado “Variantes do tratamento padrão”, seu autor afirma que

O analista terá muito a tomar da pesquisa linguística em seus desenvolvimentos modernos mais concretos, para esclarecer os difíceis problemas que lhe são postos pela verbalização em suas abordagens técnica e doutrinal. No entanto, podemos reconhecer, da maneira mais inesperada, na elaboração dos fenômenos mais originais do inconsciente, sonhos e sintomas, as figuras mesmas da retórica obsoleta, que mostram destinadas a fornecer as mais finas especificações (LACAN, 1999, p. 360).

Mas eis que, em “Lituraterra”, texto de 1971, Lacan (2003) enuncia que a psicanálise poderia extrair algo da literatura se fizesse dela uma ideia menos psicobiográfica. Não se tratava mais, diz o autor, de simplesmente evocar Dostoiévski, como fazia Freud, mas, sim, de evidenciar

a articulação entre letra e inconsciente, sem, contudo, fazer da letra um significante ou atribuir-lhe uma primazia perante o mesmo. A partir daí, Lacan continua a apresentar o sujeito dividido pela linguagem, mas ressalta, porém, que um dos seus registros obteria satisfação pela via da escrita e o outro pela via da fala. Nessa direção, comenta Lacan (*Ibid.*, p.20): “Não há de causar surpresa verem-me proceder nisso por uma demonstração literária, já que isso é marchar no passo em que a questão se produz”. O que se esboça aqui é, portanto, uma mudança de foco, ou seja, se antes a linguística era tomada como referência, agora o olhar volta-se para a literatura. N’O seminário, livro XX, que registra aulas ministradas entre 1972-1973, diz Lacan (1985, p. 145): “eu me alinho mais do lado do barroco”.

Destarte, resta, pois, compreender porque Lacan passou a privilegiar, na última década de seu ensino, o recurso à literalidade como maneira mais adequada para expressar o inconsciente, o qual, na psicose, encontra-se exposto de modo tão manifesto. Cabe, então, a seguinte questão: o que faz Lacan passar do registro do sentido para o plano do *non-sense*? É o que tratará o tópico adiante.

LITERALIDADE E INCONSCIENTE

Quando deu início a seus seminários na década de 50, Lacan sempre foi considerado por muitos comentadores como estruturalista e isso, principalmente, em virtude de suas relações com figuras-chave do estruturalismo antropológico e linguístico, tais como Claude Lévi-Strauss e Roman Jakobson, com quem estabeleceu vários intercâmbios teóricos. Ora, é essa vinculação ao movimento estruturalista que Lacan vai questionar em seus textos da maturidade. Assim, em “Radiofonia”, ele interroga: “Terei eu dado vida à estrutura” (LACAN, 2003, p. 407)? Ao que ele responde: “O inconsciente pode ser, como disse, a condição da linguística. Esta, no entanto, não tem sobre ele a menor influência” (*Id.*, *Ibid.*).

É compreensível, então, que, na aula ministrada em 19 dezembro de 1972, na qual presta uma homenagem a Roman Jakobson, Lacan (1985, p. 25) declara: “um dia percebi que era difícil não entrar na linguística a partir do momento em que o inconsciente estava descoberto”. A isso, ele acrescenta adiante: “meu dizer que o inconsciente é estruturado como uma linguagem não é do campo da linguística”.

As considerações de Milner (1996) são importantes para a explicitação dessa mudança de ponto de vista verificada em Lacan. Primeiramente, Milner (*Ibid.*, p. 8) argumenta que há pensamento em Lacan, isto é, “algo cuja existência se impõe a quem não o pensou”, o que, segundo o autor, corresponde a dizer que, no conjunto de trabalhos atribuídos a Lacan, existem

proposições. A questão é que tais proposições vão se transformando ao longo do desenvolvimento da obra lacaniana, o que leva Milner a sugerir sua escansão em três períodos distintos, a saber, primeiro, segundo e terceiro classicismos. É no primeiro classicismo, cuja referência são os textos publicados nos *Escritos*, que encontramos um Lacan dedicado à reflexão acerca da linguagem e da estrutura. Todavia, o resultado da meditação de Lacan consiste, segundo Milner, em uma antilinguística, na medida em que a psicanálise, tal como ele a formula, não se ajustaria às concepções correntes no campo da linguística estrutural. Em outro trabalho, Milner (2010) afirma que, aos olhos de Lacan, a ciência linguística não apreenderia o essencial do fenômeno da linguagem. Nesse sentido, a linguística estrutural seria apenas uma disciplina importante a partir da qual Lacan pôde ir além. Um bom exemplo seria a modificação profunda operada por Lacan no termo *significante* de Saussure.

Logo, considerando as mudanças no pensamento de Lacan, Zizek (2004, p.39) demarca três fases de um movimento reflexivo: da automeiação universal-hegeliana na totalidade do simbólico, passa-se à noção kantiana de coisa transcendental que resiste a essa mediação e, por fim, em uma virada adicional, transpõe-se a lacuna que separa todos os traços significativos da alteridade para a imanência em si, como seu corte inerente. O “último” Lacan é denominado, por Zizek, de “Lacan além da castração”. Por conseguinte, Zizek demonstra que há um momento em que o psicanalista francês opera uma mudança radical em seu modo de conceber a relação do sujeito com a linguagem. Em consonância com esse autor, pode-se afirmar, então, que, a partir de 1970, Lacan foca sua atenção na noção de letra, isto é, no *significante* desprovido de sentido. Em outras palavras, a letra consiste no *significante* em seu estado puro, formal, desvinculado de qualquer sentido, mas capaz de produzir os mais belos efeitos poéticos. Trata-se, pois, da matéria prima da arte literária. É nesse momento, então, que Lacan reconhece que o *significante* é uma dimensão que foi introduzida pela linguística, ao passo que, no que concerne ao discurso analítico, o inconsciente é aquilo que se lê, já que a escrita pertence ao um registro distinto ao do *significante*. Ao psicanalista, cabe, a partir de agora, ler literalmente “o quê, num discurso, se produz por efeito da escrita” (LACAN, 1985, p. 47). O significado, explica o autor, está relacionado à leitura do que se ouve de *significante*.

Logo, se na década de 50 do século XX, Lacan enfatiza a importância da cadeia de *significantes*, duas décadas depois ele efetua uma mudança conceitual, na medida em que passa a ressaltar uma nova dimensão da linguagem, um discurso sem palavras, que trouxe a importância do saber como articulação formal (NOGUEIRA, 1999). No que diz respeito à técnica analítica, em “O aturdido”, texto de 1972, Lacan (2003) esclarece que a referência pela qual ele situa o inconsciente é aquela que escapa à linguística, por captar uma dimensão outra, divergente do senso comum e a qual, pode-se acrescentar, a literatura mostra-se sensível. Essa dimensão

outra é a da lalíngua, termo criado por Lacan para se distanciar dos conceitos tradicionais elaborados pelos autores que colaboraram para a instituição de um campo científico específico, a saber, o campo da ciência da linguagem. A lalíngua, afirma Lacan (1985, p. 188), “serve para coisas inteiramente diferentes da comunicação”. Ela “nos afeta primeiro por tudo que ela comporta como efeitos que são afetos”, ou, dito de outro modo, “a linguagem não é somente comunicação” (*Ibid.*, p. 190).

Nessa nova fase de teorização, a escuta analítica não se dirige mais ao sentido, mas volta-se principalmente para a homofonia, para os equívocos, para o que Lacan chama de semblante de comunicação. Em síntese, o analista vai privilegiar tudo aquilo que, até ali, era desqualificado pelos outros discursos. Trata-se de buscar, conseqüentemente, o que há de *non-sense*, de absurdo no plano enunciação. Nesse sentido, a fala de um psicótico será tão válida quanto à de um sujeito comum e isso por revelar uma verdade encontrada no inconsciente. Uma verdade que não terá nenhuma relação com o plano da referência, da realidade empírica, factual, mas, sim, com um dizer, com uma ficção articulada ao plano do desejo. A psicanálise lacaniana torna-se, então, uma linguística, ciência da lalíngua, e seu proponente inaugura um novo estilo de teorização do inconsciente. O que cabe ao analista é ler a letra, captar o que há de literal na fala do sujeito. Dessa maneira, ao invés do conceito, do símbolo, tem-se a luz projetada no aspecto formal da linguagem, na literalidade. Assim, no contexto que se configura, ele afirma: “O sentido, se existe um a ser encontrado, poderia vir-me de um outro tempo: empenho-me nisso – sempre em vão” (LACAN, 2003, p. 478).

O alcance dessas considerações é interpretado por Soulez (2003) como um modo próprio de transmissão da psicanálise inaugurado por Lacan. Sob tal perspectiva, para Soulez, Lacan precisou forjar uma língua apropriada a seus objetos sem entrar no gongorismo poético gratuito. Se seu estilo costuma ser julgado por muitos como obscuro, é porque essa obscuridade responde a uma necessidade interna da própria teoria, impondo-se ainda mais na medida em que o objeto resista à clarificação e desafie o método que usualmente se utiliza para sua apreensão. Em Lacan, afirma a autora, habita o desejo de transformar a psicanálise em uma ciência do sujeito que não se reduza à “literatura”. Em última análise, para capturar e apresentar o enigma do inconsciente, só haveria a alternativa de expressá-lo de modo enigmático, ou, melhor, poético. Nessa mesma linha de pensamento, Haroldo de Campos traduz um trecho do texto “La stratégie du langage” escrito por Catherine Backés-Clément a respeito da relação entre psicanálise e literatura. Ali, diz a autora:

[...] o estilo, definido por Lacan, se situa de partida fora da situação literária, ou antes, ele é o correlato necessário daquilo que, em Lacan se chama LETRA, e

regenera o significante literatura, que vem de Belas-Letras. O estilo, formação revolucionária no plano da linguagem, é o que, no pensamento de Lacan, torna possível um ultrapassar da literatura em proveito da literalidade [...] (BACKÉS-CLÉMENT, 1971 apud CAMPOS, 2001, p. 177).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como bem esclarece Grollier (2007), a aplicação do método clínico à loucura pela medicina colocou em pauta a questão da ruptura ou da continuidade entre o homem comum e o psicótico, entre o normal e o patológico. À psicanálise coube renovar esse debate, na medida em que torna explícito o fato de que a loucura se encontra no âmago da própria humanidade. Quer dizer, pela consideração dos quadros de psicose, a psicopatologia psicanalítica permitiu elucidar a organização do mundo humano por meio da linguagem. Assim, visto que o psicótico consiste no ser que não se submete às leis da linguagem para produzir uma forma de discurso capaz de sustentar o laço social, ele torna-se, por conseguinte, o paradigma da total liberdade no interior da linguagem. Na psicanálise, argumenta-se, pois, que a via da humanização é a da linguagem, já que é ela que “torna presente a nosso mundo um sujeito que se inscreve no interior de um laço social” (GROLLIER, 2007, p. 170).

É desse ponto de vista, portanto, que, em “Função e campo da fala e da linguagem na psicanálise”, a ênfase de Lacan (1998, p. 323) recai na importância do manejo da função poética da linguagem no interior da experiência psicanalítica, dado ao fato de Freud ter possibilitado a descoberta das incidências do simbólico na ordem humana. Em última instância, nesse texto, o autor sustenta de modo radical que é através do “dom da fala” que a realidade chega ao homem. Logo, dentro de tais parâmetros, a psicose, na ótica lacaniana, demonstra a tese fundamental de que o inconsciente está estruturado como uma linguagem. A “comunicação” do alienado, defende Lacan em “Formulações sobre a causalidade psíquica”, ocorre pela via de uma singularidade tal, em que sobressaem as modalidades mais originais da linguagem, como as alusões verbais, os jogos de homonímia e os trocadilhos.

Ora, tomando as funções da linguagem propostas por Jakobson (1971) em “Linguística e poética”, é possível afirmar, então, que, na psicose, praticamente reinaria a função poética, na medida em que essa função não se reduz à poesia. Jakobson é bastante claro quanto a isso, propondo, inclusive, que o estudo linguístico da função poética extrapole os limites da poesia. Tal aproximação não significa, pois, que o psicótico seja um poeta, mas apenas que os recursos linguísticos manejados pela arte literária consistem, curiosamente, em parte integrante de um quadro clínico que se caracteriza justamente pelas distorções na linguagem. Na psicose, a

linguagem vale por si mesma, não se reportando à comunicação. Mas, para o sujeito que se submeteu às leis da linguagem, as distorções que proliferam nos quadros psicóticos podem ser captadas apenas quando o recalcado retorna e explicita a verdade de seu desejo. É por isso, então, que ele pode se sustentar em uma determinada comunidade linguística, acomodando-se a suas regras. Seja como for, tanto na psicose quanto na neurose do homem comum, o inconsciente se expressa e cabe ao analista encontrar um modo de captar e de transmitir essa forma “poética” de manifestação.

De modo mais amplo, pode-se dizer que, na obra de Lacan, a psicose consiste na referência inicial para a reflexão do que faz um homem se tornar humano e que, posteriormente, é a partir dela que o autor irá conceber o método e a técnica analítica de uma nova perspectiva na década de 70 do século passado. Logo, se no princípio de sua trajetória intelectual Lacan argumenta que o símbolo constrói a realidade humana, a psicose vem atestar o que ocorre ao sujeito quando o simbólico é rejeitado como tal. O psicótico é, pois, aquele que apresenta uma falha de simbolização, por isso, sua relação com a linguagem é tal que a palavra torna-se objeto, é tomada em sua literalidade, em seu aspecto puramente material. A psicose explicita que o significante nada significa e, por isso, pode significar qualquer coisa. O significante é vazio. É neste ponto, então, que literatura, psicose e técnica analítica se encontram. Todavia, se a literatura e a psicanálise se apoiam nesse vazio que possibilita a criação de múltiplas significações, o psicótico não.

REFERÊNCIAS

- ANDRÈS, M. O Outro. In: KAUFMANN, P. **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996. p. 385-7.
- CAMPOS, H. O afreudisíaco Lacan na galáxia da língua. In: CESAROTTO, O. (Org.). **Idéias de Lacan**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2001. p. 175-195.
- CHAULHUB, S. O inconsciente é o discurso do Outro. In: CESAROTTO, O. (Org.). **Idéias de Lacan**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2001. p. 17-22.
- GROLLIER, M. Apport du retour à la structure pour une clinique différentielle. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 59, n. 2, p. 167-178, 2007.
- JAKOBSON, R. Linguística e poética. In: _____. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1971.
- LACAN, J. **De la psychose paranoïaque dans ses rapports avec la personnalité**. Paris: Éditions du Seuil, 1980.

_____. **O seminário, livro XX**: mais, ainda. Tradução de M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

_____. Formulações sobre a causalidade psíquica. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988. p. 152-194.

_____. Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse. In: _____. **Écrits I**. Nouvelle édition en poche. Texte integral. Paris: Éditions du Seuil, 1999. p. 264-321.

_____. Propos sur la causalité psychique. In: _____. **Écrits I**. Nouvelle édition en poche. Texte integral. Paris: Éditions du Seuil, 1999. p. 150-192.

_____. Variantes de la cure-type. In: _____. **Écrits I**. Nouvelle édition en poche. Texte integral. Paris: Éditions du Seuil, 1999. p. 322-361.

_____. Lituraterra. In: _____. **Outros escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003. p. 15-25.

_____. O aturdido. In: _____. **Outros escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003. p. 15-25.

_____. Radiofonia. In: _____. **Outros escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003. p. 449-497.

_____. **O seminário, livro III**: as psicoses. Tradução de Aluísio Menezes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

_____. **O seminário, livro I**: os escritos técnicos de Freud. Tradução de Betty Milan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

MILLER, J.-A. **Matemas I**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

MILNER, J. C. **A obra clara**: Lacan, a ciência, a filosofia. Trad. Procópio Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

_____. Linguística e psicanálise. **Revista Estudos Lacanianos**, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, 2010.

NOGUEIRA, L. C. O campo laciano: desejo e gozo. **Psicologia USP**, São Paulo, v.10, n.2, p.93-100, 1999.

SOULEZ, A. O nó no quadro ou O estilo de/em Lacan. In: SAFATLE, Vladimir (Org.). **Um limite tenso**: Lacan entre a filosofia e a psicanálise. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 255-276.

ZIZEK, S. Le devenir-lacanian de Deleuze. In: IANNINI, G. et al. (Orgs.). **O tempo, o objeto e o avesso**: ensaios de filosofia e psicanálise. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 17-40.



SOME REMARKS ON NON-RECONSTRUCTABLE TOURNAMENTS

JOSÉ CARLOS S. KIIHL

Doutor em Matemática pela Universidade de Chicago, EUA. Atualmente é professor no IFSP, *Campus S. J. Boa Vista, SP, Brasil.*

Contato: jcarlos.kiihl@gmail.com

JOSÉ PEDRO MARCONDES DE OLIVEIRA

Mestre em Matemática pela Universidade Vale do Rio Verde, UNINCOR, Três Corações, MG, Brasil. Atualmente é professor no IFSP, *Campus S. J. Boa Vista, SP, Brasil.*

Contato: jpmatol@ig.com.br

COSIMO GUIDO

Doutor em Matemática pela Universidade de Lecce, Italia. Atualmente é docente no Departamento de Matemática da Universidade de Lecce, Itália.

Contato: guido@ilenic.unile.it

SOME REMARKS ON NON-RECONSTRUCTABLE TOURNAMENTS

Cosimo GUIDO¹

J. Carlos S. KIIHL²

J. Pedro M. OLIVEIRA³

Menoti BORRI⁴

RESUMO Neste artigo apresentamos um estudo sobre parte do conjunto de torneios não-reconstruíveis e algumas de suas propriedades combinatorias são deduzidas, levando a novas questões a respeito do problema da reconstrução de torneios

Palavras-chave: Digrafos; Torneios Hamiltonianos; Ciclos Minimais; Característica cíclica; Torneios de Stockmeyer.

ABSTRACT Part of the whole set of already known non-reconstructable tournaments is considered and some of their combinatorial properties are deduced, leading to new questions related to the reconstruction problem for tournaments

Keywords: Digraphs; Hamiltonian Tournaments; Minimal Cycles; Cyclic characteristic; Stockmeyer Tournaments.

¹ COSIMO GUIDO, é Doutor em Matemática pela Universidade de Lecce, Itália. Atualmente é docente no Departamento de Matemática da Universidade de Lecce, Itália. Email: : guido@ilenic.unile.it. ² JOSÉ CARLOS S. KIIHL é Doutor em Matemática pela Universidade de Chicago, EUA. Atualmente é professor no IFSP, campus S. J. Boa Vista, SP, Brasil. Email: jcarlos.kiihl@gmail.com. ³ JOSÉ PEDRO MARCONDES DE OLIVEIRA é Mestre em Matemática pela Universidade Vale do Rio Verde, UNINCOR, Três Corações, MG, Brasil. Atualmente é professor no IFSP, campus S. J. Boa Vista, SP, Brasil. Email: jpmatol@ig.com.br. ⁴ MENOTI BORRI é Mestre em Educação pela Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil. Atualmente é professor no IFSP, campus S. J. Boa Vista, SP, Brasil. Email: menoti@ifsp.edu.br.

1 Introduction and preliminaries.

It is well known that the reconstruction conjecture for digraphs and, in particular, for tournaments has been shown to be false by Stockmeyer [ST.1, ST.2]. Thence many questions in the reconstruction problem for tournaments still remain to be solved.

The main challenge is, of course, to find a characterization, if any, of reconstructable tournaments and to this extent partial results may be of some interest provided they significantly enlarge either the class of reconstructable tournaments or the class of non-reconstructable ones. Also the reconstruction of combinatorial properties and invariants of tournaments may turn out to be useful.

Results of this kind may be found in [B.-P., D.M.-G., G1, G2, H.P., M., S.0, S.1, S.2, V.].

In the present paper we consider all the already, given pairs of non-reconstructable tournaments and investigate which of them satisfy certain combinatorial properties that seem to be related in some way to the reconstruction problem.

From the obtained results and from some remarks on well known classes of reconstructable tournaments new questions and problems arise and we formulate them in the concluding section.

We recall that pairs of non-reconstructable tournaments were found of order 3,4,5,6 (4 pairs), 8 (2 pairs), $2^n + 2^m$, $n \geq 3$, $m \geq 0$.

For a complete list of non-reconstructable tournaments of order $n \geq 8$ one should refer to [ST.0] and to [G.2] as well.

In the list given in [ST.0] one pair of order 6 is missing. In fact the tournaments M_6^1, M_6^2 of figure 1 in [G.2] which are also draft in the book of Moon [MO] on page 94 (row 3 column 2 and row 4 column 2, respectively), constitute a counterexample not listed in [B. -P., Stock 0]. This omission is surprising since Beineke and Parker apparently used the list of non-isomorphic tournaments of 6 vertices in [MO] and their default does not depend on an evident mistake in the book of Moon, where the tournament draft on row 1 column 1 of page 95 is isomorphic to the one pictured in row 4 column 2 page 93. The missing tournament in the list of [MO], with score vector (1, 2, 2, 3, 3, 4), can be obtained from the one in row 1 column 2 page 95 by changing the orientation of perimetral arcs of the square draft in the middle.

The counterexamples constructed by Stockmeyer in [ST.2] are described in the beginning of next section.

A compendium of the known classes of reconstructable tournaments can be found in [G.2].

For the definition of cards, hypomorphisms and the formulation of various reconstruction problems, that throughout this paper will be referred to vertex-reconstruction, we shall use the standard notation following [N.-W].

Now we recall some definitions and results we shall need later. For further details see [B.-R.,G2, K.-T.-Go.]. We denote by $T_n(H_n)$ a (hamiltonian) tournament with n vertices and by C_r , a cycle in T_n with r vertices as well as the subtournament with the same vertices; the same symbols will be used to denote the corresponding sets of vertices.

If $x, y \in T_n$, $x \rightarrow y$ means that x dominates y and we write $A \rightarrow B$, $A, B \subseteq T_n$, if every vertex of A dominates every vertex of B in T_n . A singleton will be usually identified with its only element. Tr_n denotes the standard transitive tournament with n vertices and $HR(m)$, $m \geq 1$, the highly regular tournament whose vertices v_1, \dots, v_{2m+1} can be ordered in such a way that every vertex v_i dominates exactly the vertices with indices $i + 1, \dots, i + m \pmod{2m+1}$. We say that a vertex x cones a subtournament R in T_n if either $x \rightarrow R$ or $R \rightarrow x$ in T_n .

An e-component of T_n is a subtournament S which is coned by every vertex of $T_n - S$; the vertices of S are then said to be equivalent. Single vertices and T_n are trivial e-components.

We say a tournament T_n is simple if it has no non-trivial e-component; otherwise it is compound.

Every tournament T_n can be partitioned into e-components S^1, \dots, S^m other than T_n : the tournament Q_m with vertices v_1, \dots, v_m such that $v_i \rightarrow v_j$ iff $S^i \rightarrow S^j$ is a quotient of T_n . Then T_n is isomorphic to the composition tournament $Q_m(S^1, \dots, S^m)$. Every tournament T_n , $n \geq 2$, has exactly one simple quotient Q_m : this is isomorphic to T_2 if T_n is not hamiltonian; otherwise it is determined by the unique partition of T_n into maximal e-components S^1, \dots, S^m , $m \geq 3$, other than T_n and it is hamiltonian.

A vertex $x \in H_n$ is neutral if the relative card $H_n - x$ is hamiltonian. A tournament T_n is strongly 2-connected if all its cards are strong; hence the class of strongly 2-connected tournaments is closed under hypomorphisms.

A cycle C_r in a strong tournament H_n is minimal if it is not coned in H_n and every cycle $C_s, s < r$, whose vertices are in C_r is coned in H_n .

H_n is normal if it has just one minimal cycle. The cyclic characteristic of H_n is the minimal length of the non-coned cycles.

Hamiltonian simply disconnected tournaments H_n can be characterized by either one of the following equivalent conditions: (i) a 3-cycle is coned in H_n iff it is included in a non trivial e-component; (ii) the simple quotient of H_n is the highly regular tournament $HR(m)$ for some $m \geq 1$.

2 Cyclic characteristic on non-reconstructable tournaments.

For each non-negative integer n , let A_n be a tournament with vertices $v_i, 1 \leq i \leq 2^n$, and dominance relations given by

$$\begin{aligned} v_i \rightarrow v_j & \text{ iff } \text{ odd } (j - i) \equiv 1 \pmod{4}, \text{ for } i \neq j. \\ & \text{ iff } \exists a \in T, r \geq 0 \text{ such that } j = i + (4a + 1)2^r. \end{aligned}$$

Let m, n be non-negative integers, such that $0 \leq m < n$. Consider the tournament $D_{n,m}$ whose vertices are those of A_n, v_1, \dots, v_{2^n} , and those of $A_m, v_{2^n+1}, \dots, v_{2^n+2^m}$ (distinct vertices correspond to distinct indices). The dominance relations among the first 2^n vertices remain the same as in A_n , and among the last 2^m vertices are the same as in A_m . The even (odd) vertices in A_n dominate the even (odd) vertices in A_m .

We also consider the tournament $D_{n,m}^*$, having the same vertex-set as $D_{n,m}$, reverting the dominance between the vertices in A_n and the vertices in A_m .

Observe, that $D_{n,m}$ and $D_{n,m}^*$ are both hamiltonian tournaments, for $n \geq 2$. These tournaments, with a different notation, were constructed in [Stock 2] and, for the case $0 \leq m \leq 1$, in [Stock 1]. In those papers, Stockmeyer has proved the following results.

Proposition 2.1. *For all positive integers m, n , such that $0 \leq m < n$ we have:*

- (i) $m = 0 \Rightarrow D_{n,m}$ and $D_{n,m}^*$ are self-complementary;
- (ii) $m \geq 1 \Rightarrow D_{n,m}$ and $D_{n,m}^*$ are complements of each other;
- (iii) $D_{n,m}$ and $D_{n,m}^*$ are non-isomorphic.
- (iv) $D_{n,m}$ and $D_{n,m}^*$ have the same cards, that is, they are hypomorphic. Moreover, the card $D_{n,m} - v_{2^n+k}, 1 - 2^n \leq k \leq 2^m$, is isomorphic to the card $D_{n,m}^* - v_{k'},$ where $k' \equiv 2^n + 2^m + 1 - k \pmod{2^n + 2^m}$. \square

We say a vertex in $A_n, D_{n,m}$ or $D_{n,m}^*$ is even (odd) if its index (in the description given above) is even (odd).

Lemma 2.1. *Let $n \geq 2$, then we have:*

- (i) *There exist non-coned 3-cycles in A_n , with vertices that are not all even neither all odd, if and only if $n \leq 3$;*
- (ii) *The vertices v_1, v_2, v_3, v_4 form a non-coned 4-cycle in A_n .*

Proof. (i) For any considered 3-cycle in A_n it is possible to find an (unique) ordering of its vertices $(v_i \rightarrow v_j \rightarrow v_k)$ such that $\exists r \geq 0, \exists \alpha, \beta \in \mathbb{Z}, \alpha + \beta$ odd, so that

$$\begin{cases} i = k + (4\beta + 1)2^r \\ j = k - (4\alpha + 1)2^r. \end{cases}$$

We observe that for all k , with $1 \leq k \leq 2^n$, there exists such a 3-cycle iff $n \geq 3$. If $r > 0$, then the three vertices are all even or all odd.

Let $r = 0$ and denote by $C(ijk)$ the associated cycle; in this case $i \equiv j \not\equiv k \pmod{2}$.

A vertex v_x exists which dominates $C(ijk)$ iff for some $1 \leq x \leq 2^n$ and for some $x_i, x_j, x_k \in \mathbb{Z}$ the following conditions are satisfied

$$\begin{cases} x = i - 2(4x_i + 1) \\ x = j - 4(4x_j + 1) \\ x = k - (4x_k + 1). \end{cases}$$

Hence such a vertex v_x exists iff $\exists x_j \in \mathbb{Z}$ such that $1 \leq j - 4(4x_j + 1) \leq 2^n$, and this happens iff j satisfies one of the conditions $5 \leq j \leq 2^n$ or $1 \leq j \leq 2^n - 12$.

Every index $1 \leq j \leq 2^n$ satisfies such a condition iff $n \geq 4$. Therefore in A_n , with $n \geq 4$, every 3-cycle with vertices which are not all even nor all odd is coned.

Similarly, there exists a vertex v_y which is dominated by $C(ijk)$ iff $\exists 1 \leq y \leq 2^n$ and $\exists y_i, y_j, y_k \in \mathbb{Z}$ such that

$$\begin{cases} y = i + 4(4y_i + 1) \\ y = j + 2(4y_j + 1) \\ y = k + 4y_k + 1. \end{cases}$$

Hence such a vertex v_y exists iff $\exists y_i \in \mathbb{Z}$ such that $1 \leq i + 4(4y_i + 1) \leq 2^n$, and this happens iff i satisfies one of the conditions $1 \leq i \leq 2^n - 4$ or $13 \leq i \leq 2^n$. In this case, we also have that every index $1 \leq i \leq 2^n$ satisfies one of these conditions iff $n \geq 4$.

If $n = 2$, the only 3-cycles in $A_2, C(241)$ and $C(134)$, are non-coned and their vertices are not all even nor all odd.

If $n = 3$, the non-coned 3-cycles in A_3 having vertices which are not all even nor all odd are $C(712), C(823), C(716), C(827)$.

(ii) Excluding the case $n = 2$, which is trivial, with the notation introduced above, one may easily verify that if $C(241) \rightarrow v_y$ and $C(134) \rightarrow v_y$, then it must exist $t, t' \in \mathbb{Z}$ such that

$$\begin{cases} y = 5 + 4t \\ \text{and} \\ y = 4 + 4t' \end{cases}$$

but this is impossible.

Similarly, $v_x \rightarrow v_i$, for $i = 1, \dots, 4$, implies $\exists s, s' \in \mathbb{Z}$ such that

$$\begin{cases} x = 3 - 4s \\ \text{and} \\ x = 2 - 4s' \end{cases}$$

which is also impossible. □

Lemma 2.2. *Let $1 \leq p, p', d, d' \leq 2^n, n \geq 4$, with p, p' even and d, d' odd. Then we have in A_n*

- (i) $v_p \rightarrow v_d \Rightarrow \exists 1 \leq \bar{d}, \bar{p} \leq 2^n, \bar{d}$ odd, \bar{p} even, such that $v_{\bar{d}} \rightarrow \{v_p, v_d\} \rightarrow v_{\bar{p}}$;
- (ii) $v_{d'} \rightarrow v_{p'} \Rightarrow \exists 1 \leq \bar{p}, \bar{d} \leq 2^n, \bar{p}$ even, \bar{d} odd, such that $v_{\bar{p}} \rightarrow \{v_{d'}, v_{p'}\} \rightarrow v_{\bar{d}}$.

Proof. For every fixed even index $1 \leq p \leq 2^n$, all the arcs from v_p to an odd vertex are obtained in correspondence to the indices $1 \leq d \leq 2^n$ obtainable by the relation

$$d = p + 4k + 1, \quad \text{for some } k \in \mathbb{Z}.$$

If we consider any $\alpha, \beta \in \mathbb{Z}$ such that

$$\begin{cases} 1 \leq p - 4\alpha - 1 \leq 2^n \\ \alpha + k \text{ even} \end{cases} \quad \text{and} \quad \begin{cases} 1 \leq d + 4\beta + 1 \leq 2^n \\ \beta + k \text{ even} \end{cases}$$

the odd index $\bar{d} = p - 4\alpha - 1$ determines a vertex which dominates $\{v_p, v_d\}$ and the even index $\bar{p} = d + 4\beta + 1$ determines a vertex which is dominated by $\{v_p, v_d\}$.

Similarly, all the arcs from an odd vertex to an even vertex can be obtained by fixing an odd integer d' and determining an even integer satisfying

$$p' = d' + 4h + 1, \text{ for some } h \in \mathbb{Z}.$$

Any solutions $i, j \in \mathbb{Z}$ for

$$\begin{cases} 1 \leq d' - 4i - 1 \leq 2^n \\ i + h \text{ even} \end{cases} \quad \text{and} \quad \begin{cases} 1 \leq p' + 4j + 1 \leq 2^n \\ j + h \text{ even} \end{cases}$$

determine, by taking

$$\tilde{p} = d' - 4i - 1, \text{ and } \tilde{d} = p' + 4j + 1$$

the required indices in the second implication. □

Proposition 2.2. *Let $n \geq 2$ and $0 \leq m < n$.*

Then

$$\begin{aligned} \{n, m\} \cap \{1, 2, 3\} \neq \emptyset &\Leftrightarrow cc(D_{m,n}) = 3, \\ \{n, m\} \cap \{1, 2, 3\} = \emptyset &\Leftrightarrow cc(D_{n,m}) = 4. \end{aligned}$$

Proof. Four cases have to be considered:

$$m = 0 \quad \text{and} \quad 2 \leq n \leq 3. \tag{1}$$

By lemma 2.2 there exist non-coned cycles in A_n with vertices which are not all even nor all odd; such cycles cannot be coned by $v_{2^{n+1}}$ either. Therefore, $cc(D_{n,0}) = 3$.

$$m = 0 \quad \text{and} \quad n \geq 4. \tag{2}$$

The cycles in A_n which are non-coned in A_n their vertices are all even or all odd; then by lemma 2.2, they are coned by $v_{2^{n+1}}$. On the other hand, any 3-cycle having $v_{2^{n+1}}$ contains an arc in A_n from an even to an odd vertex; then by lemma 2.3, such vertices certainly are dominated by an odd vertex which, obviously, dominates the entire cycle. From lemma 2.2 (ii) it follows that $cc(D_{n,0}) = 4$.

$$1 \leq m \leq 3. \tag{3}$$

From lemma 2.2 (i) it follows that in $D_{n,m}$ there exist non-coned 3-cycles with vertices in A_m , if $2 \leq m \leq 3$. If $m = 1$. Consider any odd vertex v_d in A_n , it is clear the 3-cycle through v_d and vertices in A_m is non-coned in $D_{n,m}$. Therefore $cc(D_{n,m}) = 3$, in any case.

$$m \geq 4. \tag{4}$$

From lemma 2.2 it follows that every 3-cycle contained in A_n or in A_m is coned. If C is a 3-cycle with an odd vertex in A_m and an arc $v_p \rightarrow v_d$ (with p even and d odd, obviously) in A_n , then by lemma 2.3 there exists an odd vertex in A_n dominating the entire cycle C .

Considering all the other analogous cases we conclude that every 3-cycle is coned. Again by lemma 2.2, it follows that $cc(D_{m,n}) = 4$. □

Corollary 2.1. For all integers m, n , with $0 \leq m < n$, we have

$$cc(D_{n,m}^*) = cc(D_{n,m}).$$

Proof. If $m \geq 1$, the result follows from Proposition 2.1 (ii).

If $m = 0$ and $n \leq 3$, by lemma 2.2 there exists a non-coned 3-cycle in $D_{n,1}^*$, hence $cc(D_{n,1}^*) = 3 = cc(D_{n,1})$.

Let us consider then $n \geq 4$. From lemma 2.2, it follows that every 3-cycle in A_n is coned in $D_{n,1}^*$. Let C be a 3-cycle through v_{2^n+1} ; such a cycle contains an arc $v_{d'} \rightarrow v_{p'}$, with d' odd and p' even, whose vertices (by lemma 2.3) are dominated by an even vertex in A_n , which obviously dominates the entire cycle C . Therefore by lemma 2.2 (ii) it follows that $cc(D_{n,0}^*) = 4 = cc(D_{n,0})$. \square

Remark 2.1. (i) All the known pairs of hypomorphic tournaments which are not isomorphic, of order 5, 6, 8, which are not included in corollary 2.5 consist of tournaments having the same cyclic characteristic, namely 3.

(ii) The counterexamples of order 3 and 4 consist of pairs of tournaments in which only one is hamiltonian.

3 Other properties of non-reconstructable tournaments

Proposition 3.1. Let m, n be nonnegative integers, such that $0 \leq m < n$ and $p = 2^n + 2^m \geq 6$. Then $D_{n,m}$ and $D_{n,m}^*$ are strongly 2-connected tournaments.

Proof. First of all observe that for $n \geq 3$ every vertex v_i dominates v_{i+1}, v_{i+2} (where $i + 1$ and $i + 2$ are reduced mod p). For $n = 2$, this is also true for v_1, v_2 and, we have $v_i \rightarrow v_{i+1}$, for all $1 \leq i \leq 4$.

Let $v \in D_{n,m}$. If $v = v_{2^n+j}$ in A_m, A_n is a cycle (observe that $n \geq 2$) which is not coned by any vertex in A_m , hence it can be extended to a hamiltonian cycle in the card $D_{n,m} - v$. If $v = v_i$ in A_n and $n \geq 3, A_n - v$ is a cycle which is not coned by any vertex in A_m , hence it can be extended to a hamiltonian cycle in the card $D_{n,m} - v$.

On the other hand let us suppose $n = 2$, and hence $m = 1$. In $A_n - v$ there exists an odd vertex such that with v_5 and v_6 they form a cycle which is non-coned in the card $D_{2,1} - v$, which is therefore hamiltonian.

Now it is a trivial consequence of Proposition 2.1 (iv) that every card in $D_{n,n}^*$, satisfying the hypothesis, it is also hamiltonian. \square

Remark 3.1. The non reconstructable tournaments of order 5 and 6 which are distinct of $D_{2,1}$ and $D_{2,1}^*$ are the only known tournaments which are not strongly 2-connected.

Proposition 3.2. Let m, n be non negative integers such that $0 \leq m < n$ and $p = 2^n + 2^m \geq 6$.

Then $D_{n,m}$ and $D_{n,m}^*$ are simple tournaments.

Proof. Let X be an e -component of $D_{n,m}$ and let $v_x \neq v_y$, be two distinct vertices in X .

(1) Let us suppose $1 \leq x, y \leq 2^n$

If $x \equiv y \pmod{2}$, then the vertex relative to $z = x + \frac{y-x}{2}$ does not cone $\{v_x, v_y\}$, so $v_z \in X$. We can assume, without loss of generality, $z \not\equiv x \pmod{2}$, changing y if necessary.

It is easy to see that

$$\begin{cases} x - t = (4a + 1)2^\alpha \\ y - t = (4b + 1)2^\beta \\ z - t = (4c + 1)2^\gamma \end{cases} \quad 1 \leq t \leq 2^n$$

it does not admit any integer solution, that is, there is no t , with $1 \leq t \leq 2^n$, such that $v_t \rightarrow \{v_x, v_y, v_z\}$.

Similarly, there is no t , with $1 \leq t \leq 2^n$. Such that $\{v_x, v_y, v_z\} \rightarrow v_t$.

In conclusion we have $v_t \in X$, for all $1 \leq t \leq 2^n$, that is, $A_n \subseteq X$. Since none of the vertices in A_m cones A_n , it follows that $X = D_{n,m}$.

If $x \not\equiv y \pmod{2}$ then $A_m \subseteq X$. Then if $m \geq 1$, it follows that $A_n \subseteq X$, that is, $X = D_{n,m}$. On the other hand, if $m = 0$, hence $n \geq 3$, assume that y is even. If $y + 1 \not\equiv x \pmod{2}$, then $v_y \rightarrow v_{y+1} \rightarrow v_{2^{n+1}}$, so that $v_{y+1} \in X$ and, as before, $X = D_{n,0}$. If $y + 1 \equiv x \pmod{2}$ and $y \geq 3$ (otherwise, $x \leq n - 2$) then $v_x \rightarrow v_{y-2} \rightarrow v_y$ (otherwise, $v_x \rightarrow v_{x+2} \rightarrow v_y$), and hence $v_{y-2} \in X$ (otherwise, $v_{x-2} \in X$) and, as before it yields in any case $X = D_{n,0}$.

(2) If we suppose $2^n + 1 \leq x, y \leq 2^n + 2^m$ (with $m > 0$ and $n \geq 2$, of course). We proceed as in the previous case and without any exception we get $X = D_{n,m}$.

(3) Finally, let us suppose $1 \leq x \leq 2^n$ and $2^n + 1 \leq y \leq 2^n + 2^m$.

If $x \equiv y \pmod{2}$, then $v_x \rightarrow v_{x+2} \rightarrow v_y$, for $x \leq 2^n - 2$. Otherwise $x \geq 2$ and hence $v_y \rightarrow v_{x-1} \rightarrow v_x$. In any case there exist two distinct vertices of A_n in X . Therefore, as it was shown before, we have that $X = D_{n,m}$.

If $x \not\equiv y \pmod{2}$, then $v_x \rightarrow v_{x+1} \rightarrow v_y$, for $x \leq 2^n - 1$. Otherwise $x \geq 3$ and hence $v_y \rightarrow v_{x-2} \rightarrow v_x$. In any case there exist two distinct vertices of A_n in X and again $X = D_{n,m}$. \square

Remark 3.2. (i) All known non-reconstructable tournaments are simple, with the only exceptions: $D_{2,0}$, of order 5, and $C_3(T_1, T_2, Tr_3), C_3(T_1, Tr_3, T_2)$, of order 6.

(ii) For $n \geq 6$, the known pairs of non-constructable tournaments are formed by tournaments which are either both simple or both compound.

(iii) The simple quotient of every known non-reconstructable hamiltonian tournament is a non-reconstructable tournament.

4 Concluding remarks and problems.

The results given in section 2 suggest that the cyclic characteristic of hamiltonian tournaments is in some way related to reconstructability problems. Indeed it is not clear if some kind of direct link exists between reconstructable hamiltonian tournaments and their cycle characteristic, but actually, no non-reconstructable tournament H is known with $cc(H) > 4$.

On the other hand we believe that the more evident trend that hypomorphic strong tournaments have the same cyclic characteristic in the considered known situations may be extended to all hamiltonian tournaments, so that we conjecture that the cyclic characteristic of any hamiltonian tournament is reconstructable.

We note that the class \mathcal{H}^2 of strongly 2-connected tournaments is closed under hypomorphisms, i.e. every tournament hypomorphic to any given strongly 2-connected one is also strongly 2-connected, since its cards all are hamiltonian. The same is true for the class $\mathcal{H} - \mathcal{H}^2$ of hamiltonian non-strong 2-connected tournaments.

The results of section 3 show that surely, we cannot say that the elements of \mathcal{H}^2 can be reconstructed. As for the $\mathcal{H} - \mathcal{H}^2$ one could ask whether it has non-reconstructable tournaments with more than 7 vertices or if every element $H_n \in \mathcal{H} - \mathcal{H}^2, n \geq 7$, can be reconstructed from its cards.

Other questions arise from results of section 3 about the simple quotient of a tournament: Can any tournament be reconstructed provided its simple quotient is reconstructable, or, equivalently, is it true that the simple quotient of every non-reconstructable tournament is not reconstructable?

Such a problem becomes more intriguing if we look at the already given classes of reconstructable tournaments. In fact the reconstructable tournaments exhibited in [H.-P.] are exactly those having as simple quotient the tournament with 2 vertices which is, of course reconstructable. The class of simply disconnected tournaments, that have been reconstructable in [G.1, V.], contains all tournaments whose simple quotient is the highly regular tournament $HR(m)$, $m \geq 2$, which is reconstructable. Eventually in [G2] all tournaments are reconstructable whose simple quotient belongs to the class of reconstructable tournaments, namely the normal tournaments of order $n \leq 4$, considered in [D.M.-G.].

We further remark that for every $n \geq 6$ and for every pair of hypomorphic tournaments H_n , H_n^* already considered we have that H_n is simple if and only if H_n^* is simple. Consequently we ask whether “being simple” is a hypomorphical property for all tournaments.

We conclude our remarks by noting that the tournaments M_6^1 and M_6^2 of figure 1 in [G2], that constitute the missing pair in the list of counterexamples in [B.P., St.O], are converse of each other, which confirms the trend already remarked in [B.-P., St.O] for non-reconstructable tournaments of even order.

References

- [B.-P.] BEINEKE L. W. and PARKER E. T., On nonreconstructable tournaments, *J. Combinatorial Theory* 9 (1970), 324-326.
- [B.-R.] BEINEKE L. W. and REID K. B., Tournaments, in L. M. Beineke and R. J. Wilson, ed, *Selected topics in Graph Theory*, (Academic Press, New York, 1978) 169-204.
- [B.-D.M.1] BURZIO M. and DEMARIA D. C., On a classification of hamiltonian tournaments, *Acta Univ. Carolin.-Math. Phys.*, 29 n. 2 (1988), 3-14.
- [D.M.-G.] DEMARIA D. C. and GUIDO C., On the reconstruction of normal tournaments, *J. Comb. Inf. and Sys. Sci.* 15 (1990) 301-323.
- [G1] GUIDO C., Structure and reconstruction of Monn tournaments, *J. Comb. Inf. and Sys. Sci.* 19 n. 1 (1994) 47-61.
- [G2] GUIDO C., A larger class of reconstructable tournaments, *Discrete Math.* 152 (1996), 171 - 184.
- [H.-P.] HARARY F. and PALMER E., On the problem of reconstructing a tournament from subtournaments, *Monatsh. Math.* 71 (1967) 14-23.
- [K.-T.-Go.] KIHHL J. C. S., TIRONI G. and GONÇALVES A. C., The Minimal Cycles, Neutral and Non-Neutral Vertices in Tournaments, *Revista Iluminart*, Volume 10 (2013), 213 - 238.
- [M.] MANVEL B., Reconstructing the degree-pair sequence of a digraph, *J. Combinatorial Theory (B)* 15 (1973), 18-31.
- [MO.] MOON J. W., *Topics on Tournaments*, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1968.
- [N.-W.] NASH-WILLIAMS C. ST. J. A., The reconstruction problem, in L. M. Beineke and R. J. Wilson, ed, *Selected Topics in Graph theory*, (Academic Press, New York, 1978), 205-236.
- [Stock 0] STOCKMEYER P. K., The reconstruction conjecture for tournaments, in “Proceedings, Sixth Southeastern Conference on Combinatorics, Graph Theory, and Computing” (F. Hoffman et al., Eds), pp. 561-566, *Utilitas Mathematica*, Winnipeg, 1975.
- [Stock 1] STOCKMEYER P. K., The falsity of the reconstruction conjecture for tournaments, *J. Graph Theory* 1 (1977), 19-25.
- [Stock 2] STOCKMEYER P. K., A Census of non-reconstructable digraphs, I: six related families, *J. Combinatorial Theory Ser. B*, 31 (1981), 232-239.
- [V.] VITOLO P., The reconstruction of simply disconnected tournaments, *Atti IV Convegno di Topologia*, *Supplemento ai Rendiconti del Circolo Matematico di Palermo*, serie II, n. 24, 1990, p. 449-505.



O SENTIDO DAS ESTRELAS – A HISTÓRIA QUE NOS TROUXE À TERRA. ENEIDA MISKALO

ESTELA S. ROSSETTO

Doutora em Ciências pela Unicamp, na área de Biologia Vegetal, docente do ensino médio integrado ao técnico e da licenciatura em Química no IFSP, Campus Sertãozinho desde 2008 e gosta de uma história bem contada.

Contato: estela_rossetto@yahoo.com.br

O SENTIDO DAS ESTRELAS – A HISTÓRIA QUE NOS TROUXE À TERRA. ENEIDA MISKALO

Estela S. Rossetto

Um livro que precisava ser escrito. Faz tempo. Digo isso como bióloga e como professora: rico e genial do começo ao fim.

É um livro de Evolução. Só isso e tudo isso, pois evolução é a física, a química, a geologia, a geografia, a história, a psicologia, a biologia molecular, a microbiologia, a botânica, a zoologia, a genética, a biologia celular, a embriologia, a ecologia, a fisiologia, tudo isso em movimento, em conflito, em harmonia, em mudança. E é o que se lê nessas 208 páginas vertiginosas.

Tratando-se do tema Evolução, definir bem a abrangência do livro foi um ponto importante logo em seu início, quando a autora lembra que a ciência não tem que responder todas as perguntas, mas tem que provar todas as suas afirmações. Ciência demonstra, explica e comprova. A ciência não atribui significados aos eventos. Quem faz isso é a espiritualidade/religião, que não é assunto do livro. O livro é de ciências.

Em linguagem muito acessível, o texto flui fácil, mas de forma respeitosa e exigente da inteligência do leitor. Um livro concentrado de informações, onde a autora apresenta e explica a formação do universo e do planeta Terra, os eventos prévios à construção da vida, as hipóteses sobre suas fundações, desenvolvimento e diversificação, as catástrofes e os recomeços, até os dias atuais. Na atualidade, questiona de forma bastante imparcial a influência da nossa espécie na biodiversidade do planeta, incluindo a nossa própria continuidade e partindo de novos ângulos de observação dos dados.

E esse olhar periférico, tirando o ser humano do centro, permitiu, por exemplo, questionar sobre os indicativos que norteiam as buscas de vida em outros planetas. Hoje o grande indicador é a existência de água e a busca por ela é uma obsessão, porque em nosso planeta a vida é condicionada a essa molécula. A autora questiona algo bem simples (mas fora do usual): e se houver outros modelos de vida, desvinculados ou independentes da molécula de água? Com isso nos chama atenção com relação à tendência de nos colocarmos como centro de tudo, como modelo com quem tudo e todos devem ser comparados. O livro, aliás, termina com um pequeno poema “desantropocêntrico”.

O livro é rico em imagens: bonitas ilustrações, gráficos e figuras técnicas e ainda provoca a formação de imagens mentais através das descrições de ambientes e narrações de eventos. A explicação das etapas do desenvolvimento geológico do nosso planeta e de como se formaram

oceanos, continentes e atmosfera é de tirar o fôlego, veja um pequeno trecho: “há 4,3 bilhões de anos, já resfriada, a Terra era totalmente recoberta por uma camada de água líquida de 4.000km de espessura”!

Ainda assim, senti falta de uma figura com os éons, eras e períodos geológicos, para ir acompanhando junto com o texto. Segue a sugestão para uma próxima edição.

“O mais improvável dos acontecimentos: a vida” (esse título não é meu, quem me dera, é uma frase do início do livro). As variações extremas de pressão, temperatura, gravidade... a formação dos elementos químicos, a formação e a dança da crosta terrestre ao longo das eras, a aproximação e ligação entre átomos, a formação de moléculas orgânicas, sua replicação, sua proteção dentro de capas feitas de outras moléculas... tudo soa tão absolutamente improvável... mas aconteceu. E acontece.

Sem ser um livro didático, esse livro pode produzir uma interdisciplinaridade significativa no ensino médio. Sendo usado como leitura comum a todas as matérias, cria um eixo transversal com o aparecimento e as modificações na vida, do nada até hoje e para adiante e pode ser usado por todas as disciplinas para trabalhar todos os seus conteúdos (ou há algo que não caiba nisso?).

Se, ou enquanto, isso não acontece de forma institucionalizada, torço para que os alunos façam essa ponte: leiam o livro e fervam de questionamentos em todas as aulas!

Este é o primeiro livro da autora, Eneida Miskalo, que é graduada em Biologia pela Unicamp, onde também fez o mestrado e o doutorado em Ciências, na área de Biologia Vegetal. Hoje é curadora do Herbário da Unicentro e além da sólida formação científica tem também muita experiência didática, lecionando as disciplinas de Botânica Sistemática e Biodiversidade.

Aliás, foi um questionamento de aluno sobre a vida ser “só isso” que desencadeou o processo que gerou esse livro. Mas essa história a autora conta no começo do livro, que você vai ler.

REFERÊNCIA

MISKALO, Eneida. **O sentido das estrelas** – a história que nos trouxe à Terra. 1ª edição. Curitiba: Editora CRV, 2014, 208p.