

- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

Jone Maria Rich Vinhais

*Produção textual de alunos do Ensino Médio:
filiação discursiva, constituição de sentidos e sujeitos*

*Porto Alegre,
2006*

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

DISSERTAÇÃO

*Produção textual de alunos do Ensino Médio:
filiação discursiva, constituição de sentidos e
sujeitos.*

Mestranda: *Jone Maria Rich Vinhais*

Orientadora: *Dra. Regina Maria Varini Mutti*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Porto Alegre, 2006.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO-CIP

V784p Vinhais, Ione Maria Rich

Produção textual de alunos do ensino médio: filiação discursiva, constituição de sentidos e sujeitos [manuscrito] / Ione Maria Rich Vinhais. – Porto Alegre: UFRGS, 2006.
135 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2006. Orientadora: Regina Maria Varini Mutti.

Produção de textos – Autoria. 2. Análise do discurso – Literatura – Produção de textos – Aluno – Ensino médio. I. Mutti, Regina Maria Varini. II. Título.

CDU: 82.081-053.7

Bibliotecária responsável: Jacira Gil Bernardes CRB 10/463



Agradecimentos

À **Regina Varini Mutti** pela acolhida, orientação e incentivo à realização deste trabalho.

À **Rosemary Modernel Madeira** pela incansável companhia e disponibilidade.

Aos **colegas do grupo** de pesquisa em Análise de Discurso pelo afetuoso carinho na relação.

Ao **Jorge** pela paciência e companheirismo.

Aos meus pais **Luiz** e **Marlene**, aos meus filhos **Francisco** e **José**, a minha neta **Maria Eduarda**, pela minha ausência.

A presente dissertação tem como objeto a produção textual de adolescentes que freqüentam escola urbana de Ensino Médio. Partiu-se do questionamento do discurso pedagógico da disciplina de Literatura, em que o estudo usual das obras literárias pauta-se numa única interpretação dada como correta, desconhecendo-se as diferenças de pontos de vista inerentes a existência humana e, especialmente a do sujeito-aluno.

Esta pesquisa fundamenta-se no referencial teórico-metodológico da Análise de discurso fundada por Michel Pêcheux, em que sujeito e sentidos se constituem no discurso. Busca-se, de outro modo, promover a produção de sentidos pelos alunos, enfatizando-se a leitura das obras literárias e a produção textual. O enfoque em textos literários Quinhentistas, Arcádicos e Românticos promoveu pluralidade de “gestos de interpretação” dos jovens, afetando sua própria escrita, produzindo efeitos de sentidos ligados as suas vivências individuais. Considera-se que os discursos a que o jovem se filia, apreendidos na sua escrita, representam o seu modo de estar no mundo e participar do mesmo.

A análise permitiu mostrar, na produção textual dos alunos, o entrecruzamento entre vários discursos, que se colocam na intersecção da própria escola, onde um embrião de um novo discurso pedagógico, que já não aponta para a repetição do conhecimento como fundamento das suas práticas, parece sugerir um espaço onde o aluno é estimulado a manifestar seus sentimentos e suas posições discursivas, evidenciando autoria.

Palavras-chave

Análise de Discurso, Ensino Médio, Autoria, Literatura, Sentido.



Abstract

The herein enclosed dissertation aims to describe the textual production of some teenagers attending a Sr. High School in the urban area. We departed from questioning the pedagogical discourse of the subject, Literature, in that the usual study of literary works is embased upon a single interpretation, which is presented correct as a given, all the while those viewpoint differences inherent to human character and particularly those peculiar to the students are ignored.

The present research is grounded upon the Michel Pêcheux's Discourse Analysis theoretical-methodological referential, in which the subject and his/her meanings are projected upon the speech. The promotion of meaning production among the students, highlighting their reading of literary works and their consequent textual production is also seeked. The focusing upon Sixteenth Century, Arcadian and Romantic texts has prodded the young people into a "interpretative gesture" plurality, which has affected their writing style and also produced meaning effects connected to their individual life experiences. It is proposed that the sort of discourse to which a young person affiliates him/herself and apprehends into his/her way of writing will represent their feeling of being within the world and participating of same.

Analysis allowed us to show into the students' textual production the crisscrossing of the several discourse viewpoints which are inserted into the school itself, where an embryo of a new pedagogical perception is being created, no longer pertinent only to the sheer knowledge replication as the embasement for its practices and which seems to suggest the existence of a space in which the pupil is stimulated to manifest his/her feelings and discursive placements that will lead into making patent their own authorship.

Keywords

Discourse Analysis, Sr. High School, Authorship, Literature, Meaning.

Resumo

Abstract

Introdução9

1 Delineamento da pesquisa

1.1 O ensino de Literatura 16

1.2 Área temática 28

1.3 Objetivos 29

1.4 Questões norteadoras 29

2 Pressupostos Teóricos

2.1 Discurso, língua e sujeito 30

2.2 Sujeito e autoria 35

2.3 Produção de sentidos e memória 37

2.4 Gestos de interpretação: sentidos produzidos 39

3 Alguns Estudos sobre Juventude

3.1 Juventude: sentidos e lugares sociais no espaço e no tempo 43

3.2 Juventude, discursos, produção de sentidos 48

3.3 O sujeito jovem e a enunciação: deslocamento e constituição de sentidos 52

3.4 A juventude retratada na literatura e o leitor 57

4 Encaminhamento da análise

4.1 A proposta pedagógica 61

4.2 Estabelecimento do corpus 66

4.3 Percurso da análise 67

5 Análise

5.1 <i>O Quinhentismo: produção de sentidos sobre o Brasil e o exterior</i> _____	71
5.1.1 <i>Carta encaminhada a alguém determinado: Teddy, O Urso</i> _____	73
5.1.2 <i>Carta encaminhada à personagem mítica</i> _____	85
5.2 <i>O Arcadismo: produção de sentidos sobre “amor e campo”</i> _____	89
5.2.1 <i>Amor campestre</i> _____	90
5.2.2 <i>Sexo, ovelha e rock’n roll</i> _____	96
5.2.3 <i>Uma tarde de prazer no além</i> _____	99
5.3 <i>O Romantismo no canto dos jovens poetas</i> _____	103
5.3.1 <i>Canto dos novos jovens</i> _____	103
5.3.2 <i>Ser jovem</i> _____	105
5.3.3 <i>Estado de espírito</i> _____	107
5.3.4 <i>O jovem na sociedade</i> _____	111

6 <i>Considerações finais</i> _____	114
-------------------------------------	-----

Referências Bibliográficas

<i>Bibliografia citada</i> _____	122
<i>Bibliografia consultada</i> _____	125

<i>Anexos</i> _____	127
---------------------	-----



Introdução

a produção textual de jovens alunos do Ensino Médio norteou este estudo sobre o discurso pedagógico na disciplina de Literatura, em que foi considerada a relação entre o ato de ler e escrever.

Neste estudo, estão relacionados o saber escolarizado e os saberes de fora da escola, promovendo uma rede de sentidos entre a literatura e a vida. Propõe-se a que o ato de ler seja mais uma situação de vida que permite ao jovem significar, produzir sentidos na relação com o texto escrito sem apenas repeti-lo, mas estimulando o processo de criação de sentidos seus sobre o discurso do outro, representado nas obras dadas para a leitura.

A exigência da leitura de obras consagradas no currículo da disciplina de Literatura pela seleção feita pelas provas de vestibular desafia o professor a desenvolver o seu ensino, tendo em vista a necessidade de estimular o jovem, sensibilizando-o para ler e produzir sentidos a partir da leitura.

O ensino significativo de Literatura supõe que os alunos tenham a possibilidade de produzirem sentidos tanto na posição de sujeitos leitores quanto na posição de sujeitos produtores de textos. Considera-se, de acordo com esta posição pedagógica, que o jovem não precisa ser submetido à repetição de uma única forma dita correta para as questões de leitura.

Para que o aluno expresse seus sentimentos e posicionamentos, faz-se necessário o respeito ao seu dizer e a sua condição de enunciador que manifesta desejos, responsabilidades, subversões, as quais

representam formações discursivas onde se desloca e se constitui como sujeito na linguagem. É desse modo que existimos como humanos.

Assim, o presente estudo teve por objetivo analisar a produção textual de alunos, voltando-se para a questão da linguagem e seu ensino, sob o referencial da análise de discurso da linha francesa de Michel Pêcheux.

A análise é realizada a partir de um *corpus* formado por textos selecionados da escrita de alunos do Ensino Médio de uma escola pública federal de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Estes alunos foram incentivados a elaborarem seus textos, significando (e ressignificando) palavras, expressões, traços de estilos literários em poemas, narrativas, cartas¹. Situar-se, assim, na formação discursiva literária portuguesa e brasileira, na perspectiva da disciplina de Literatura, neste nível de ensino da Educação Básica nacional, conforme dispositivo legal.

De acordo com o referencial discursivo, concebe-se que o sujeito não é propriamente a fonte dos sentidos. Ele se apropria de sentidos já existentes, mas os recria de acordo com novas condições de produção. Sendo assim, foi traçado um novo caminho para o enfoque das obras consagradas no currículo da disciplina, frente à possibilidade de os adolescentes se apropriarem da linguagem literária, a fim de produzirem sentidos seus, no ato de comunicação relativo à escrita de textos, entendendo-se o conceito de autoria vinculado ao de interpretação.

A dissertação se organiza em diferentes capítulos:

O primeiro capítulo – **Delineamento da pesquisa** – apresenta um item inicial voltado à reflexão sobre **o ensino de literatura**, propondo o domínio do discurso, já que nesse trabalho a leitura é considerada como uma experiência, na qual o adolescente é convidado a envolver-se

¹ Esta proposta pedagógica de literatura, já a desenvolvo há alguns anos. Para esta pesquisa, selecionei textos de alunos obtidos dentre amplo acervo do qual já dispunha; proponho-me assim, também, à teorização de minha prática docente, aprofundando a reflexão sobre a mesma.

e produzir sentidos. Para que a proposta de ensino fosse possível, fez-se necessário a presença do professor, do livro didático que propõe o estudo de obras literárias, do dicionário, como meio de auxiliar o aluno a significar textos literários escritos em séculos passados, haja vista as variações lingüísticas que ocorrem no processo dinâmico da linguagem na existência humana, onde os sujeitos se constituem.

O segundo item deste capítulo destaca a **área temática**, seguido pelo terceiro item que apresenta os **objetivos** desse estudo.

Este primeiro capítulo é encerrado pela apresentação das **questões norteadoras** desta pesquisa, as quais estão vinculadas à filiação do aluno ao discurso pedagógico da disciplina de Literatura, assumido nesta experiência de leitura e produção textual.

No segundo capítulo, é realizada a exposição de idéias sobre os conceitos apresentados pela Análise de Discurso, os quais dão **Suporte Teórico** para este estudo. Sem pretender abranger esta teorização em sua amplitude, destacamos conceitos mais diretamente relacionados aos interesses dessa pesquisa.

O sujeito é afetado pela língua, é historicamente determinado pelo interdiscurso, portanto o ato de aprender está condicionado à filiação do sujeito a algum campo do saber. Essas relações de sentido são determinadas também pelo discurso pedagógico, o qual influencia a interpretação do aluno. Portanto, a reflexão sobre **discurso, língua e sujeito** compõe o primeiro item deste capítulo.

No segundo, item **sujeito e autoria**, é enfocada a produção de sentidos como propulsora da existência enquanto ação: viver é produzir sentidos e a vida é imprevisível, assim como os sentidos também o são, imprevisibilidade esta como nas linhas que formam um arabesco. Do mesmo modo que os mais diversos traços produzem as mais diferentes imagens, os sentidos das palavras formam os mais diversos discursos.

A dinâmica da sociedade onde atua o sujeito coloca-o em posições diversas; em consequência desse fato, e pela própria natureza

da língua, o sentido desliza, podendo sempre ser outro. Há historicidade no “gesto de interpretação”. Sendo assim, no terceiro item deste capítulo são apresentadas algumas reflexões sobre **produção de sentidos e memória**.

O quarto item - **gestos de interpretação: sentidos produzidos** -, encerrando este capítulo, enfoca a produção de sentidos através da leitura pelo aluno tanto na posição de sujeito-leitor quanto na posição de produtor de textos; procura considerar a relação entre a leitura de textos literários do currículo de Literatura e a criação de textos que propiciam a dispersão de sentidos para além dos previsíveis.

O aluno leitor dos textos que constituem o currículo de literatura no Ensino Médio, conforme a proposta pedagógica aqui contemplada, deve ser estimulado a sentir prazer na aprendizagem, a buscar significados em suas leituras, sendo capaz de analisar a condição histórico-social em que a escrita lida se realizou e a interferência na sua interpretação da realidade em que vive no presente.

Concebe-se então que o sujeito recria sentidos discursivamente de acordo com novas condições de produção, ou seja, existe sempre um lugar de onde se fala, numa, também, determinada condição espaço-temporal. Sendo assim, também o professor, ao analisar o texto do aluno, produz sentido a partir de uma posição pedagógica, atribuindo conceito, nota, ao dizer do aluno.

Segundo Pêcheux(2002), as condições de produção do discurso provocam as ações de: mobilizar saberes diversos, fazer hipóteses, romper com o pré-estabelecido – estável – sentidos estáveis não existem, todos eles deslizam, já que o sujeito se movimenta na história, no social e na língua para significar. Isso origina uma rede de filiações discursivas entre o sujeito-autor e o sujeito-leitor.

A rede de formulações discursivas que se manifesta no discurso pedagógico registra a palavra funcionando pela produção da memória dos sujeitos envolvidos, expressando sentidos surgidos nas relações sociais, políticas e individuais. Sendo assim, a identidade cultural do

jovem aluno do Ensino Médio reflete-se na experiência de leitura e de escrita, fazendo emergir nos seus textos diferentes sentidos, conforme os costumes da sociedade em que vive e do grupo social a que se filia.

O terceiro capítulo desta dissertação apresenta - **Alguns Estudos Sobre Juventude** - com o objetivo de subsidiar a análise do dizer do aluno, na dimensão de sua presença como adolescente na conjuntura social e, especialmente, na instituição escolar.

O primeiro item deste capítulo: **Juventude: sentidos e lugares sociais no espaço e no tempo**, realiza uma reflexão sobre o lugar social do jovem, quase sempre, demarcado em posição de submissão ao adulto, à formação cívica, à repressão moral, à transformação física e emotiva, à família, aos meios de comunicação de massa, ao consumo.

No segundo item deste capítulo: **Juventude, discursos, produção de sentidos**, são apresentadas algumas considerações sobre os significados atribuídos às palavras *jovem* e *juventude* na memória social em relação à linguagem utilizada pelo adolescente do século XXI. Essa correspondência se deu pela necessidade de uma leitura significativa das obras clássicas da literatura pelo aluno do Ensino Médio.

A experiência de leitura para atribuir sentido ao mundo e à vida, precisa reconhecer a mudança espaço-temporal, em que se constituiu o adolescente de hoje. A discussão da presença da tecnologia, nas vivências dos jovens do século XXI, é objeto de análise no terceiro item deste capítulo: **o sujeito jovem e a enunciação: deslocamento e constituição de sentidos**.

Os textos literários retratam múltiplas personagens jovens: os heróis idealizados pelos romances e poemas românticos da primeira fase deste período, os poetas abolicionistas ainda no século XIX, os poetas modernistas no século XX, entre outros. A relação entre o aluno e a leitura destes textos é suporte para reflexão no quarto item deste capítulo **A juventude retratada na literatura e o leitor**.

Em vista disso, a análise realizada nos textos dos alunos voltou-se a valorizar, no dizer do jovem, seu desejo de ser livre, de criar na sua linguagem, algumas vezes, a antítese do adulto e do exterior a que está submetido.

O aluno precisa sentir-se livre do seu lugar de submissão para que possa agir na linguagem de maneira a produzir sentidos seus sobre a leitura dos textos literários e, ao mesmo tempo, é necessário que o adolescente conheça, pela sua história escolar, os aspectos estruturais e semânticos de um texto escrito, para que consiga estabelecer a interlocução pela escrita.

No quarto capítulo, é relatado o **Encaminhamento da Análise**, a qual entende o aluno como leitor e produtor de textos escritos, onde podemos apreender elementos sobre a sua leitura.

A linguagem predominante nos textos literários com suas metáforas, antíteses, paradoxos, palavras de épocas passadas, enfim, recursos de estilos que, muitas vezes, afastam o aluno da leitura, que é “obrigado” a realizar. Nesta pesquisa, procurei, como professora de Literatura, convidar o aluno a ler e a escrever, transformando a sala de aula num espaço, onde o adolescente tem seu lugar para significar, sendo seu dizer valorizado como autoria. Assim, o primeiro item deste capítulo apresenta **a proposta pedagógica** que compreende o jovem como um sujeito-leitor, ou seja, capaz de produzir sentidos à leitura.

O segundo item deste capítulo discorre sobre o **estabelecimento do corpus**, que se originou: na produção de cartas, após a leitura de textos Quinhentistas; na elaboração de narrativas sobre a temática de um amor no espaço campestre, antes da leitura de obras do período Arcade; e criação de versos que buscam a musicalidade e a subjetividade dos poemas românticos, que expressaram o início deste movimento literário em nosso país.

Os textos reunidos para análise foram selecionados segundo a temática e a posição discursiva do jovem. Portanto, no terceiro item **percurso da análise** que encerra este capítulo, é apresentada a

proposta de relacionar o discurso dos alunos ao discurso pedagógico da disciplina de literatura.

Não obstante, para que o sujeito funcionasse como autor, nessa experiência de produção textual, foi preciso que ocorresse a sua filiação à leitura dos textos literários, dando suporte ao seu envolvimento no processo de escrita.

O quinto capítulo trata da **Análise dos Textos** dos alunos e apresenta-se em três itens: **o Quinhentismo: produção de sentidos entre o Brasil e o exterior; o Arcadismo: produção de sentidos sobre “amor no campo”; e o Romantismo no canto dos jovens poetas**, priorizando os sentidos produzidos pelos adolescentes no diálogo com os textos pertencentes a estes períodos literários, ensejado via leitura dos mesmos como motivação para a escrita de outros textos.

Os alunos representam, no seu dizer, a condição de onde falam como estudantes, brasileiros, porto-alegrenses, constituindo-se sujeitos no funcionamento do discurso.

As **Considerações Finais**, apresentadas no sexto capítulo, retomam resultados da análise dos textos produzidos pelos alunos, em que novos sentidos, constituídos na condição do cotidiano da sala de aula do Ensino Médio, foram emergindo no processo caracterizado pela possibilidade de surgimento de várias outras interlocuções significativas.

Prestar atenção ao dizer desses jovens, mesmo estranhando-o, foi condição para que se tornasse possível uma relação de professora que analisa o texto do aluno, antes de avaliá-lo como instrumento ao qual deve atribuir nota. A experiência com a leitura possibilita fluir a emoção, e essa não pode ser registrada por números, mas sim, por palavras que, como docente, devo escutar, constituindo no discurso pedagógico um diálogo que privilegia também o humano e não apenas o conteúdo a ser ensinado.

Capítulo 1



Delineamento da pesquisa

1.1 O Ensino de Literatura

O enunciador, ao materializar o seu discurso, inscreve-se em redes de memória social já constituídas. Há muito tempo, o ensino de língua portuguesa na escola de Ensino Médio vem preocupando-se, predominantemente, com questões gramaticais. Tal fato leva a uma prática estrutural de análise, que se realiza de acordo com as regras da gramática normativa, em detrimento da preocupação com a produção de sentidos.

Os analistas de discurso, sem abandonar a lingüística, propõem o domínio do discurso além da língua em si mesma, traduzida no ensino da gramática. Consideram, conforme enfatiza Coracini (2001), que existem dois pontos não totalizáveis a partir do enfoque da gramática, são eles o inconsciente do sujeito e a história, que funcionam como condição necessária na produção do discurso. Esses apontam, segundo a referida autora, que o conceito de heterogeneidade não tem sido entendido dessa maneira fundante, em muitas pesquisas no âmbito escolar:

Fica claro, (...), que heterogeneidade vem sendo assumida enquanto conjunto de indivíduos, cada qual com características específicas que os distinguem uns dos outros e que complicam a tarefa de ensinar ou de educar, já que a escola organiza seu trabalho em torno de grupos, idealmente homogêneos ou homogeneizados (CORACINI, 2001:138).

O ensino, em nível fundamental e médio, então, pode ser questionado na forma como, segundo Pêcheux (1993), seja capaz de promover “gestos de interpretação”. Pesquisas vêm apontando não somente modos de regularização mas também algumas possibilidades

de transformação, ou novos efeitos de sentido no funcionamento do sujeito e, conseqüentemente, do discurso pedagógico. Isso, por exemplo, pode-se observar na seguinte citação que consiste na conclusão de uma análise de comentários de alunos sobre textos jornalísticos, propostos à leitura e à interpretação:

Surgiu muito forte a relação dos alunos com o saber escolarizado e também outros diferentes, mas sempre no sentido de que a apropriação do saber relaciona-se a ser esclarecido e crítico, voltado para o que seria certo. Esse posicionamento evidencia sua adesão a enunciados do discurso educacional que enfatiza o aluno como sujeito pensante, indicando a racionalidade lógica como parâmetro para formular sua opinião. Mas também apontou para outro sentido: saberes de fora da escola vão servir para embasar o comentário do sujeito, que acontece na prática pedagógica (MUTTI, 2001:183).

Na ação pedagógica, é de fundamental importância que sejam possibilitadas as diversas interpretações, individuais ou coletivas, com finalidade de não se acreditar que alguma teoria ou filosofia seja suporte para uma única verdade e cale outras vozes, as quais determinam a multiplicidade humana.

Assim como a vida não permite o fechamento em uma só concepção, já que durante nossa existência transitamos por várias formações discursivas, a língua também não permite um único princípio de explicação. Portanto,

Interessa ao professor de língua trabalhar com ela discursivamente, de modo que os alunos explorem essa ferramenta no uso que dela fazem para significar. Língua que se torna acontecimento discursivo. Sujeitos que ao significar dão sentido à existência e à própria língua que usam para isso... (MUTTI, 2005:3).

Entende-se que, num contexto institucional como é a escola, na prática de produção de textos, muitos efeitos de sentido surgem quando interpretadas as palavras nos textos, sendo as mesmas lidas pelo sujeito de acordo com os sentidos pré-construídos que os constituem, conforme o discurso a que se filia. Sendo assim, o sentido da língua portuguesa não pode estar fechado na gramática, e negar o interdiscurso como o lugar onde coexistem os sentidos, constituídos em rede, múltiplos e dinâmicos.

É supor que – “entendendo-se” o real em vários sentidos – possa existir um real diferente dos que acabam de ser evocados, e também um outro tipo de saber, que não se reduz à ordem das “coisas a saber” ou a um tecido de tais coisas. Logo: um real constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos (PÊCHEUX, 2002:43).

O trabalho de produção textual pode ser um dos caminhos para a motivação dos alunos do Ensino Médio à leitura de obras que compõem o currículo da disciplina de Literatura, voltando-se a uma rede de relações entre a vida e a literatura. Possibilita-se assim o surgimento de vários sentidos correspondentes aos saberes do aluno e à proposta pedagógica de leitura e interpretação de textos, enquanto atividades de produção de sentidos, o que considero muito bem analisado nas e pelas palavras de um aluno, estagiário do curso de Letras/UFRGS, escrevendo para a revista do Colégio de Aplicação sobre sua experiência em sala de aula: *Trata-se de uma recriação da obra que inclui no texto as marcas do vivido...* (JARDIM, 1998:108).

O gesto de interpretação (Pêcheux, 2002), assumido e não negado, é um gesto simbólico, produzindo sentido de acordo com a filiação do sujeito.

O sujeito, ao assumir sua posição em movimentos coletivos reconhecidos, legitima a sua ação, no que difere de ações individuais. Práticas individuais não costumam ser legitimadas na sociedade, imediatamente. Os períodos ou épocas literárias, organizadas didaticamente, trazem forte a marca dessa legitimação coletiva, já que se agrupam nos livros-textos, caracterizando-se por critérios subjetivos ou objetivos, como, por exemplo, a linguagem realista se sobrepondo ou se opondo à linguagem romântica, tanto na sua estrutura como no seu ideal de arte.

A mudança de posição-sujeito é sempre acompanhada de uma mudança discursiva, que reflete a dinâmica da sociedade onde atuam os sujeitos, os quais protagonizam posições diversas que se confrontam. As posições enunciativas vão sendo consolidadas ocupando lugares, no grupo, na prática social. O significante, então, tem seu sentido de

origem no registro político, histórico e social, fazendo com que o signo não seja abstrato para a Análise de Discurso.

Portanto, a repetição formal que costuma ocorrer quando o aluno apenas devolve ao professor as “coisas a saber” ensinadas, não é gesto de interpretação, já que na mesma não há historicidade; só se está interpretando quando se produzem sentidos seus.

Como o aluno vai se filiar a determinada área do conhecimento se não significar, ele mesmo, as palavras que dela fazem parte? Elas apenas farão sentido ao aluno se o mesmo relacioná-las com o conhecimento que vem de suas experiências; pode o aluno realizar um gesto de interpretação, por exemplo, do canto IV do poema *I-Juca-Pirama*, de Gonçalves Dias (CEREJA, 2000: 171) se de alguma maneira, não o colocarmos em situações que lhe permitam entender as palavras de origem indígena utilizadas por este autor para retratar a cultura e os valores do índio brasileiro, na época de colonização deste país?

Ainda falando de significações, as palavras vão além de estarem ou não registradas em dicionários e, mesmo nestes, costumam ser catalogadas com vários sentidos, por exemplo “seixozinho”, que aparece na linguagem impressionista de Raul Pompéia:

*Vinham os jogos de salto sobre um tecido de linhas a giz no soalho, ou riscadas a preço na areia, a amarela, e todas as suas variantes, primeira casa, segunda casa, terceira casa, descanso, inferno, céu, levando-se na ponta do pé o **seixozinho** chato em arriscada viagem de pulos...*(POMPÊIA, 1981:114).

Neste fragmento, esta palavra assume o sentido de “pedra solta”, já que se refere a uma brincadeira infantil (amarelinha) mas, além desta definição, o dicionário (FERREIRA, 1986) também lhe atribui o sentido de calote ou o logro a prostitutas pelo “serviço” prestado a homens. Os sentidos das palavras variam de acordo com os sujeitos que as usam em diferentes discursos, não havendo, desse modo, o sentido literal.

A prática de consulta ao dicionário, para que o aluno-leitor atribua sentidos ao texto lido, usualmente feita na escola, contribui

para uma verdadeira dispersão de sentidos. Quantos jovens, hoje, vemos jogar “amarelinha”, nas calçadas, nos pátios de escola?

Se considerarmos que a obra *O Ateneu* (POMPÉIA, 1981) é narrada em primeira pessoa pelo personagem Sérgio, ex-aluno do colégio interno, onde eram formados meninos, e que neste capítulo (VII) a descrição tem seu tempo marcado por férias escolares, quando os alunos se encontravam em momentos de lazer, entre os dois sentidos, somente o primeiro parece fazer sentido; já que a rigidez disciplinar era uma das características desta escola, não seria possível a presença de “prostitutas” neste ambiente. Portanto, muitas vezes, para que o aluno-leitor atribua sentido ao texto lido, além do dicionário, se faz necessário, na prática de leitura, que o professor (ou mesmo o livro-didático) discuta com o aluno, antes da leitura, o significado de algumas palavras ou expressões do texto, para facilitar que o aluno produza sentidos.

Ainda no mesmo capítulo dessa obra, o jovem, leitor do Ensino Médio regular, vai se deparar com palavras e expressões, tais como: “diorama”, “finórios e papalvos”, “coxins”, “galhardo”, “da sota”, “sinete da posta” (POMPÉIA, 1981:114), o que estabelece uma grande distância da linguagem utilizada pelo aluno de hoje, fazendo-se necessária, não obstante, a presença constante do dicionário para a leitura de obras como essa.

A passagem do tempo e o dinamismo da língua, que está sempre mudando, adaptando-se de acordo com novas condições de produção dos discursos e sua formulação, estabelecendo, portanto, uma grande distância entre a linguagem utilizada pelo aluno na era da informática, quando se comunica por e-mail, MSN, “torpedos” e a linguagem utilizada em algumas obras consagradas à leitura do aluno do Ensino Médio. A propósito: em *O Ateneu*, a expressão *sinete da posta* mostra a forma de “comunicação à distância” na época.

Em sala de aula, defendo que o professor precisa apresentar claramente a sua própria proposta pedagógica, para que o aluno se engaje a ela, filiando-se ao discurso pedagógico da disciplina de

Literatura. Nessa posição, prevê-se que o aluno seja um sujeito-leitor, produtor de sentidos. Eis o cotidiano da literatura em sala de aula: paga ao currículo, que lhe é imposto, o fechamento de sentido, o efeito de unidade. Entretanto, este também é necessário para que o aluno articule o gesto de interpretação durante a sua experiência de leitura em nível das formulações discursivas que o constitui como sujeito e sua relação com as formulações em nível dos saberes: *Assim, pode-se falar de uma relativa pluralidade de significados previstos para (e não por) um texto, mas que não são nem únicos, nem infinitos* (MAGNANI, 1989: 35).

No discurso há saberes que se fazem presentes em formas de regularidade que caracterizam as formações discursivas (discurso jurídico, familiar, amoroso, etc.). E no currículo escolar, essa regularidade das formações discursivas se apresenta no discurso pedagógico em disciplinas diversas: Português, Matemática, Física, Literatura, História, entre outras.

Entre essas disciplinas, o ensino de Literatura apresenta-se didaticamente distribuído em períodos ou épocas literárias que representam movimentos e estilos, tendo cada um sua linguagem determinada por características comuns, que se contrapõem dentro de um contexto sócio-histórico-cultural, com a finalidade de facilitar a leitura de obras clássicas pelo aluno de Ensino Médio.

Muitas vezes, escutamos os alunos dizerem: *gosto desta matéria, mas não gosto dessa outra*, momento em que assumem sua posição em relação às formações discursivas que lhes são apresentadas no conteúdo das disciplinas ensinadas.

Para atualizar os saberes, o sujeito faz uso do intradiscurso, que é o fio, a frase, a formulação: quando eu formulo, eu estou textualizando, enfim, uso palavras, sintaxe para produzir sentido. O acesso entre o interdiscurso, que é da ordem dos saberes, e o intradiscurso se dá pela enunciação do sujeito falante.

A posição do professor, a posição do aluno representada nos enunciados produzidos tende, na maioria das vezes, a mostrar a relação

de poder existente no discurso pedagógico, pois o professor formula seu discurso com o objetivo de incentivar o processo de escrita pelo aluno, mas exercendo, também, o papel de avaliador do texto.

A construção textual é por sua vez um fazer que se dá dentre outras possibilidades já existentes, até porque nada do que se sabe, se sabe sozinho. Então há uma memória constitutiva do grupo que interfere e constrói em consonância a este fazer: somos na perspectiva do outro, porque não somos sós.

O conhecimento, no discurso pedagógico, relaciona-se aos sentidos pré-construídos sob a forma de conteúdos a saber, e o professor de Ensino Médio filia-se a alguma formação discursiva, tendo em vista a aprendizagem do aluno na disciplina que leciona.

No meio escolar, as representações de conteúdos ou matérias são dispostos em disciplinas que norteiam os discursos de professores e alunos, pela "obrigatoriedade" de sua presença, muitas vezes, desconsiderando outros saberes presentes em outros meios que fazem parte da existência humana, logo, também presentes por sua ausência.

Nenhum discurso é homogêneo: o discurso pedagógico convive, no ambiente escolar, com outros, com os quais coexiste na sociedade, tais como: da família, da mídia, da religião, do Estado. Estes se entrecruzam numa rede de significados possíveis, mas o discurso "da escola" procura sobrepor-se em relação aos outros.

A realização de uma análise de textos produzidos pelos jovens envolve a complexidade de apurar uma percepção das diversas filiações que os constituem em sujeito do discurso. Devido à instabilidade desta fase humana, a adolescência, especialmente no nosso contexto urbano, as contradições e as irreverências são freqüentes em seus comportamentos, mas costumam ser rechaçadas pelos professores nos textos dos alunos, exigindo-lhes o respeito às normas, aos costumes morais, às regras estruturais, já inscritos socialmente.

O conhecimento das características do grupo de alunos, nesse

trabalho, exigiu um desprendimento do lugar destinado ao professor no desempenho da função de avaliação do texto do aluno, já que não se buscava um só sentido, um só discurso, uma só formulação, mas as possibilidades diversas de leitura (e autoria) tendo em vista a promoção de um diálogo constante, dependente da participação espontânea do jovem para a sua produção.

Ao trabalhar com a linguagem no contexto social do Ensino Médio, o professor precisa reconhecer a posição do aluno adolescente, incentivando o processo de escrita. Para que o mesmo ocorra, o ensino precisa envolver o aluno de modo que o jovem se permita constituir sujeito leitor capaz de produzir sentido seu sobre a leitura, registrando o seu deslocamento no tempo e na história a qual, também, se constitui através do dizer das gerações. Enfim, que sujeito o ensino da linguagem, na escola, tem como objetivo constituir na contemporaneidade?

Frente a essa questão, apresento aqui um exemplo da minha experiência como professora de Literatura. Antes de propor a leitura de textos de Eça de Queirós e Machado de Assis (Realismo – Portugal e Brasil respectivamente), apresentei aos alunos a seguinte proposta: escrevam num pedaço de papel um problema que vocês estão enfrentando na sua vida ou já enfrentaram ou temem que venha a acontecer. Esse texto deveria ficar no anonimato para que pudesse ser lido para a classe, de quem deveria vir o aconselhamento, ou seja, procurar meios para a resolução da questão apontada como desconfortável pelo sujeito-aluno no processo de autoria de seu texto.

Um levantamento sobre os conflitos existenciais que emergiram mostrou que, em sua maioria, versavam sobre temas, tais como: questões amorosas (amores não-correspondidos, gostar do namorado da amiga/o, traição, “ficar”), problemas com o estudo (não gostar de, notas baixas, não conseguir prestar atenção em aula), convivência familiar conflituada (relação entre os pais, entre irmãos, etc), reprodução de situações advindas de novelas televisivas (alcoolismo, cleptomania).

Surgiram ainda a depressão, a timidez, as tribos musicais radicais, que não suportam a música do outro grupo, medo da violência social, “odiar” tradições do Rio Grande do Sul.

Entre esses temas, destaco, por exemplo, a seguinte formulação de um aluno, em atendimento a minha proposta:

Eu matei minha mãe, e não consigo conviver com a culpa. Tenho muitos pesadelos (TCHURIN-TCHURIN-FUN-FLAINS).²

Já que os depoimentos deveriam ficar sem assinatura, esse aluno optou por manter seu anonimato, assinando com uma expressão, aparentemente, sem significado. O aconselhamento recebido para essa enunciação foi:

O lado negro é muito melhor, procure agora matar seu pai.

O discurso dos alunos, aqui, mesmo que nos cause impacto, mostra alusão ao discurso do ultra-romantismo, período em estudo, no qual se concebe, através das ações de personagens em contos e através de sentimentos expressos em alguns poemas do período, a subversão de comportamentos socialmente aceitos, sendo a morbidez uma das características temáticas abordadas por escritores como Álvares de Azevedo e Byron em seus textos. Nota-se uma espécie de resposta do aluno aos assuntos da disciplina.

Contraditório a esse discurso faz-se o seguinte enunciado de outro aluno:

Sou bom e não consigo ser maldoso!!!

e o aconselhamento:

Não seja maldoso, ué...

Não ser maldoso, como disse esse jovem, torna-se um problema existencial. Essa posição mostra reconhecimento do discurso da primeira fase do romantismo, quando as personagens são idealizadas física e moralmente. A proposta, pois, consiste em que os alunos se

² O discurso dos alunos está destacado em negrito neste estudo.

posicionem conforme diferentes posições discursivas e que formulem enunciados de acordo com o que imaginam que pode ser dito nessas posições.

A paráfrase do já dito pelos autores, embora enunciado em diferentes posições de sujeito, mostra o deslocamento espaço-temporal que a cronologia da obra literária proporciona como questão de análise.

Outro depoimento que mereceu destaque foi o seguinte:

Minha mãe enlouqueceu, eu sou insano, meu pai me odeia.

O aluno descreveu a forma como interpretava acontecimentos que marcavam a história da sua família (mesmo no anonimato a turma reconheceu o autor) e como a proposta voltava-se à ficção, o grupo descartou o aconselhamento. Vale ressaltar que cada grupo de conselheiros recebia vários conflitos para resolver.

A veracidade desses enunciados não interessa neste trabalho, pois os textos e sentidos produzidos nesta atividade serviram como suporte introdutório para a leitura dos contos e dos romances (psicológicos) de Machado de Assis, procurando, então, um caminho para que não fosse necessário o professor ficar ditando sua leitura como verdade para os alunos. O que interessa é reconhecer o que pode ser dito numa dada posição discursiva e enunciar desse lugar.

Supõe-se que o aluno do Ensino Médio tenha a habilidade de produzir textos que signifiquem para ele e para o outro, já que está familiarizado na escola com o fato de que o texto escrito é um meio empregado pelo professor para desenvolver o ensino e para avaliar o aluno.

O ensino da Literatura no Ensino Médio costuma valorizar a leitura a partir de correntes estético-literárias dominantes em cada época ou partindo da análise dos recursos expressivos utilizados na linguagem literária pelo autor, correndo o risco de limitar o dizer do aluno à reprodução de sentidos pré-construídos.

Os escritores da língua portuguesa (portugueses e brasileiros) têm, então, sua criação limitada dentro deste contexto que os livros didáticos destinados aos alunos e os manuais destinados aos professores lhes atribuem. Esses sentidos dos livros contribuem para que a experiência com a leitura se efetive na sala de aula, mas não podem ser apresentados como manuais de significados, se o professor pretende que a leitura promova o “gesto de interpretação”.

Os textos selecionados para a leitura dos alunos, geralmente, são determinados pela seleção que é feita pelas universidades, tendo sua estrutura e temática presentes como saberes que têm regularidade nas questões propostas pelas provas de vestibular.

A carga horária da disciplina de Literatura no Ensino Médio, na maioria das escolas porto-alegenses, corresponde, aproximadamente, a duas horas-aula semanais. Estas não são suficientes para a leitura integral de todas as obras que são propostas ao aluno nas condições referidas, portanto a leitura destas, geralmente, se dá através de atividades não-presenciais, ficando a cargo do professor realizar em sala de aula uma seleção que, quase sempre, está de acordo com o discurso pedagógico a que se filia a escola, que pública ou privada, tem sua avaliação de acordo com o índice de alunos ingressos (com ou sem freqüentar curso pré-vestibular) no ensino superior. No entanto:

...a situação de aprendizagem também pode ser prazerosa. Realizar um trabalho de criação em que a pessoa inteira mergulhe em do qual saia diferente e acrescida é também muito bom. É o prazer que nasce do combate, na luta pela busca de significados (MAGNANI, 1989:43).

A preocupação de valorizar a produção de sentidos pelos alunos em seus próprios textos, no trabalho que faço em Literatura, é o desafio que me leva, nesta pesquisa de mestrado, a analisar textos que se constituíram durante as aulas, procurando observar de que modo estes representam um “gesto de interpretação” (Pêcheux, 2002 & ORLANDI, 2001), no processo de criação do aluno. Acredita-se que o ensino significativo de Literatura supõe o objetivo de que os alunos produzam

sentidos tanto na posição de sujeitos-leitores quanto como na posição de produtores de textos.

Ensinar literatura no Ensino Médio regular, não apenas fazendo os alunos devolverem ao professor as características das obras indicadas para o vestibular, mas enfatizando a produção de sentidos pelo aluno é a que esse trabalho se propõe. Isso supõe o atravessamento de outros discursos e, conseqüentemente, outros sentidos, na prática de produção de textos na escola. A produção de textos, em qual medida tem suas margens limitadas pelo ambiente? Haverá respostas ou limites para os fatos da vida ou da linguagem que possam ser ensinados?

Não se pode acreditar que o aluno-leitor, na atualidade, lerá as obras clássicas da literatura sem a interferência das suas realidades no mundo de hoje, tal como ele as percebe. Como diz Larrosa:

Poderíamos começar reconhecendo que a vida humana não consiste numa sucessão de feitos. Se a vida humana tem uma forma, ainda que seja fragmentária, ainda que seja misteriosa essa forma é de uma narrativa: a vida humana se parece a uma novela. Isso significa que o eu, que é dispersão e atividade, se constitui como uma unidade de sentido para si mesmo na temporalidade de uma história, de um relato. E significa, também, que o tempo se converte em tempo humano na medida em que está organizado (dotado de sentido) no modo de um relato. Nossa vida, se é que ela tem uma forma, tem a forma de uma história que se desdobra (LARROSA, 1996:146).

A leitura, segundo esse autor, para ser uma experiência, precisa ser vivida como um acontecimento na vida do aluno. Para que assim seja, o sujeito-leitor precisa reconhecer que a leitura faz parte da sua história de ser no mundo.

Não se pode planejar o resultado de uma leitura, já que o acontecimento não se subordina ao possível. O discurso pedagógico costuma contrapor-se à leitura como experiência, pois tenta direcionar os sentidos que ela “deve” produzir no aluno-leitor.

Acreditar que o aluno-leitor vá interagir com as obras clássicas da literatura sem a interferência de seus interesses e de suas realidades no mundo, é uma visão ingênua no ensino da Literatura no Ensino Médio,

pois a interpretação suscita plurissignificação. Podemos aprofundar, dizendo que o sentido das palavras nunca é fixo, mas construído pelos sujeitos que usam a língua. Sendo assim, o professor não pode emitir julgamentos sobre o que é uma boa leitura, mas considerar a sua experiência junto com a do aluno.

Entre os jovens alunos do Ensino Médio, temos os que lêem resumos e os que lêem o texto integral das obras, mas os dois grupos produzem sentidos sobre o discurso, da parte ou do todo, e essa relação com a leitura produz uma pluralidade de sentidos.

E, nesse momento em que a principal ameaça é a homogeneização, talvez seja a hora de parar de insistir na verdade e começar a criar as condições para pluralidade do sentido. Parece-me que o papel do professor é fazer com que a pluralidade seja possível. E isso é dar um sentido de contingência, de relatividade e, enfim, de liberdade (LARROSA, 1996:160).

Essa liberdade pode se traduzir na responsabilidade de produzir sentidos. O aluno não deve ser obrigado a ler, mas desejar a leitura, tendo o direito de abandonar o livro que não lhe agrada e “partir para outro”, desde que saiba argumentar, explicitando por que não lhe foi possível a sensibilização necessária para que se desse à experiência de leitura.

O professor deve considerar que está envolvido numa atividade complexa, cheia de possibilidades, assim refletir sobre a sua inquietude e a de seu aluno, para que se possam produzir sentidos pela leitura como um acontecimento vivido pelo grupo num processo de aprendizagem.

1.2 Área temática

Esta pesquisa se circunscreve à seguinte área temática: produção textual de alunos de 15 a 16 anos, numa escola mista de Ensino Médio urbana³, porto-alegrense, envolvidos em leitura e escrita de textos, na

³ Atendendo à ética na pesquisa, os nomes da instituição e dos alunos foram omitidos.

disciplina curricular de Literatura, frente ao desafio de produzirem sentidos de autoria no discurso pedagógico, conforme a proposta da disciplina. Autoria entendida como “gesto de interpretação”, conforme o referencial da Análise de Discurso.

1.3 Objetivos

- Analisar, nos textos dos alunos, sob condição pedagógica específica à disciplina de Literatura, no Ensino Médio, considerando a heterogeneidade do discurso, efeitos de sentidos vinculados à experiência de leitura e produção textual.

- Refletir sobre marcas lingüísticas mobilizadas pelo aluno em seus textos, vinculadas à manifestação de interpretações suas.

- Analisar o “gesto de interpretação”, nos textos dos alunos, enquanto manifestação de autoria.

- Refletir sobre a minha prática de leitura, enquanto avaliadora do texto do aluno, buscando novos significados para o ensino de Literatura na escola, condizentes com o aluno de hoje em seu contexto urbano.

- Refletir sobre o jovem que encontramos hoje na escola enquanto sujeito-aluno e suas condições de produzir sentidos como sujeitos-leitores de obras literárias do currículo escolar.

1.4 Questões norteadoras

- De que modo a sala de aula, como espaço para o jovem significar, possibilita a filiação do aluno de Ensino Médio ao saber veiculado pelo discurso pedagógico assumido na proposta de ensino de Literatura?

- Como analisar, no texto do aluno, marcas lingüísticas relacionadas a posições de sujeito diversas que ele manifesta?

- Como evidenciar efeitos de sentidos, no texto escrito pelo sujeito-aluno, apontando à heterogeneidade que constitui o seu discurso.



Pressupostos Teóricos

Sendo em vista que no presente estudo se pretendeu focar a produção de sentidos no texto produzido pelo aluno, relacionada à atividade de leitura de obras literárias, neste capítulo nos detemos na fundamentação teórica da Análise de Discurso, destacando conceitos que nos parecem pertinentes à área temática da pesquisa.

2.1 Discurso, língua e sujeito

As idéias sobre discurso apresentadas por Pêcheux (1993) vêm em contraponto às interpretações de texto presas à estrutura do sistema lingüístico, tendo a gramática como meio que possibilita a expressão do que o autor “quer dizer”, numa fixação maior no próprio texto, como se este pudesse prender o sentido em si mesmo. Conforme o autor, a descrição da superfície do texto não considera os efeitos de sentido no ato de comunicação. A análise de texto determinada pelo enfoque de “partes” torna-se um método preso às categorias temáticas, entendidas como sendo conteúdo. Entretanto, conforme critica Pêcheux *...um texto só é analisável no interior do sistema comum de valores que um sentido tem para os codificadores e constitui seu modo de leitura...* (PÊCHEUX, 1993: 65-6).

O sujeito manifesto na prática da língua, desloca-se em vários sentidos, o que leva o analista de discurso a considerar não apenas a sua impressão sobre o acontecimento, mas sim a perceber como o grupo se manifesta em relação aos fatos da língua e à dimensão coletiva representada no texto, pois cada campo do saber é constituído de sentidos que se mostram pelo uso língua por sujeitos.

Na Análise de Discurso, a linguagem serve para constituir o objeto de análise, que é o discurso; compreende-se o trabalho com a palavra proferida pelo sujeito, analisada no processo; na análise aparece o ponto de vista do analista, abandonando-se a idéia de texto fechado em si mesmo, e de transparência da linguagem. Aqui, então, fala-se de sentido e não de conteúdo.

É em função do referencial teórico sobre discurso que ocorre o procedimento de análise, a qual busca efeitos de sentidos, e inclui o estabelecimento do *corpus*, os recortes a serem analisados. Conforme a Análise de Discurso, a linguagem, não sendo transparente, serve para constituir o objeto.

Há uma ruptura com a concepção de sujeito que se apropria da língua, do sistema, surgindo, nesta outra categoria, o discurso, a relação que une língua, sujeito e formação social, e se instala a condição não subjetiva, em que se privilegia o coletivo como construtor do sentido (pré-construído, já dito...). O discurso ganha materialidade quando é formulado (textualizado) por um sujeito que age na língua, em determinada condição de produção concreta para formular o seu discurso. Nesse processo

...do pré-construído e destacando, como sua característica essencial, a separação fundamental entre o pensamento e o objeto de pensamento, com a pré-existência deste último, marcada pelo que chamamos uma discrepância entre dois domínios de pensamento, de tal modo que o sujeito encontra um desses domínios como o impensado este que, necessariamente, pré-existe ao sujeito... (PÊCHEUX, 1997:102).

O discurso extrapola a lógica entre os sentidos, assim como o enunciável extrapola o enunciado; contudo para se produzir um efeito de sentido sempre vai haver a ilusão de que o sujeito é dono do dizer. Esse efeito de sujeito único é uma ilusão necessária para que o sujeito funcione como sujeito do discurso.

Assim, os estudos que vêm sendo realizados a partir da década de 60 pelos analistas de discurso têm-nos apresentado novas noções e princípios que fundamentam a prática de interpretação de textos. As

transformações observadas agem, inclusive, na diversidade possível para a compreensão de alguns conceitos, por exemplo, a dicotomia língua/fala preconizada por Saussure (1916), é substituída por língua/discurso.

A língua deve ser reconhecida como a materialidade do discurso e o discurso como a materialidade da ideologia e, tendo suporte nesta afirmativa, a Análise de Discurso propõe que o processo de interpretação abandone a análise estrutural e positivista que tentava enquadrar a língua para torná-la um objeto limitado ao estudo da ciência.

Segundo Orlandi (1999), a língua é uma ferramenta imperfeita, pela sua presença humana, histórica e social no acontecimento, inscrevendo-se no espaço e no tempo, para constituir sentidos na memória do dizer do grupo. Quando o sujeito interage no ato de enunciação, está submetido à possibilidade de falha, criando um espaço lacunar no uso da língua, e este lugar em que se apresenta é, no imaginário, constituído pelo confronto do simbólico com o político.

O sujeito, enquanto tal, necessita se submeter à língua, ao simbólico. E ao mesmo tempo à ideologia, como força material, que interpela o indivíduo em sujeito num processo discursivo que remete às práticas de classe onde se inscreve, conforme Pêcheux (1997).

A formação discursiva, em que o sujeito se inscreve para significar, é conceituada, teoricamente, como aquilo que pode e deve ser dito por um sujeito em sua posição discursiva em um dado momento, em uma conjuntura dada, conforme ressalta Orlandi:

O sujeito é assujeitado pois, para falar precisa ser afetado pela língua. Por outro lado, para que suas palavras tenham sentido, é preciso que já tenham sentido. Assim é que dizemos que ele é historicamente determinado pelo interdiscurso, pela memória do dizer (ORLANDI, 1999: 64).

No espaço da escola, o simbólico e o político se articulam de forma particular. As relações sociais se significam na reprodução e na ruptura através da emergência da filiação do aluno ao campo do saber,

atingindo, ao mesmo tempo, a ordem do discurso e a organização social da instituição. Quando isso não se faz, ou seja, o aluno não se filia a esse discurso, não ocorre o processo da aprendizagem. Aprender, na concepção da Análise de Discurso, é o processo de filiar-se a algum campo do saber. Quando essa inserção não acontece, segundo Orlandi (2001:187), *os sujeitos são considerados fora do discurso, politicamente, historicamente e lingüisticamente...*

Muitas vezes, na escola, situações didáticas não muito bem sucedidas tendem a buscar apenas a repetição daquilo que o currículo propõe como saber, excluindo, portanto, novos sentidos que possam surgir no discurso pedagógico.

A referida autora destaca que as relações sociais, num processo de migração para o discurso do senso comum, correspondem a relações de sentido sobredeterminadas pela instituição, encerradas em seu imaginário que é concebido como já significado, impedindo os sujeitos e os sentidos de se constituírem livremente, pois lhes apresenta um currículo dividido em disciplinas com conteúdos estanques, os quais tendem a sofrer o processo do esquecimento, visto que estes, geralmente, interessam ao aluno apenas para a aprovação no vestibular.

Assim, explica-se por que os conceitos estudados nas disciplinas de física, Química, Matemática dificilmente permanecem vivos na memória do dizer, passível de ser acessada pelo sujeito egresso do Ensino Médio e que se dirige no ensino superior à área de humanas; o mesmo ocorre em condição inversa.

A premissa para a aprovação do aluno à continuidade da educação básica, é filiar-se aos discursos enfatizados na instituição (poder), estabelecendo-se assim a produção de discursos aparentemente homogêneos. Nas margens destes discursos, os sujeitos produzem novos sentidos de acordo com a sua própria história, assumindo uma posição entre outras possíveis no campo do saber.

Desta maneira, muito se tem pensado na interdisciplinaridade, mas, geralmente, esta, na prática docente destituída de suporte teórico e discussão conjunta, não passa de uma justaposição de conteúdos afins entre as disciplinas, quase como um pedido de socorro de uma disciplina a outra quando não encontra resposta em si própria para questões que surgem no processo educacional.

A Análise de Discurso, tendo, como princípio, as diferentes interpretações que podem ter as formações discursivas em uma determinada conjuntura, talvez nos aponte um caminho para ressignificar a palavra nas relações sociais escolares, permitindo-nos, então, o diálogo, a circulação e a formulação de novos sentidos através das diferentes vozes que se apresentam fechadas em suas disciplinas.

O professor que orienta o aluno para a produção textual no Ensino Médio é, geralmente, avaliado pela aprovação destes alunos como reprodutores de sentidos propostos pelo discurso educacional instituído, trazendo como conseqüência a uniformização da escrita, que, na maioria das vezes, não vai além dos sentidos pré-construídos que já se fizeram no senso comum⁴.

Neste cenário, portanto, pode-se observar a não valorização da diferença que, não raro, é interpretada como erro, levando o aluno a representar o seu discurso sem a preocupação de estabelecer vínculos com o seu leitor, que costuma ser somente o professor e, ao mesmo tempo, não estabelecer vínculos com o texto lido.

A criação deste vínculo entre autor e leitor é objeto deste estudo, partindo da leitura e interpretação de textos literários para a produção de textos pelo aluno, a fim de estabelecer uma ruptura com a padronização da leitura e da escrita, possibilitando a convivência entre os diferentes sentidos e, portanto, diferentes discursos no ambiente escolar.

⁴ Senso comum, segundo FERREIRA (1986) é o conjunto de opiniões e modos de sentir que, por serem impostos pela tradição aos indivíduos de uma determinada época, local ou grupo social, são geralmente aceitos de modo acrítico como verdades e comportamentos próprios da natureza humana.

2.2 Sujeito e autoria

Pensar o texto, enquanto forma, unidade imaginária, formulação, partindo do enunciado, contrapõe-se à perspectiva do discurso, conforme reflete Maingueneau:

Compreender um enunciado não é somente referir-se a uma gramática e a um dicionário, é mobilizar saberes muito diversos, fazer hipóteses, raciocinar, construindo um contexto que não é um dado preestabelecido, estável. A própria idéia de um enunciado que possua um sentido fixo fora de contexto torna-se insustentável... (MAINGUENEAU, 2002:20).

Isso faz-nos deparar com a variação: o sentido sempre poderia ser outro. Enfim, coloca-se o dito em relação ao não dito, ao dito em outro lugar, problematizando as leituras diversas que concernem à história de cada sujeito de acordo com suas vivências.

O olhar leitor, quando exposto à opacidade do texto, depara-se com a materialidade específica da ideologia, o discurso, e a materialidade específica do discurso, a língua. Nesse imaginário, a ideologia e, ainda, o inconsciente psicanalítico⁵ fazem parte da dispersão real de sentidos das diferentes discursividades, pois, segundo Orlandi (2001), o texto não é uma unidade fechada, porque ele tem relação com outros textos existentes, possíveis ou imaginados com suas condições de produção (sujeito e situação). A isso ela denomina de exterioridade constitutiva, o interdiscurso, a memória do dizer.

O real é inapreensível pela palavra, pois esta não dá conta da totalidade, é sempre sujeita a equívocos. Na verdade, sentidos estáveis não existem, porque todos eles são dinâmicos, já que o sujeito se movimenta na história, no social e na língua, para significar.

Quando se produz sentido há uma filiação. Assim, o sujeito-autor, ao escrever um texto, realiza a materialização do discurso e o sujeito-

⁵ Michel Pêcheux propõe uma articulação entre o funcionamento da ideologia e do inconsciente, no/pelo sujeito; nesta dissertação não estou enfatizando a dimensão psicanalítica.

leitor também produz sentido, numa relação de filiações discursivas. Então, a Análise de Discurso desloca a questão ensino-aprendizagem à memória discursiva ou ao interdiscurso, tendo, na situação discursiva, o texto como produção de sentidos que se inscrevem num determinado espaço e tempo, que implicam o modo como os sujeitos significam, fazendo seus deslocamentos.

A origem do dizer é discutível, porque o sujeito não é propriamente autor dos sentidos, ele se apropria de sentidos já existentes, mas os recria de acordo com novas condições de produção. Só se é autor, no sentido estrito, quando se faz diferença na memória do dizer, ou seja, a mera reprodução de sentidos não configura o novo, mas sim o já dito. Orlandi (2001) denomina a mera reprodução como “memória metálica”, e esta não representa autoria.

O significante representa o instrumento de que o sujeito já dispõe em determinado grupo para significar. A posição de sujeito é, portanto, um ponto de vista político e ideológico, necessário ao trabalho com o simbólico. Um texto comporta discursos, mas estes fogem dele, não se fecham nele, uma vez que o texto atende às convenções para se materializar em situações de discurso em nível de formulação, que compreende o nível interdiscursivo e intradiscursivo.

Assim, a autoria vem junto com a responsabilidade exposta às injunções sociais e históricas, a normatividade institucional. Através dos textos, podem-se encontrar os discursos numa relação que se dá pelos possíveis sentidos que atestam a materialização do político em diferentes pontos de subjetivação, diferentes posições do sujeito dispersas na textualidade.

As palavras não significam em si. Elas significam porque têm textualidade, ou seja, porque sua interpretação deriva de um discurso que as sustenta, que as provê de realidade significativa. E sua disposição em texto faz parte dessa realidade. É assim que na compreensão do que é texto podemos entender a relação com a exterioridade (o interdiscurso), a relação com os sentidos. O texto é um objeto lingüístico-histórico (ORLANDI, 2001: 86).

O sujeito só se constitui como autor em uma unidade imaginária que resulta na redefinição da relação do texto, do sentido com a interpretação que se realizará por um leitor imaginário que o escritor supõe e para quem escreve. O leitor fica exposto à opacidade do texto, surgindo uma história de leitura do texto e uma história de leitura dos leitores produzida pelos gestos de interpretação (pontos de subjetivação) do autor e pela memória do leitor.

2.3. Produção de sentidos e memória

A memória está presente na prática enunciativa; embora os sentidos estejam na memória, eles precisam ser abordados através da enunciação dos fatos, trazendo em sua representação um confronto de discursos pela ideologia - existe uma força política que opera o esquecimento de alguns sentidos, mesmo assim, esses podem aparecer posteriormente. Esquecer e lembrar estão sempre emaranhados. Como afirma Orlandi (1999)... *a memória é feita de esquecimentos, de silêncios. De sentidos não ditos, de sentidos a não dizer, de silêncios e de silenciamentos.*

Os sentidos silenciados, sem representação concreta na vida, trazem a impossibilidade de os sujeitos se filiarem ou se contraporem à determinada formação discursiva, pois para constituírem esses sentidos em seus discursos é preciso acesso a eles; sem acesso, não se tem como modificar a memória. Para que se possa alterar a memória é importante que se oportunizem momentos de significação para esses sujeitos.

A produção de discursos, em todos os contextos, terá representada a memória coletiva do grupo a que o sujeito se filia, por isso é preciso considerar, no discurso, a palavra dentro de uma formulação, (a qual não é, simplesmente, uma frase), estranhando sempre a evidência do sentido.

Segundo os estudos desenvolvidos na área de Análise de Discurso, o registro do acontecimento deve produzir a memória, por isso é necessário que ele conserve uma força, a fim de fazer impressão;

portanto, a memória é o lugar da reprodução das relações sociais e políticas.

A memória coletiva é o acontecimento lembrado e reconstruído, a partir de dados e de noções comuns aos diferentes membros da comunidade social, atingindo uma dimensão intersubjetiva e, sobretudo grupal entre eu e os outros; limitada pelo grupo, se opõe à história, o foco da tradição ao quadro dos acontecimentos, da lembrança ao conhecimento, como considera Davallon (1999):

...[casar] história e memória coletiva: de entrecruzar, de aliar a resistência ao tempo que caracteriza uma e o poder de impressão – vivacidade – da outra. Assim, o acontecimento, [memorizado] poderá entrar na história (a memória do grupo poderá perdurar e se estender além dos limites físicos do grupo social que viveu o acontecimento); mas enquanto [histórico], ele poderá se tornar, em compensação, elemento vivo de uma memória coletiva (...) uma memória societal (DAVALON, 1999:26).

A memória integra os elementos que a compõem em uma totalidade, embora, segundo este autor, possua dois lugares: a memória interna do grupo e a memória externa dos objetos culturais.

Na proposta de produção de texto na disciplina de Literatura, no Ensino Médio, estes lugares se explicitam quando o discurso do aluno se depara com o discurso das obras literárias consagradas para estudo.

Existe

...uma tensão contraditória no processo de inscrição do acontecimento no espaço da memória (...) que pode apresentar uma dupla forma-limite: o acontecimento que escapa à inscrição; (...) o acontecimento que é absorvido como se não tivesse ocorrido (PÊCHEUX, 1999: 50)

e, portanto, não adquire força para impressão na história, ficando no esquecimento.

O trabalho com a leitura, com a interpretação e com a produção de textos em sala de aula deve considerar, portanto, a memória, fazendo-se acontecimento para inscrever-se na memória do grupo como objeto cultural ou histórico.

Assim como a língua é sujeita a falhas, a memória também é constituída pelo esquecimento, daí decorre que a ideologia, diz

Pêcheux (1982) é um ritual com falhas, sujeito a equívoco, de tal modo que, do já dito e significado, possa irromper o novo, o idealizado. No movimento contínuo que constitui os sentidos e os sujeitos em suas identidades na história (ORLANDI, 1999:65).

Os sentidos, conforme Pêcheux (1993), são produzidos pelos sujeitos através da produção do imaginário (formações imaginárias no processo de interlocução). Quem sou eu para falar com ele? Quem é ele para me ouvir? Indagações que mostram a ideologia constitutiva do discurso, a formulação e a representação dos sentidos para o sujeito. O imaginário é, portanto, ponto importante do discurso.

2.4 Gestos de interpretação: sentidos produzidos

Tendo em vista que os sentidos das palavras mostram diferenças de acordo com o sujeito que as usa, nenhuma interpretação é definitiva, embora o texto precise da ilusão de unidade para se constituir numa forma tipológica, dando um efeito de fechamento, mesmo que o sentido não tenha sido fechado.

Segundo Orlandi (2001), o sujeito está sempre se constituindo e se reconstituindo nos sentidos, assumindo uma posição entre outras no mundo e no discurso, através do deslocamento na história, na língua e em si mesmo; sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, portanto o sujeito nunca é um indivíduo, ele é uma configuração do social. Orlandi (2001) nos apresenta a seguinte consideração:

Para a análise de discurso, portanto, o que interessa não é, em primeira instância, que a linguagem realiza atos mas que a realidade (produção imaginária, construção discursiva do referente) se constitui nos sentidos que o sujeito pratica. O sujeito, por sua vez, ao dizer, se significa e significa o próprio mundo. (...) O sentido é história e o sujeito se faz (se significa) na historicidade em que está inscrito... (ORLANDI, 2001:44).

Conforme destaca a autora, a língua é sujeita ao equívoco (constitutivo da ordem simbólica), pois é uma ferramenta imperfeita. E também, o sujeito falha, e isso é um fato do discurso devido ao funcionamento da ideologia e/ou do inconsciente. Nos efeitos do próprio

processo de interpelação pela formação discursiva, tem-se a constituição do sentido, o qual adquire unidade, especificidade, limites que o configuram e o distinguem de outros (para fora), relacionando-o a outro (para dentro) e a constituição da identificação do sujeito. A ordem da língua e a da história, em sua articulação e funcionamento, constituem a ordem do discurso. Segundo Orlandi:

...o sistema é um sistema significante, capaz de falhas que, para cumprir-se em seu desígnio de significar é afetado pelo real da história. É um sistema pensado no funcionamento da língua com homens falando no mundo.(...) a noção de forma material: acontecimento do significante no mundo (ORLANDI, 2001:40).

A ideologia é sempre constituída pelo imaginário e o imaginário pela língua, dispondo a vida dos sujeitos ou a resistência dos sujeitos (materialização histórica dos lugares), conforme a autora.

O sujeito tem a ilusão da consciência da responsabilidade, quando, na verdade, não é ele que determina esta, e sim o sistema em que ele vive, pois a todo o momento o cidadão é interpelado pelo discurso coletivo. Por outro lado, segundo Orlandi (2001), a ideologia precisa dos sujeitos para interpelar e se perpetuar. Portanto, a função “autor” é uma das funções enunciativas do sujeito, inscrevendo-se nas convenções que a sociedade impõe, dentro das formas de escrita legitimadas, produzindo um efeito de coerência necessário para o texto. Por exemplo, o discurso jornalístico utiliza-se do impacto para chamar a atenção; já o da ciência não pode ser sensacionalista e utilitário.

O lingüístico é uma materialidade do discurso, portanto a apreensão do discurso feita pela análise precisa chegar ao enunciável, relacionando o inter e o intradiscurso, para que aquele possa ser caracterizado e abordado, senão se está analisando só a língua. Enfim, a análise é realizada em nível das formulações e em nível dos saberes.

O texto é uma face do discurso, relacionando elementos textuais com o interdiscurso como resultado de uma enunciação, a qual ocorre na vida. Sem a enunciação, os sentidos não se materializam.

Encontrando marcas interdiscursivas representadas no intradiscurso, pode-se caracterizar a posição do sujeito, partindo do que ele disse.

O deslizamento do sentido produz efeitos metafórico (sentido diferente) e parafrástico (repetição do sentido), que são constitutivos do discurso, sempre existindo uma tensão sobre a dominância de um sentido sobre o outro.

No “gesto de interpretação”, o sujeito assume o seu assujeitamento, porque produz sentidos historicizados segundo a sua identificação discursiva e a sua capacidade de criatividade, espaço onde a interpretação se apropria (toque do sujeito para si). O analista, assim como o autor, também fala de um lugar; em toda a interpretação há formulação de um discurso, pois sempre se produz sentido a partir de uma posição.

O sujeito num “gesto de interpretação assumido e não negado”, como diz Pêcheux (2002), identifica-se e produz sentidos, portanto a interpretação sempre transforma, de algum modo, o já dito, e o sentido passa a ser outro pela não coincidência que lhe é inerente.

Marilda Pereira (2005), em sua pesquisa, buscou compreender a situação do leitor diante das palavras desconhecidas, o modo como fica perdido, a partir da análise de um personagem do livro “Um velho que lia romances de amor”, de Luiz Sepúlveda, destacando-se o esforço de imaginação que fazia a personagem para encontrar palavras suas para formar na memória as imagens que lhe permitiriam compreender o discurso onde as palavras novas se inseriam. Afirma a autora, a partir de Davallon, citado por Archard, que:

A imagem opera como uma relação entre o subjetivo e o social, fazendo com que um leitor abstrato ocupe o lugar de um leitor concreto, reconstruindo uma lembrança em associação ao real, ao discurso exposto, aos pontos em comum entre os dois planos (PEREIRA, 2005: 230).

Continua a autora, lembrando Pêcheux, que o contato com a materialidade do texto provoca no leitor o desconforto pela não

compreensão do significado do léxico empregado pelo escritor. Diz Pêcheux, citado pela autora:

...são as evidências que sustentam o dizer do sujeito e que lhe fornecem um espaço de identificação a partir do qual se produz a significação, 'sua' significação (PÉCHEUX,1975:164).

Desse modo, o pré-construído pelo leitor defronta-se com o apresentado na leitura e, nesse intervalo, é instigado a buscar associações a fatos reais possíveis de reestabelecer o equilíbrio concernente à compreensão do que é lido. Conforme destaca Pereira (2005), para Orlandi (1998), a designação “espaço intervalar” corresponde, na interação entre leitor e texto, ao espaço onde se dá a significação, pelo leitor, e é onde este se constitui como sujeito-leitor, criando-se um efeito de unidade discursiva. Socialmente constituído, conforme a autora, *o sujeito é múltiplo porque atravessa e é atravessado por vários discursos (ORLANDI,1988:11).*

O estudo de Marilda Pereira condiz com o sujeito-leitor, aluno de obras clássicas de Literatura, no Ensino Médio, nesta dissertação. São as suas condições de significar nesse “espaço intervalar” confrontados com palavras que lhe soam estranhas, presentes nas obras, pois que condizentes com discursos aos quais se filia o sujeito-autor, mas não acessíveis aos alunos, filiados a outros discursos.

Torna-se importante, no ensino, buscar uma forma de facilitar a necessária aproximação entre esses dois universos, desse modo “abrindo” as condições de leitura do aluno, contrapondo-se a outros métodos de trabalho, haja vista que geralmente a escola poda a leitura original dos alunos. Ao contrário, busco trabalhar o processo de produção de sentidos do sujeito-aluno, na relação entre suas condições de ler as obras literárias e escrever textos nos quais manifestem seus próprios sentidos a partir das relações possíveis para eles.



3.1 Juventude: sentidos e lugares sociais no espaço e no tempo

O enfoque da cultura juvenil aqui apresentado tem como suporte, principalmente, os estudos realizados pela autora Feixa Pampóls, que se referem ao surgimento do conceito de adolescência em relação ao adulto, aos meios de comunicação de massa, à música, enfim, ao contexto onde vivem os jovens.

O mal-estar diante do mundo, entre outras, parece ser uma característica marcante para determinar o início da juventude na história da sociedade em diferentes tempos e espaços, pois as descobertas, que ocorrem nessa fase (aproximadamente 13 anos)⁶, corrompem os sonhos da infância, trazendo conflitos que, na maioria das vezes, são superados com a beleza e o vigor, bem como pelo desejo de encontrar parceiros para brindar essa condição.

A expressão cultural de cada sociedade está relacionada aos seus costumes, os quais a caracterizam em sua formação, sendo assim a compreensão do termo juventude adquire diferentes significados, manifestados pelo sujeito social, portanto os sentidos se alteram de acordo com a história individual e social de cada um na ação e deslocamento em diferentes lugares e épocas que os perpassam para significar.

⁶ Em OUTEIRAL (2004: 4), o período da adolescência, segundo a Organização Mundial de Saúde, é constituído em duas fases: a primeira, dos 10 aos 16 anos e, a segunda, dos 16 aos 20. O Estatuto da criança e do adolescente situa esta etapa entre 12 e 18 anos.

Nas sociedades, historicamente, ocorre a subordinação do jovem ao ancião pois, quase sempre, os costumes e valores estão vinculados à posse; sendo o jovem excluído dessa posse deve submeter-se econômica e politicamente aos mais velhos.

Essa cultura se caracteriza através da hierarquização como estratégia para determinar e prolongar o estar do jovem em condição de submissão social, econômica e política.

Nas sociedades estatais, a juventude é submetida à hierarquização social, recebendo formação cívico-militar. A juventude corresponde, então, à fase da vida na qual se deve receber educação, fase de mudanças e transformações de jovens em adultos, adaptados à vida social e cultural, capazes de serem preparados, educados para transformar a sociedade.

Em relação a essa nova concepção de juventude, Feixa Pampóls (2004: 279), destaca as obras dos filósofos gregos Platão (República) e Aristóteles (Retórica) que já comentavam "... o perigo que implicava o culto ao jovem...".

Platão considerava que os jovens perdiam o respeito pelos mais velhos no desejo de serem eternamente livres e que os anciãos imitavam os jovens para não serem considerados por esses como ásperos nem despóticos.

Em sua Retórica, Aristóteles considerava que os jovens agiam de acordo com as suas necessidades fisiológicas, tendo o prazer sexual um papel específico. Esses eram considerados demasiado inexperientes e ingênuos para conquistar uma posição social, já que para eles o futuro é longo e o passado breve.

No entanto, convém não esquecer que a contraposição que fazem Platão e Aristóteles dos jovens perante os velhos há de ser vinculada ao elogio que fazem do termo justo (o áureas mediocritas romano) que significa: o homem de mediana idade, caracterizado nas teorias gregas das idades, como uma síntese das qualidades dos jovens e dos velhos. Em outras palavras: trata-se de legitimar a denominação dos adultos sobre os outros grupos etários. Vemos, pois, como a emergência do mito da juventude vai acompanhada da

emergência da juventude como categoria subalterna (FEIXA PAMPÓLS, 2004: 280).

A juventude na Roma antiga (séculos V e VI a.C.) tinha a definição correspondente ao estado fisiológico humano, pois o mesmo definia a passagem da infância para a idade adulta, portanto o amadurecimento estava relacionado à competência sexual. Esse processo se registrava através da troca das indumentárias, as quais caracterizavam o estado infantil ou adulto: *"toga praetexta* (veste da criança) e *toga virile*, que significava seu ingresso na comunidade política como cidadão" (FEIXA PAMPÓLS, 2004:281). Isso tem como consequência um comportamento colocado como impudico, considerando-se o processo de urbanização das sociedades.

A manutenção do poder sobre o jovem estava, então, na repressão de suas manifestações imorais, para que não ameaçassem a ordem social.

Entre os séculos XVI e XVIII, na Europa, os jovens eram afastados de suas famílias para serem educados no trabalho e nas letras, o que lhes atribuía certa liberdade, permitindo-lhes misturarem-se aos adultos e... *nas ruas e locais que albergavam as escolas, confraternizavam pessoas de todas as idades* (FEIXA PAMPÓLS, 2004: 287). Portanto, os jovens assumem desde cedo responsabilidades civis, e, como fossem considerados jovens por serem solteiros, eram julgados como adultos, já que a adolescência estendia-se conforme a condição do estado civil de cada um.

Os estudos de Feixa Pampóls sobre juventude destacam a relação da invenção da máquina a vapor (1765) com o surgimento do conceito de juventude, atribuindo ao filósofo francês Rousseau (1762) o descobrimento do reino da infância e da juventude.

Não há dúvida do importante papel de Rousseau, entranhado na irrupção do mundo moderno, no descobrimento do reino da infância e da adolescência, que entendia como estágios naturais da vida e cujo discurso oratório correspondia com seu mito do bom selvagem como origem da civilização (FEIXA PAMPÓLS, 2004: 294).

Com sua teoria sobre o caráter natural da adolescência como fase da vida humana, na qual se manifestam sentimentos contraditórios que geram a transformação do físico, da emotividade do sentido e da consciência social, Rousseau influencia o pensamento de muitos pedagogos e psicólogos. Suas reflexões acerca desse assunto se refletem até hoje no currículo da disciplina de Literatura, no enfoque da fase indianista (século XIX), que apresenta personagens, em seus romances e poemas, perpassados pela ideologia do mito do “*bom selvagem*”. Esse sentido se identifica, facilmente, na leitura das obras de Gonçalves Dias e José de Alencar.

Através desse incentivo filosófico e literário e da industrialização da sociedade (século XVI ao XVIII), nasce a presença social da juventude. Em consequência disso, as famílias começam a assumir a responsabilidade de manter os jovens econômica e moralmente, desenvolvendo ao mesmo tempo uma maior afetividade, já que a convivência entre pais e filhos passa a ser mais duradoura. Mesmo assim, ainda se reconhece na sociedade a necessidade de controle da juventude tanto por parte dos pais como da escola, e *será na primeira metade do século XX (1900 – 1950) (...) a era da adolescência, que este conceito se democratizará* (FEIXA PAMPÓLS, 2004 : 297).

O jovem, em consequência disso, constitui-se como sujeito assumindo o lugar que ficou determinado socialmente para ele, conformando-se, na maioria das vezes, com a dependência econômica e moral quando pertencente à classe média.

Os educadores precisaram refletir sobre o ser jovem e sobre a escola que lhes seria oferecida, pois a própria juventude começava a pensar em si mesma e seu discurso na cultura social.

Num contexto de plena ocupação, com uma capacidade aquisitiva crescente por parte dos jovens, com a difusão dos meios de comunicação de massa e da sociedade de consumo, com a escolarização em massa e o nascimento do mercado adolescente, emerge a noção de ‘cultura juvenil’ como cultura autônoma e interclassista; começa a ter êxito o culto à juventude e esta se converte na idade da moda. Ao mesmo tempo nasce a imagem do ‘rebelde sem causa’ (FEIXA PAMPÓLS, 2004:307).

Esse culto à juventude implica conceber o jovem como sendo cada vez mais livre e menos compromissado com a sociedade e com a política, adaptando-se às regras da sociedade de consumo ou contestando-as através de comportamentos ousados, gerando a criação de novos estilos. Essa fase, que é natural na vida humana, passa a ser vista como polêmica.

Na América do Norte, na primeira metade do século XX, a juventude marcava sua presença, buscando novas formas de expressão que se manifestavam no comportamento, na vestimenta, na arte, etc. Enfim, surgia uma nova formação discursiva do ser jovem.

Em 1945, em Memphis, a música blues dos negros começou a ser cantada por jovens brancos: assim nascia o rock & roll. Tratava-se de um novo tipo de música, interpretada por garotos que não tinham mais que 18 anos, voltada para um mercado juvenil, que logo se tornaria símbolo da primeira cultura internacional-popular (FEIXA PAMPÓLS, 2004: 308).

A música foi o instrumento que divulgou o discurso da juventude, que muda não apenas o ritmo, a dança, mas também as palavras, procurando manifestar os seus próprios sentimentos. Isso fez com que se tornasse fundamental a reflexão e implementação de novas teorias educacionais, principalmente aos jovens do Ensino Médio. O cinema, por sua vez, retrata essa mudança com filmes que apresentavam jovens em suas fraternidades escolares e o esporte competitivo passa a ser importante presença na instituição escola.

Os jovens passam a ter seus próprios rituais de comportamento em oposição ao discurso dominante; surge o movimento hippie (1968), assumindo o amor e a paz como “armas” para a felicidade, pedindo o fim dos conflitos bélicos e o direito à vida, pela liberdade de expressão, pelos direitos civis. A juventude aparece como uma nova classe revolucionária, propondo uma cultura alternativa, a qual foi considerada como contracultura.

Junto à crise do petróleo (1973) outro movimento jovem marcava presença na sociedade européia. Segundo Feixa Pampols, o movimento punk (literalmente: imundície, merda) se difunde, retomando o rock

eletrizante para retratar uma provocação que misturava diferentes estilos que representavam questões políticas pelas quais passavam as sociedades ocidentais.

Esses comportamentos dos jovens individualmente ou em grupo passam a preocupar a sociedade. Aponta Feixa Pampóls (2004: 313) que tendo a Unesco declarado 1985 o *Ano Internacional da Juventude: era um signo de que as coisas não andavam bem junto ao mundo dos jovens*.

A juventude do final do século XX se encontrava desencantada, organizando-se em microculturas urbanas, tendo como suporte o consumo ou a contracultura para marcar o seu estilo, caracterizando-se, geralmente, por fronteiras estilísticas, por hierarquias internas e por oposições ao exterior.

No início do século XXI, a juventude vive a experimentação de várias práticas sociais e, como conseqüência disso, seus valores também se alteram, pois os jovens reconhecem a fase de passagem em que se encontram, a hibridização existente, e procuram conexões.

3.2 Juventude, discursos, produção de sentidos

A idéia de juventude, como dissemos, é definida considerando-se as características temporais e espaciais de onde esta se constituiu e à qual pertence, haja vista as transformações diversas pela qual essa fase da vida é perpassada como experiência de transição, que se refletem na sua expressão, nos discursos que assumem.

Na sociedade primitiva, a passagem da infância à idade adulta se dava de acordo com as condições físicas para o trabalho⁷, então consideradas como fundamentais para suprir necessidades básicas de

⁷ Atualmente, a Organização Internacional do Trabalho – OIT - considera adolescência o período que corresponde dos 15 aos 18 anos e a juventude, dos 19 aos 24 anos. (ESTEVEVES, 2005: 24)

sobrevivência. Diferentemente, através do desenvolvimento industrial e tecnológico, o conceito de jovem passa a ser vinculado ao consumo.

Tudo passa a pertencer às possibilidades de venda e de formação de estilos vinculados aos produtos, a fim de atender a diferentes interesses. Surgem, assim, várias manifestações filosóficas, políticas, culturais, no século XX, marcando como acontecimento histórico e constituindo novos sentidos às palavras *jovens* e *juventude*.

Os grupos ou tribos de jovens criaram regras de conduta apontando a posição assumida pelo sujeito para dizer. No início do século XXI, o telefone celular assume um papel fundamental na vida urbana, sendo assim o jovem passa a usá-lo como deslocamento natural, conseguindo falar várias vezes sem pagar tarifa através de enunciações interrompidas, mas seqüenciais, que não podem ultrapassar o tempo de 30 segundos. Diferentemente, na metade do século XX, os jovens se dedicavam ao ideal de paz e amor, numa tentativa de voltar a conviver com a natureza.

Essa nova cultura - industrial, eletrônica, tecnológica - vem aumentando a diferença de sentidos sociais à palavra jovem. Cada vez mais, marcada pelo consumo, esta tende a determinar o lugar, o significado e a experiência do adolescente conforme a condição social que ocupa e a sua filiação discursiva como jovem.

Sendo assim, o sentido de estilo fica relacionado à moda, tornando-se temporário, a fim de traduzi-lo como incentivo a outros sentidos, como, por exemplo, o prazer de possuir.

Os sentidos produzidos pelos jovens em seus discursos vêm se relacionando a manifestações culturais, artísticas e políticas, sendo o jovem pertencente a qualquer classe social. Nos dias de hoje, assim, a juventude é interpretada como a fase da vida mais bonita e divertida, levando essa geração a interessar-se por estilos, danças, músicas, etc.

La emergencia de la juventud, desde el período de posguerra, se ha traducido en una redefinición de la ciudad en el espacio y en el tiempo. La memoria colectiva de cada generación de jóvenes evoca determinados lugares físicos (una esquina, un

local de ocio, una zona de la ciudad). Asimismo, la acción de los jóvenes sirve para redescubrir territorios urbanos olvidados o marginales, para dotar de nuevos significados... (FEIXA PAMPÓLS, 1999: 96).

Os estilos, então, constroem-se num processo de síntese, no qual a antítese é representada pelo estilo dos adultos e a tese tem como finalidade a demarcação do território jovem, resultando nas formações de diferentes grupos com novas proposições.

Na criação de cada estilo, portanto, está presente *una combinación jerarquizada de elementos culturales...*(FEIXA PAMPÓLS, 1999: 100), a qual se manifesta através de diversos fatores: tais como a linguagem, a música e a estética. Esses fatores oferecem os recursos necessários para a interação,

para ellos los jóvenes toman prestados elementos de sociolectos anteriores (habitualmente de argots marginales, como de la droga, el de la delincuencia y el de las minorías étnicas), pero también participan en un proceso de creación de lenguaje. El uso de metáforas, la inversión semántica y los juegos lingüísticos (FEIXA PAMPÓLS, 1997: 100 – 1).

Os jovens tendem, através da experimentação da linguagem, materializar o seu discurso de forma criativa, caracterizando o processo de comunicação delimitado para os sujeitos pertencentes a determinado grupo.

Em sua relação com a música, elemento que demarca as mudanças de sentidos do termo jovem, pode-se perceber a diferença que se caracteriza pela experiência de audição ou produção, pois a primeira é determinada pelo gosto musical de grupos, geralmente, da mesma idade, a segunda é perpassada pela convivência que experimenta o processo de produção e autoria, envolvendo vários estilos ou apenas um, logo sendo resultado de um estudo mais profundo sobre a música e o ritmo.

A estética que transmite o discurso dos jovens fala pela aparência física: corte de cabelo, cor da roupa, tipo de adereço, tatuagens, entre outras. Essa se origina de uma ampla memória, a qual por eles é

ressignificada de acordo com seus interesses, logo constituindo novos sentidos.

As várias formas de manifestações culturais: livros, filmes, músicas, desenhos, fotografias, revistas constituem as formas intradiscursivas e interdiscursivas da cultura juvenil, haja vista a relação da mesma com dupla finalidade: *una función interna (reafirmar las fronteras de grupo) pero también externa (promover el diálogo con otras instancias sociales y juveniles)*. (FEIXA PAMPÓLS, 1999:103). Esses canais ativam modos de comunicação que, ao mesmo tempo, estabelecem fronteiras ou barreiras para o relacionamento com o adulto, e também estabelecem o acontecimento de uma cultura juvenil internacional-popular.

O jovem é, portanto, cidadão do mundo, faz parte de uma geração que produz sentido quando se constitui em relação a sua própria época, a épocas passadas e a futuras e, ainda, a infinitas épocas imaginadas. Esses lugares em que o pensamento e a ação se transformam em linguagem apontam para a heterogeneidade de sentidos e sujeitos. Sendo assim,

não há uma cultura juvenil unitária, um bloco monolítico, homogêneo, senão culturas juvenis, com pontos convergentes e divergentes, em pensamentos e ações comuns, mas que são, muitas vezes, completamente contraditórias entre si. A juventude não é uma unidade social, um grupo constituído somente com opiniões comuns, comportando, assim, diferentes sentidos (ESTEVES, 2005: 33).

A análise da produção textual de jovens não pode ser vinculada a verdades pré-construídas, pois é impossível delimitar o caminho da leitura de cada um, se a entendermos como mais uma experiência espacial e temporal, quando os sentidos não dependem apenas de uma “conexão”, mas sim de um envolvimento necessário e prazeroso para o sujeito em sua constituição.

O jovem de hoje é caracterizado como pertencente ao espaço físico do ambiente urbano e ao espaço físico virtual (tecnologia). Convivendo nestes contextos, o adolescente é incentivado a tornar-se consumista: de vestuário, de tratamentos de beleza, de aparelhos eletrônicos, enfim

de diversos produtos que o mercado lhe oferece. Os valores estéticos veiculados pela mídia destacam a aparência física facilitadora de inclusão social. Sendo assim, essas características constituem o aluno do Ensino Médio, portanto, devem estar presentes na escola, na sala de aula e no currículo a ser desenvolvido.

A leitura como uma experiência necessária para a formação do jovem precisa ser explorada de forma significativa para que os alunos produzam sentidos tanto na posição de sujeitos leitores como na posição de produtores de textos, possibilitando assim a afirmação e o surgimento de novas formações discursivas na história e no dizer da humanidade através da enunciação da juventude.

3.3 O sujeito jovem e a enunciação: deslocamento e constituição de sentidos.

A juventude na contemporaneidade é uma geração que traz na sua história uma mudança significativa em relação ao espaço e ao tempo em que se constituiu como sujeito do dizer, pois a presença das telas, tanto da televisão quanto do computador, foi constante desde a sua infância, a qual lhe proporcionou novos modos de deslocamentos para significar. *A crise dimensional provocada pela velocidade nos regimes cognitivos contemporâneos atinge também a organização da memória e do discurso (ALMEIDA, 2003: 66).* Em consequência dessa forma de interação, o jovem, hoje, processa instantaneamente as informações e as impressões de seu viver.

Já no plano do discurso, verifica-se, em todos os níveis, a desestruturação dos modelos narrativos. O encadeamento lingüístico linear cede, assim, a formas mistas e fragmentadas de construção. Tal desestruturação interessa-nos de modo significativo na análise das experiências travadas com os jovens e suas modalidades de atribuição de sentido ao mundo e às circunstâncias da vida cotidiana (ALMEIDA, 2003: 66).

A velocidade do estar jovem no mundo formou uma geração com novas formas de sensibilidade e inteligibilidade, cujo pensar parece menos reflexivo, conseqüentemente com menos disposição para a

solução de problemas, pois quer tudo ao mesmo tempo, sem, portanto, dar atenção a detalhes.

O 'total zapping' reúne, em seu imenso raio de significações, um estilo de relação dos jovens com o mundo regido por intensidades, fragmentações e segmentações, que dão origem a subjetividades que se constituem em fluxos (ALMEIDA, 2003: 69).

Os constantes apelos do mundo moldam, portanto, uma nova forma de pensar e agir, enfim uma outra existência na qual não se pode ficar parado, mas sempre em constante movimento.

A rapidez desse contexto altera as formas de constituição do sujeito e, conseqüentemente, repercute no “gesto de interpretação”. Novas tramas de sentidos se estabelecem na interação oral e escrita.

O constante deslocamento, em diferentes espaços, traz como conseqüência a enunciação de frases curtas, entrecortadas por expressões gestuais, ecos, que se repetem em todo o discurso, quebrando sua seqüência lógica; as formações subjetivas *ancoram-se na interatividade movediça do estar “in acto”, e não na estrutura ontológica do ser (ALMEIDA, 2003: 75).*

O efeito de conclusão dificilmente está presente nos discursos orais dos adolescentes, ficando a cargo do co-enunciador a tarefa de buscar o fechamento da idéia. Esse tipo de manifestação é freqüente nos momentos de ócio e lazer dos jovens e está em oposição ao discurso institucional da escola, onde a subversão dos sentidos não é considerada correta pela ambigüidade que pode provocar na produção e interpretação de saberes.

Outra experiência significativa na constituição dos jovens, a partir da metade do século XX, ocorre no território da música, quando surge o rock com suas proposições sensitivas muito mais rítmicas do que verbais, com seus shows ritualísticos, envolvendo seus assistentes desde a preparação para assisti-lo até o envolvimento durante e no final do evento, promovendo uma atmosfera essencialmente emotiva para o consumo da música à margem do tempo e das leis.

Entre as temáticas do rock, encontram-se o satanismo, o obscurantismo, o gótico, símbolo de rebeldia que já marcou algumas gerações de escritores que apresentavam em seus textos questões sobre a vida e a morte, o passado e o futuro, o humano e o monstruoso, o sagrado e o profano, o escuro e o claro, tais como: Barroco, Ultraromantismo, Simbolismo, antíteses, portanto, presentes também no currículo da disciplina de Literatura em sua forma de organização didática, permitindo a aproximação com os interesses dos jovens, levando-os a uma leitura mais significativa dos textos desses períodos.

O sentimento de um futuro dominado pela tecnologia e, em última instância, do fim da maneira como se vive atualmente, transformou muitos artistas de rock em mitos e heróis para os jovens que, envolvidos numa espécie de transe rítmico, têm a ilusão de que cada um pode viver a seu modo. Sendo assim, o público tem nesses músicos ídolos que representam o modelo do ideal a que se aspira, desejando, então, estar o mais perto possível deles, tocá-los, tomar-lhes algum objeto de lembrança, inclusive tentando dividir o microfone com eles, fato ocorrido recentemente no show do U2 (São Paulo, 2006), fazendo com que a vida dos jovens que subiram ao palco com Bono Vox fosse especulada pela imprensa, promovendo-os de desconhecidos a midiáticos.

A música constitui-se no jovem como uma memória em essência emotiva, transitando por vários setores de sua vida. Essa é, portanto, mais uma marca de transição entre uma época que passou e outra que aos poucos se instala para caracterizar uma nova sociedade.

Circulam, pois, na sala de aula de Literatura, saberes de escritores que viveram em épocas diferentes da que vive o aluno e também do professor, isso se mostra nas diferentes interpretações que emergem quando se enfatiza o comentário sobre a leitura de obras literárias, pois as marcas das gerações estão presentes na produção de sentidos, já que

...há uma juventude que convive, desde a infância, com a televisão, e que não consegue imaginar o mundo sem televisão, sem computador, sem Internet, sem chats, sem sites, sem celulares, etc. É uma camada juvenil que tecla num chat ao mesmo tempo em que troca e-mails, navega em sites, assiste à televisão (com o controle remoto na mão), ouve música num walkman ou num aparelho de som e comenta o que assiste no chat em que tecla, troca de canal a todo instante em busca de novas imagens, de novos sons dos mais diferentes lugares e com os mais diferentes personagens, com uma velocidade ímpar, inventando, com isso, - novas cenas- compondo assim uma espécie de fast-food de imagens acionadas por um controle remoto ou por um teclado (GARBIN, 2005: 127).

Sendo assim, neste estudo, experimentamos a tentativa de uma rede de sentidos entre a experiência de cada um e a do grupo e com o conteúdo do currículo de literatura. Mesmo num currículo estabelecido por normas institucionais que procuram atender à unidade nacional do ensino, permitem-se situações que envolvam aluno e professor na criação a partir das suas enunciações, proporcionando o surgimento de diferentes sentidos aos textos lidos.

Falar sobre o jovem como sujeito-leitor, num tempo que perde a cronologia, numa época em que os lugares são divididos, indefinidamente, entre diversos espaços onde se constitui o sujeito, é o desafio deste estudo que buscou a interação entre o texto e as possíveis redes de sentido que deste se originam: *Eu fico louco/ Eu fica fora de si* (ANTUNES: 1995).⁸

Esse deslocamento de sentidos aponta ao modo como o sujeito se constitui na sociedade, quando se materializa através da linguagem, transitando por diversas formações discursivas, logo perpassadas por diferentes ideologias e culturas, pois

Esta perda de um 'sentido de si' estável é chamada, algumas vezes, de duplo deslocamento ou descentração do sujeito (...) de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos - constitui 'uma crise de identidade' para o indivíduo... (HALL, 2000: 9).

Transitamos no mundo procurando afirmar uma posição ilusória, que nos daria a tão sonhada identidade de ser “alguém” num grupo

⁸ ANTUNES, Arnaldo. *Fora de si*, NINGUÉM, BMG, 1995.

social. E, assim, nos tornamos mais seguros e aceitamos o lugar que nos é determinado para ser, estar e dizer.

A procura ou aceitação desse lugar determinado impede a percepção do sentido de sujeito na pós-modernidade, pois *dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas...* (HALL, 2000: 13).

Tudo existe em rede de relações de sentidos com o outro e com o Outro aqui, respectivamente, interlocutor e inconsciente.

... a identidade é algo formado, ao longo do tempo, através dos processos inconscientes (...). Ela permanece sempre incompleta, sempre 'em processo', sempre 'sendo formada' (...). Assim, em vez de falar de identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento (HALL, 2000: 38-9).

O andar no simbólico permite repetir e subverter os sentidos, haja vista a influência que a filiação a alguma formação discursiva exerce no sujeito.

Anda-se num mundo que, então, não é real nem virtual; já que fragmentado em muitas sensações que impulsionam o gesto de interpretação, o sujeito produz diferentes efeitos de sentidos em rede com a cultura, a história e a língua. *A identidade é, assim, marcada pela diferença* (SILVA, 2000: 9) já que cada sujeito se constituiu em sua própria experiência no mundo.

As coisas que usamos são símbolos que representam nossa identidade, e essas representam o grupo a que nos filiamos e o lugar de onde falamos: uniforme (estudante-escola); farda (militar-exército); “*piercing*” (jovem- vaidade), etc. *Assim a identidade é tanto simbólica como social* (SILVA, 2000: 10).

Afirmar uma identidade nacional brasileira na literatura é uma tentativa que vem desde o período literário Romântico (século XIX) até à literatura na atualidade, perpassando a história da constituição do nosso povo desde as tabas até as metrópoles; somos, historicamente,

índios e colonizadores. Assim, reconhecendo que somos miscigenados, vamos construindo o passado em nossa memória,

...essa redescoberta do passado é parte do processo de construção da identidade que está ocorrendo nesse exato momento e que, ao que parece, é caracterizado por conflito, contestação e uma possível crise (SILVA, 2000 :12).

A grande imigração que constituiu o povo brasileiro faz com que, em nosso território, convivamos entre diferentes etnias, logo com diferentes costumes que caracterizam as culturas aqui coexistentes. Isso se reflete nos gestos de interpretação da realidade feita pelos jovens em suas atitudes significativas pois, conforme o meio em que constituiu sua história, diferentes sentimentos surgem ao formarem sua própria identidade, neste tempo que se difunde, constantemente, entre diversos lugares, onde o sujeito se posiciona e, a partir daí, pode falar, agir na linguagem.

3.4 A juventude retratada na literatura e o leitor

A representação do jovem na literatura brasileira merece enfoque neste momento, pois é inevitável que o sujeito-leitor-estudante teça comparações entre a sua realidade como jovem e o que concernia à juventude nas obras com as quais se depara em seu estudo.

O sujeito jovem é apresentado no currículo da disciplina de Literatura Brasileira, primeiramente na posição de personagens indígenas, nas tribos que primeiro habitaram o país. Estas eram formadas por valores culturais de sobrevivência que incentivavam o jovem a tornar-se guerreiro, ao mesmo tempo, convivendo com o misticismo panteísta mantido pelos pajés nas nações brasileiras.

O discurso que retrata essa cultura chega até nós pela palavra dos estrangeiros ou colonizadores do Brasil até o século XIX, quando ocorre o processo de independência política do país, fazendo surgir no cenário nacional o discurso de jovens poetas abolicionistas e a busca de uma literatura nacional.

É com base nas referências históricas regionais que os jovens puderam ser identificados como protagonistas de distintos movimentos, que permitiram que fossem reconhecidos como grupos singulares, no interior da sociedade brasileira. Aqui se narram, em largos traços, as histórias dos jovens abolicionistas que trouxeram as primeiras experiências políticas para a formação dos movimentos juvenis no século XX (CACCIA-BAVA, 2004: 63-4).

Nesse contexto, destaca-se a poesia de Castro Alves, estudada nas aulas de Literatura do Ensino Médio, trazendo a discussão abolicionista do século XIX aos jovens do século XXI, à medida que são enfatizadas através da literatura a exploração e as maldades sofridas pelos escravos.

O discurso desses jovens abolicionistas desencadeia três grandes movimentos na década de 1920, mostrando o jovem modernista, o tenentista e o comunista, que originários, geralmente, da classe média urbana e intelectual, lideraram as transformações na arte, na nação e no Estado, marcando a história brasileira.

O primeiro, conhecido como o Movimento da Semana de Arte Moderna, uma experiência estética, das mais significativas. O segundo, como Movimento Tenentista, que marcou a presença político-militar de oficiais do Exército. O terceiro, conhecido como o movimento político-partidário do qual resultou a formação do Partido Comunista (CACCIA-BAVA, 2004:64).

Os protagonistas da Semana de Arte Moderna: Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Manuel Bandeira eram jovens intelectuais em 1920; como literatos, juntamente com artistas plásticos e músicos, organizaram-se para causar um impacto, criando um debate sobre as manifestações artísticas no Brasil. Eram

...jovens intelectuais que, originários das classes médias urbanas, tinham tido a possibilidade de formação cultural e de conhecimento da história de seu povo e de outros povos da América e da Europa, tornando-se protagonista de verdadeiros processos de construção de horizontes culturais e políticos que significavam a ruptura com os padrões oligárquicos e tradicionais que inspiraram a formação da sociedade republicana brasileira (CACCIA-BAVA, 2004: 82-3).

Com esses movimentos, os jovens marcam a sua presença na cultura e na política brasileira, afirmando a necessidade de serem

revistos alguns conceitos culturais e sociais, para valorizar o povo e a nação.

Como professora de Literatura, procuro incentivar e respeitar a produção textual dos jovens, estudantes, leitores desses autores. O conjunto de textos que os alunos produzem em condição pedagógica me fornece, em certa medida, um retrato dos jovens de hoje que freqüentam a escola, os quais representam outra geração, já que

...é difícil encontrarmos nos adolescentes de hoje uma continuidade com as experiências adolescentes dos pais: por exemplo, o Pedrinho do *Sítio do Pica-Pau Amarelo* de Monteiro Lobato, típico adolescente da Modernidade, honesto, respeitoso com os mais velhos, nacionalista, integrado na família reflexivo e preocupado com os fatos sociais e da natureza, etc. O que encontramos, brinco, é um **Pedrinho Skywalker**, o adolescente do seriado pós-moderno *Guerra nas Estrelas* de G. Lucas. (OUTEIRAL, 2004: 108)

O aluno, adolescente moderno e pós-moderno, experimenta a velocidade urbana em sua vida que lhe proporciona tudo muito rápido e pronto como, por exemplo, programas de computador que apresentam resumos de obras literárias, adaptações das mesmas para o cinema e a televisão, etc. Isto faz com que a relação pedagógica que tem como um dos seus objetivos levar o adolescente a crescer através de seu interesse pela leitura, reflita sobre sua prática, pois

A leitura de um livro contrasta muito com a utilização de um texto multimídia. O livro é uma longa seqüência de uns poucos sinais, não muito mais que duas dezenas, que revelam uma narrativa que convida, progressivamente através do tempo, à utilização da imaginação: a leitura de Gabriela, Cravo e Canela, de Jorge Amado, permite que cada leitor, por exemplo, “construa” sua Gabriela, lentamente e de tal forma que a imaginação de quem lê não corresponde à Gabriela nem do escritor e nem do ilustrador, Carybé. Há na literatura, com seu convite à criação e à imaginação, uma interação escritor-leitor, uma experiência compartilhada, de mutualidade, de um espaço estético a ser preenchido pelo leitor e que leva a uma vivência ativa de quem se aventura nessa viagem que é “ler”. Nos meios de comunicação multimídia, várias dessas funções estão preenchidas e são oferecidas “prontas” para a geração “delivery”, por um “software” e um “hardware” cada vez mais rápidos (embora também rapidamente se tornem obsoletos) imediatamente como é próprio de uma cultura “fast food”, para serem consumidas por um espectador que assiste... “Assiste” caracteriza bem a questão, pois sugere algo passivo: ninguém “assiste” um livro, nós “lemos” um livro! (OUTEIRAL, 2004: 115)

O discurso pedagógico precisa estar sensível às características que levam o jovem a agir de forma impulsiva pois, além da tensão provocada pela própria adolescência, também suas experiências de vida são velozes, levando o aluno a agir de forma imediatista. Educar o aluno para a leitura como algo desejável para o seu crescimento, ou seja, envolvê-lo numa experiência vital, suscita reconhecer o pensamento mágico do adolescente, sua criatividade e permitir-lhe a inclusão social(na escola), através da possibilidade de escrever sentindo-se livres para expor seus pontos de vista e emoções.



Encaminhamento da análise

4.1 A proposta pedagógica

O ensino de Literatura deve buscar uma prática de leitura e interpretação de textos de diferentes períodos literários brasileiros e portugueses, conforme preconiza o currículo oficial. Torna-se um desafio para os professores fazerem com que o mesmo ganhe sentido para o aluno, valorizando a sua existência como um sujeito que significa, filiando-se a esse domínio do conhecimento de forma criativa, manifestando o seu “gesto de interpretação”.

No ensino de literatura que não compreende o adolescente como sujeito-leitor, é comum que os textos sejam lidos, os temas e características memorizados, embora não façam sentido para o aluno.

O seguinte texto depoimento de um aluno do Ensino Médio sobre a leitura de um soneto do autor português Luis Vaz de Camões (INFANTE, 2001:118), pode nos conduzir à reflexão sobre os sentidos que são geralmente esperados como resposta para a interpretação de textos propostos pelo currículo da disciplina de literatura.

Pesadelo conotativo: O poema sofre o pesadelo das palavras mau(sic) empregadas, o que confunde o leitor...

Com base nessa enunciação⁹, pode-se avaliar o impacto no aluno de um ensino que pretende reproduzir sentidos pela leitura obrigatória de textos escritos em séculos passados, assumindo como prática da literatura apenas o saber sobre as obras, sem considerar, portanto, que o aluno está se constituindo como sujeito em diferente espaço e tempo. Conflitos podem ser percebidos no jogo de sentidos situado na palavra

⁹ Todas as formulações dos alunos aparecerão, neste estudo, destacadas em negrito.

“pesadelo”. Pesadelo é ler sem entender e ser obrigado a ler; e o próprio poema sofre com isto: não consegue ser lido e entendido!

O aluno, então, denuncia uma linguagem que se materializa, no discurso pedagógico da disciplina de Literatura, de forma muito complexa para que o “gesto de interpretação” do adolescente se efetive de fato além de sentidos que o professor, ou o livro didático, atribui às palavras, às expressões, às figuras de estilo, etc.

O erro ortográfico, representado no uso de “mau” por mal, não tem tanta importância, não obstante possa ser trabalhado.

Na nossa posição, importa a história de leitura dos alunos e, também, a história da produção de textos que são construídos ao longo da disciplina de modo que, aos poucos, os alunos se familiarizam com as propostas de ler os clássicos e interpretá-los, dando sentidos seus às obras que lêem e analisam. Dessa forma, constituindo-se em sujeitos-leitores.

Não se pode deixar de levar em conta o objetivo da escola de trabalhar sistematicamente os campos do conhecimento, representados nos programas das disciplinas, tais como Literatura, mas se pode explorá-lo de forma diferenciada, com base no referencial da Análise de Discurso. Entendo que esse referencial autoriza o professor à criação de seus caminhos pedagógicos em sala de aula. Tenho criado estratégias, na minha prática, buscando relacionar atividades de escritas de textos às leituras da disciplina.

Assim, por exemplo, a leitura dos autos escritos por Gil Vicente (INFANTE, 2001:108-110), na segunda época medieval, nos textos dos alunos corresponde às personagens do anjo e do diabo em novas histórias, nas quais se confronta com situações da atualidade. A criação do aluno é dramatizada em sala de aula, também, às vezes, em algumas propostas de leitura.

Outro exemplo de atividade consiste em relacionar o discurso lírico e idealizado do autor arcáde, Tomás Antônio Gonzaga (INFANTE,

Ulisses, 2001: 190-197), com os saberes elaborados pelos alunos em seus discursos, de acordo com as suas experiências, facilitando o ato de comunicação e a filiação do aluno à disciplina de Literatura.

Sabe-se que o texto árcade Marília de Dirceu relaciona-se com a biografia do escritor, com a de sua amada Maria Dorotéia (Marília), bem como com a de seu companheiro político Cláudio Manuel da Costa (Glauceste). Trata-se de um jogo entre os sentidos do discurso do eu lírico que faz versos na posição de um pastor, proprietário de algumas terras, cujo desejo é viver com seu grande amor no campo (bucolismo). Neste texto, o autor, dirige-se à mulher amada e ao amigo em quem acreditava poder confiar, contando-nos, indiretamente, em sua literatura, acontecimentos vividos na realidade.

O trabalho de produção de sentidos, com base nos fundamentos da Análise de Discurso, permite ao jovem visualizar diferentes posições discursivas, pois lhe é proporcionado manifestar seus próprios sentidos, percebendo que esses convivem com outros sentidos constituídos no grupo pelos colegas, pelo autor, pelo professor, pela instituição...

Os alunos, cujos textos originaram o *corpus* desta pesquisa, participaram de um trabalho diferenciado para a leitura de textos literários propostos para o Ensino Médio, na disciplina de Literatura, visto que experienciaram, concomitantemente, a leitura e a produção de textos, as quais, aqui, são cotejadas, considerando-se a posição assumida pelo sujeito no discurso, às vezes, de repetição das características do texto lido, às vezes, de ruptura com essas, neste espaço que o jovem tem para significar.

A produção de sentidos por alunos, sujeitos de discursos motivados pela filiação ao saber do discurso pedagógico assumido na proposta da disciplina, favorece “o gesto de interpretação”, vinculado à cronologia literária enfocada no currículo. Nessas condições de produção foram construídos os seus textos, ou seja, a partir de proposta de trabalho em sala de aula, na disciplina de Literatura.

Pensando na rede de sentidos possíveis na leitura e na produção

de textos literários, as situações propostas em sala de aula priorizam o máximo envolvimento do aluno pois, quando não há essa filiação, a leitura enquanto produção não acontece, e a escrita torna-se desvinculada do objetivo de aproximar o aluno do diálogo com os textos literários.

As atividades que geraram textos de alunos analisados nesta pesquisa são as seguintes:

1. Referentes ao estudo sobre a Literatura de Informação(1500 a 1600), a leitura da Carta de Pero Vaz de Caminha (INFANTE, 2001: 148-150) e de Crônicas de Viagens (OLIVIERI & VILLA, 1999) escritas na época do descobrimento, levaram ao desenvolvimento da proposta de elaboração de uma carta, dizendo “coisas” sobre o Brasil de hoje para alguém que se encontra no exterior. Essa atividade, envolvendo a escrita de carta, foi escolhida, porque

Dentre as várias formas de registro escrito, uma das mais importantes é a carta. As cartas ou epístolas, sempre constituíram um farto material para os pesquisadores. Um dos documentos mais valiosos para a história do país é justamente uma carta, a de Pero Vaz de Caminha, enviada ao rei de Portugal, D. Manuel, quando da chegada dos portugueses ao país. Mais recentemente, a carta-testamento de Getúlio Vargas representa documento fundamental sobre o Brasil de século XX (ESTEVES, 2005: 27).

Nesta experiência, após a leitura dos textos Quinhentistas, os alunos produziram cartas, efetuando uma tarefa didática. A relação intertextual se apresenta na escrita dos adolescentes, descrevendo as condições naturais do Brasil, tal qual a carta de Caminha, mas também aparece a descrição do contexto urbano e situações vividas aqui, na atualidade, surgindo, então, uma rede de sentidos entre esses textos, a qual é analisada nessa pesquisa.

2. Referente ao estudo sobre o Arcadismo, outra experiência que buscou a produção de sentidos nos textos dos alunos, representando seus “gestos de interpretação”, partiu da palavra campestre. Remetendo à paisagem que seria pano de fundo para o amor de Dirceu e Marília, como atividade relacionada ao estudo do período Árcade, foram estabelecidos outros sentidos para esse período literário brasileiro (final

do séc XVIII – início do século XIX), representado no currículo através de textos de literatura escritos por autores, tais como Tomás Antônio Gonzaga que, em sua prosa poética, apresenta a personagem Dirceu, o qual compôs versos, assumindo um eu lírico representado por um pastor de ovelhas. No relato de sua história, apresenta-nos a sua existência (em prosa poética) e de sua amada Marília, tendo como cenário a paisagem bucólica, onde desejava viver feliz junto do seu amor.

Nesta experiência, a escrita de textos se deu antes da leitura da obra do autor citado anteriormente, buscando no contexto onde vivem esses jovens gaúchos os sentidos que atribuiriam a um caso de amor no campo.

3. Referente ao estudo sobre o Romantismo, considerou-se a sala de aula como um lugar onde o jovem pode significar, reconstruindo o saber de acordo com a sua própria memória e a de seu grupo, representando as posições de sujeito, as identidades e os lugares em que a sociedade lhes permite produzir sentidos.

A leitura, portanto, deve envolver o aluno a fim de que sinalize para ele uma transformação, sendo assim, em sala de aula, após a leitura dos poemas Canção do Exílio e O Canto do Piaga de Gonçalves Dias (INFANTE, 2001: 235-236), os alunos produziram seus próprios “cantos”.

Todos os textos selecionados didaticamente para o estudo da disciplina de Literatura no Ensino Médio, devem estar envolvidos numa experiência significativa para o jovem. Desse modo, espera-se que este produza sentidos seus na escrita de textos, como uma comunicação livre, criativa, prazerosa.

É através do ato de enunciação que a língua se transforma em discurso, materializa-se e desencadeia o processo de comunicação entre autor e leitor: de forma oral ou escrita. Como cada indivíduo possui sua própria história de vida, possui também diferentes formas de conhecimento enciclopédico e de competência lingüística, promovendo,

então, diversas interpretações para cada ato de linguagem, de acordo com o contexto em que esse ocorre e, também, com as marcas lingüísticas que possibilitem ao leitor compreender o que está sendo dito.

Em síntese, neste estudo a análise de textos de alunos tem um enfoque voltado às filiações discursivas, aos sentidos que jovens, alunos do Ensino Médio, manifestam no seu dizer, quando são desafiados a escrever em grupo ou individualmente sobre a leitura de textos literários que fazem parte do discurso pedagógico e de outros discursos com os quais estes convivem na instituição escola e na sociedade.

A análise discursiva dos textos dos alunos propõe-se a evidenciar efeitos de sentidos relacionados ao modo como os sujeitos representam, do lugar de aluno adolescente, termos importantes para o período literário estudado, bem como outros aspectos que os caracterizam, presentes nas obras de leitura obrigatória da disciplina de Literatura.

Esta proposta pedagógica sugere que o aluno produza sentidos pela leitura não porque esta seja obrigatória na escola, mas pelo prazer de constituir-se como um sujeito-leitor e escritor.

4.2 Estabelecimento do corpus

Esta pesquisa toma como *corpus* o conjunto de textos elaborados pelos alunos adolescentes, das turmas das quais fui regente no período letivo entre 2002 e 2006.

Ao todo são, aproximadamente, seis turmas de Literatura regidas a cada ano, numa escola federal de Ensino Médio urbana, composta por alunos que, em sua maioria, ingressaram sendo submetidos a rigorosa seleção da Escola, tendo, portanto, em geral, um bom domínio da língua escrita.

Esses alunos têm entre 15 e 17 anos, pertencem à classe média, filhos de famílias que, de modo geral, pode-se dizer, participam da

escola, acompanhando o desempenho dos filhos, assim como lhes proporcionam atividades culturais complementares: literárias, teatrais, cinematográficas...

Das diversas atividades realizadas em sala de aula, conto com um grande número de textos, presentes em publicações da escola, alguns textos literários premiados em concurso literário entre escolas da mesma rede de ensino e textos reunidos por mim, decorrentes de propostas diversas para a produção textual que efetivei em meu trabalho de ensino.

O critério para estabelecer o recorte de textos a serem analisados nesta pesquisa foi temático e, ao mesmo tempo, a presença de elementos que pareceram caracterizar a posição do jovem. Assim, selecionei textos produzidos para análise referentes aos períodos literários: Literatura de Informação (02 textos), Arcadismo (03 textos) e Romantismo (04 textos). Estes textos foram fragmentados (em negrito) para a análise e colocados na íntegra em anexo neste trabalho. Algumas explicações sobre as atividades concernentes a esses períodos foram dadas no item anterior desta dissertação.

4.3 Percorso da Análise

A análise discursiva dos textos dos alunos foi conduzida de modo a evidenciar efeitos de sentidos relacionados ao modo como os sujeitos representam, do lugar de aluno adolescente, em seus textos, elementos das obras indicadas para a leitura na disciplina de Literatura no Ensino Médio.

Utilizando como suporte teórico a proposta da Análise de Discurso da linha francesa, procuro estabelecer, como analista, o estranhamento necessário para que possam surgir diferentes sentidos. A esse respeito, Orlandi, apresenta

...três pressupostos: a. não há sentido sem interpretação; b. a interpretação está presente em dois níveis: o de quem fala e o de quem analisa, e c. a finalidade do analista de discurso não é

interpretar mas compreender como o texto funciona, ou seja como o texto produz sentidos...(ORLANDI, 2001:19)

Esses pressupostos norteiam o trabalho que objetiva compreender como funcionam os discursos de alunos produzidos na disciplina de Literatura, com relação aos sentidos que circulam na história do aluno e aos saberes que circulam no discurso pedagógico.

Para cada enfoque da produção dos alunos relativos aos três períodos literários indicados nesta pesquisa, convergem decisões sobre os percursos analíticos decorrentes da proposta pedagógica que propiciou a elaboração dos textos, bem como de marcas lingüísticas enfatizadas na produção escrita dos alunos.

De acordo com os procedimentos próprios ao referencial discursivo, os textos foram considerados como “intradiscurso” e, desse modo, recortados em formulações, tendo em vista a efetivação da análise de efeitos de sentidos, os quais buscamos indicar e comentar, assumindo posição de analista. Consideramos que o analista é também um leitor, pesquisador interpretante.

a produção de sentidos é objeto de estudo nesta análise discursiva de textos de alunos. Para analisar esta produção textual discursivamente, consideramos, conforme Pêcheux, que:

O objeto da lingüística (o próprio da língua) surge assim atravessado por uma visão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por higiene pedagógica do pensamento, e aquele das transformações de sentido que escapa a toda a norma atribuível a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomado na repetição indefinida das interpelações (PÊCHEUX, 1998:15).

Conceitos formulados em cadeia constroem uma seqüência discursiva, resultante de uma seleção de palavras que se consistem na materialidade formulada pelo uso da língua pelo sujeito, ou seja, o intradiscurso.

Cada sujeito traz, no seu discurso, sua história, seus sentimentos, conseqüentes de suas mudanças ou transformações, o que determina a maneira de cada um atribuir sentido ao acontecimento, surgindo um discurso transversal, já que há heterogeneidade na própria formulação, na aparente homogeneidade da linearidade discursiva, que pode apresentar posições antagônicas, contraditórias. Toda formulação dá origem a sentidos diferentes, haja vista que os mesmos surgem do deslocamento do sujeito em diferentes formações discursivas.

A língua é a ferramenta comum e, a partir dela, são constituídos os discursos, que significam de forma diferente para os sujeitos, Dessa maneira, os textos analisados neste trabalho apresentaram vários

sentidos, conforme a posição a que se filia o sujeito–aluno que os produziu.

A língua nunca é perfeita, mas imperfeita, o que possibilita a dinâmica, o deslocamento humano para significar, portanto ela é um acontecimento previsível mas, ao mesmo tempo, não reprodutivo para o sujeito, já que os sentidos não são estáveis. Sendo assim, a experiência de leitura e produção textual na escola pode originar vários sentidos, evidenciando a multiplicidade de vozes presentes neste processo. O sentido é sempre um vir a ser, embora a palavra já exista de antemão.

A noção de interdiscurso permite trazer para a AD uma história não cronológica. Uma história onde está inscrita a contradição, e que captura o sujeito numa teia (já-lá) de significações... (TFOUNI, Leda. 2003: 154).

E, nessa teia, vamos tecendo novos sentidos relacionados à leitura de obras literárias, deslocando-nos no tempo e no espaço na constituição de sujeitos através da escrita.

No discurso pedagógico, estão presentes aspectos de outros discursos que se constituem nas práticas sociais. Portanto toda prática de produção de texto escolar não está vinculada somente ao conteúdo desenvolvido num componente curricular (disciplina), mas há várias formações discursivas que interagem, mostrando semelhanças e diferenças numa mesma condição de formulação, onde se constituem os sujeitos na prática da língua, no dizer.

Para que os alunos produzam novos sentidos em seus textos, eles não podem estar limitados por normas ou verdades estabelecidas, pois o adolescente tem seus próprios sentimentos, suas próprias histórias, e vive uma fase de transformação e de inúmeros conflitos consigo mesmo e com a sociedade, sendo assim, não lhe podemos impor o conhecimento como algo para o futuro, pois isto seria desrespeitar o seu presente e torná-lo sujeito passivo e não reflexivo e transformador.

5.1 O Quinhentismo: Produção de sentidos sobre a relação entre o Brasil e o exterior

A leitura de textos pertencentes à Literatura de Informação, ou Quinhentismo, originou a proposta de produção de cartas, destinadas a um receptor imaginário que estivesse fora do Brasil.

O Quinhentismo, ou Literatura de Informação, configura-se sob a forma de textos que mostram o espanto sentido pelos colonizadores portugueses no primeiro contato com a terra brasileira: o choque cultural, moral e espiritual estão presentes na comparação entre os costumes indígenas e europeus, entre a vegetação e a fauna e entre as crenças religiosas desses continentes.

A leitura da carta de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal, D. Manuel (1500), a qual descreve o povo daqui e seus costumes, tendo como cenário as características físicas do Brasil e suas possibilidades de exploração econômica para a coroa portuguesa, bem como a leitura de textos do cronista de viagem Hans Staden, que retrata, na literatura, sua aventura como prisioneiro de uma tribo indígena (1557), no século no qual a história marca o acontecimento da colonização do Brasil pelos europeus, principalmente os portugueses, foi a motivação que impulsionou os alunos à experiência dessa produção de cartas sobre o Brasil, a seguir descrita e analisada.

Na busca da aproximação entre a leitura e a realidade, os alunos foram envolvidos num processo de escrita, imaginando corresponder-se com um interlocutor estrangeiro, para o qual deveriam relatar suas experiências no cotidiano do Brasil no século XXI. Essa condição de produção de texto deu-se após a leitura de fragmentos da carta de Pero Vaz de Caminha (INFANTE, 2001: 147-150) e da Crônica de viagem de

Hans Staden (OLIVIERI & VILLA, 1999: 83-90), textos escritos no século XVI: relatos sobre a terra descoberta, o Brasil...

O “gesto de interpretação” foi considerado peculiar neste trabalho de elaboração de carta. Já em relação à escolha do destinatário, apresentado no texto do aluno, nota-se que o adolescente já situa o lugar em que o sujeito se imagina para dizer, assim como, exercita-o a pensar sobre a adequação da informação, de acordo com o suposto interesse de seu interlocutor.

Essa preocupação com o leitor ou destinatário de uma carta é tema do filme *Central do Brasil*¹⁰. Neste, Fernanda Montenegro interpreta a personagem Dora, uma mulher que escreve cartas para pessoas desconhecidas, numa gare de central de trem no Brasil. Sobre a elaboração de uma carta ela escreve no prefácio do estudo, publicado pela UNESCO (2005), *Estar no papel: cartas de jovens do Ensino Médio*:

Que elemento poderoso são as cartas! Pelo trabalho que comprometem, sua natureza nunca pode ser acusada de leviana, produto que é do esforço da reflexão que se transforma em escrita. Logo – não existem – ou não deveriam existir cartas em vão: elas são feitas para serem lidas, clamam por interlocução, por escuta atenta, e, se possível solidária. Cartas são apostas que, uma vez consideradas, mostram-se capazes de estabelecer pactos, os mais diversos, entre o autor e o leitor, entre aquele que se expressa e aquele que, ao se interar dessa expressão, e mesmo contra sua vontade, acaba por se tornar uma espécie de co-autor do que leu (ESTEVES, 2005: 19).

Nessa atividade, os alunos, envolvidos na leitura de obras Quinhentistas escreveram coletivamente (entre 3 ou 4 alunos), considerando vários tipos de destinatário em suas cartas sobre o Brasil: encaminhadas a alguém determinado (40 textos); encaminhadas a alguém indeterminado (15 textos); encaminhadas a personalidades da mídia (05 textos); encaminhadas a parente (04 textos); sem saudação ou encaminhamento (02 textos); encaminhada à personagem mítica (01 texto). No total foram produzidos 67 textos, os quais proporcionaram o recorte em seis grupos, conforme os efeitos de sentido sugeridos pela saudação apresentada. Foram aqui selecionados para a análise um

¹⁰ Filme *Central do Brasil*, dirigido por Valter Sales, Sony Pictures Classics, Brasil, 1998.

texto que representa a maior incidência entre os destinatários que estão explícitos nos textos (determinando o receptor) e o único texto que foi destinado a um receptor mítico.

5.1.1 Carta encaminhada a alguém determinado: Teddy, o Urso

Neste recorte, analisa-se a posição de sujeito que o aluno está representando, a partir das formulações discursivas que constituem a carta que envia a Teddy, o Urso. Foi escolhido este destinatário, indicado como uma espécie de mascote que o *tio Hans Staden* teria trazido em sua viagem ao Brasil. Hans Staden é o autor estrangeiro tomado para estudo do período literário quinhentista, caracterizado como uma literatura informativa sobre o Brasil.

Para sistematização da análise do discurso do aluno, o texto (carta) foi dividido em seqüências discursivas, especificadas e examinadas a seguir, buscando evidenciar efeitos de sentidos que caracterizam a posição do aluno jovem enfocada.

(1) Querido Teddy, o Urso. Te escrevemos aqui do Brasil. Desde a sua última visita, com o tio Hans Staden,...

Nesta formulação inicial, as alunas mostram atender às convenções da escrita de uma carta. Indicam a situação de enunciação claramente, pois colocam o nome do destinatário e situam o lugar de onde escrevem. O destinatário é alguém conhecido delas, pois é tratado com familiaridade e afeição, e já esteve no lugar de onde parte a correspondência que, enquanto tal, tem o objetivo de dar notícias. As alunas deixam claro que se trata de uma carta ficcional, invenção delas, ao endereçá-la a Teddy, o Urso, com evidente sentido irônico e satírico, pois o urso é de brinquedo, não daria ouvidos às notícias daqui. Esse fato surte também o efeito de sentido de que o que vão dizer na carta – o modo como percebem a vida no contexto brasileiro – interessa não ao urso, mas aos interlocutores próximos: os colegas, a professora. Estes são os reais interlocutores da carta.

(2) algumas coisas mudaram. Hoje em dia não trocamos no escambo, mas sim pegamos tranqueira e damos uns papezinhos, o dinheiro. Todos matam por dinheiro e nossos pais “se matam” para ganhá-lo.

Nesta formulação, as alunas deixam explícito que estão fazendo a relação solicitada pela professora de mostrarem leitura da obra quinhentista: sugerem que compreenderam que o autor lido descreveu o contexto de então com as palavras pertinentes na época, as quais agora não são mais usadas, pois os referentes destas não existem mais. É o caso de “escambo”. Quando dizem que “algumas coisas mudaram”, dão a entender que muitas coisas, ou melhor, quase tudo mudou, inclusive o significado da palavra “escambo” que é relacionada à situação de pegar “tranqueira” e ser abordado constantemente por pedintes que, muitas vezes, ameaçam a segurança do motorista. O modo como a língua funciona, para os sujeitos que a usam produzindo significados diversos, é destacado na expressão em que o verbo “matar” assume dois sentidos nessa formulação, já que está relacionado pela ligação estrutural feita pelas preposições *por* e *para*, empregadas para atribuir finalidade a uma ação, posicionam-se criticamente a respeito da extrema importância que é dada hoje ao dinheiro. Na formulação 3, insistem no enfoque da língua, ressaltando que a língua daqui é brasileira, e não portuguesa; inclusive estranhando que a nossa língua seja dita como “portuguesa”.

(3) A língua também mudou, existem diversas variações, chegam a dizer que falamos brasileiro (o que não é propriamente mentira, pois não conseguimos manter contato com um português, não se entende direito o que ele fala...).

As alunas, autoras da carta, continuam a focar aspectos da vida de hoje, o que supõe serem capazes de se colocar no lugar dos autores lidos, os quais descreviam a percepção do que viam. Buscando presentificar esse olhar, essa posição destaca os problemas do contexto onde essas adolescentes vivem, de modo a criticá-los. Os costumes de

hoje, em seu aspecto negativo, principalmente, são denunciados, enumerados.

O uso de parênteses é o modo como as autoras acrescentam o seu comentário sobre a expressão “falamos brasileiro”, num movimento de opacificação do dizer, conforme Mutti (2000), referindo-se à esse conceito sobre a ótica de Authier Revuz.

Na análise que faz Authier(1995), alguns tipos de enunciados manifestam um movimento do sujeito que ela denomina de “opacificação reflexiva”, através do qual interpõe-se sobre a trajetória da nomeação a consideração do próprio signo pelo qual é feita a referência, como objeto. O sujeito parece distanciar-se, atuando como observador de seu próprio discurso (MUTTI, 2000: 15).

Este diálogo reflexivo sobre o próprio dizer, marcado graficamente pelos parênteses no texto das alunas, destaca a presença da função metalingüística para marcar comentários, opiniões, críticas das autoras.

As formulações que se seguem vão tratar de algumas perplexidades que afligem o jovem frente à urbanidade local e nacional onde vivem.

(4) As crianças de hoje são adolescentes, e até os 25 anos.

Aqui, as alunas criticam o prolongamento exagerado da adolescência, que tira a autonomia dos jovens. É uma problemática ampla, pois aponta para a dependência econômica, a qual, quase sempre, origina a posição submissa da existência da juventude ao poder do adulto. Isso na classe média urbana, na qual interagem essas alunas.

(5) Tem seu próprio meio de comunicação, por mensagens de texto, fototorpedo e uma escrita própria. Algo assim: “Mew hj vamu nu shopis”, ou ainda, C vai amanhã? Pq c vc for eu vo.” Todos entram no Orkut, programa de internet (eu acho que hipnotiza), e conversam por horas, trocam impressões, se vêem pela webcam...(não vai entender o porquê, nem tente).

Nesta formulação, percebe-se a repetição do uso dos parênteses para separar a opinião das autoras das informações genéricas sobre o contexto, refletindo o reconhecimento de que os jovens formam grupos fechados, com seus próprios códigos, o que acaba isolando-os, dificultando a comunicação com outras pessoas, de outras camadas sociais. Esse sentido é enfatizado na seqüência (6), em que o uso da tecnologia é visto como familiar ao jovem e não aos pais:

(6) Da comunicação entendemos pouco, talvez seja um meio de os pais não saberem de seus planos, embora os confusos genitores não saibam nem mesmo mexer no PC, no laptop, palmtop ou celular. Trabalham o dia todo e saem aos fins de semana para desestressar.

Aqui, é feita uma autocrítica – *entendem pouco de comunicação* – junto com a crítica aos pais, defasados em relação ao uso das tecnologias e porque *trabalham o dia todo*. Sugerem que gostariam que houvesse mais comunicação com os pais, mostrando um tipo de amadurecimento não comum a essa faixa etária, já que, geralmente, os pais representam o limite, dito como norma, e não o diálogo.

As ações do domínio tecnológico, descritas no texto das alunas, são instrumentos para esconder “coisas” dos pais. Quando usam, por exemplo, a internet, elas confessam isso ao interlocutor da carta, o qual talvez, por ser um ursinho de brinquedo, não tem condição real para revelar o segredo.

As alunas reconhecem que os hábitos de adolescentes são diferentes dos de seus pais, portanto devem ter “planos secretos”, porque esses podem ser motivos de mais “stress” para os adultos que precisam dos finais de semana para descansar, enquanto a maioria dos jovens prefere o “findi” para badalar (ir a festas com os amigos).

O emprego do neologismo -“desestressar”- reforça a condição da língua de estar sempre presa ao contexto, ao uso; palavra que assume um referente estranho, não somente para o interlocutor, de outro tempo, mas mesmo dentro da atualidade. As alunas voltam-se para o

signo “stress”, destacando o que ele designa, marcando de certa forma a sua perplexidade com tal designação:

(7) Por falar nisso, sabe o que é stress? É quando uma pessoa trabalha demais durante a semana, tem problemas cardíacos, toma Magri diet porque não tem tempo para praticar esportes, colesterol alto...

Indicam nesta formulação as doenças sofridas, geralmente, pelos adultos de hoje em dia, justificadas pelo modo de vida insalubre que as pessoas adotam. Colocam-se contra o mesmo, indicando, inclusive, a causa dos problemas, assumindo o discurso da ciência médica.

Ao utilizar no discurso palavra que não é da língua portuguesa (stress), novamente surge o reconhecimento de distância temporal entre o sujeito da enunciação e o interlocutor, mostrando a interpelação entre as línguas no dizer de hoje. Esse processo ocorre sem alteração na estrutura da frase, mantendo a procura do diálogo com o outro. O uso da função fática da linguagem, onde a preocupação em definir esse termo estrangeiro no contexto atual da língua portuguesa responde à questão anteriormente posta pelo enunciador, parece refletir, indiretamente, sobre a língua e suas variações geográficas, temporais e sociais, provocando deslizamentos de sentidos pelo equívoco a que pode estar sujeita.

(8) Hoje podes saborear as frutas geneticamente modificadas, e mais saudáveis com menos calorias, comprando-as no Big, Nacional ou Carrefour (o Zaffari é muito caro). Bom se não quiseres cozinhar podes ir no Mac Donald e pedir o número 1,2,3 ou 4, quem sabe um Big Mac (esse big não é o mercado...), ou comprar comida congelada, se não tiver paciência, se o horário do almoço for muito curto ou souberes que o big mac tem 385 calorias...

Partindo da referência às “frutas” da terra, que os quinhentistas elogiavam, as alunas criticam a alimentação de hoje. Fazem alusão à supremacia das refeições rápidas, nomeando supermercados e lojas de lanches locais, onde se pode encontrá-las. Mostram conhecer os tipos

de lanches e fazem referência ao problema de obesidade que surgiu com esses hábitos alimentares, associados ao estilo de vida urbano da classe média trabalhadora e sempre ocupada. Nota-se, nesta formulação, também, o recurso dos parênteses para destacar a opinião das autoras, sempre crítica.

Percebe-se a referência presente no texto à Carta de Pero Vaz de Caminha, jogo feito com o uso do significante “frutas”, como foi utilizado pelo escrivão da frota de Pedro Álvares Cabral, mas com a caracterização através de termos referentes a descobertas científicas da atualidade : “geneticamente modificadas”.

Confirmando a mudança da contextualização do discurso para a contemporaneidade, aparecem vários nomes próprios: Nacional, Carrefour, Big, Mac Donald, Zaffari, etc. Esses nomes designam locais, normalmente, freqüentados cotidianamente por muitas pessoas que vivem na cidade. Essas palavras descrevem o contexto brasileiro urbano, em especial, na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, onde vivem as autoras do texto.

A respeito do uso dos substantivos próprios, Moura salienta, implica um efeito de sentido de singularidade e especificidade dos referentes designados:

Os substantivos próprios, diferentemente, não são nomes que se aplicam, em geral, a qualquer elemento de uma classe. Fazendo designação individual dos elementos a que se referem, isto é, identificando um referente único com identidade distinta dos demais referentes, eles não evidenciam traços ou marcas de caracterização de uma classe, e não trazem, pois, uma descrição de seus referentes (MOURA, 2000: 69).

Assim, a comunicação fica restrita apenas àqueles que compartilham a experiência na realidade enfocada. A descrição desses referentes se faz através de acontecimentos impressos na memória desses adolescentes, os quais têm origem nos lugares onde circulam em sua experiência cotidiana, no seu estar no mundo.

A existência da família, da cidade, da alimentação, do vestuário, da diversão, da tecnologia, do transporte e da habitação, apontados no

texto das alunas, indicam o modo como fazem referência ao contexto de onde enunciam.

(9) Para se divertir, podes ir à lan house, ou comprar algo no shopping...

Essa formulação indica o modo de diversão que os jovens adotam. Eles buscam o contato virtual da *lan house*, onde o mundo fictício dos jogos substitui o embate real.

Sugerindo incluïrem-se, elas mesmas, nesse modo de divertimento, destacam o ir ao *shopping center* como complemento psicológico, talvez enquanto compensação de carências significadas no consumo.

(10) se lembre... não saia sem mim, por causa dos assaltos e balas perdidas, ah! E os seqüestros relâmpagos também. Não querendo se arriscar, fique em casa olhando ou jogando no computador, porque tenho uns jogos legais, de guerra...

Colocam-se como cicerones do amigo com quem se correspondem, antecipando nova visita desse, aconselhando-o a não andar sozinho, devido ao perigo de assaltos. Reproduzem o discurso dos mais velhos, dirigidos a eles. Impossibilitados de ir e vir livremente, os jovens se confinam em casa, diante da televisão e de jogos eletrônicos, jocosamente designados como “de guerra”. Estes jovens latinos, brasileiros e ocidentais, têm contato com a “guerra”, mas de modo virtual, por meio desses aparelhos; é o que se intui com o trocadilho com a palavra “guerra”.

A respeito da vinda de seu interlocutor estrangeiro ao Brasil no início do século XXI, acentua-se a preocupação com questões como segurança. Aconselha: “não saia sem mim”, reconhecendo a violência urbana nos tempos atuais, ironicamente, relacionando-a a jogos de guerra, à poluição do Guaíba, ao efeito estufa devido à existência de “buraco na camada de ozônio”, conceitos da ciência que explicam

fenômenos de danificação do ambiente, no contexto atual, o que não deixa de ser também uma forma de violentar a vida do planeta.

(11) ainda assim, posso te levar para nadar no clube, não na praia porque é muito poluído (e o pró Guaíba ainda não saiu),

Lamentam a poluição e, mostrando-se bem informadas, criticam a política da administração pública que ainda não conseguiu solução para um problema local: despoluição do Guaíba. Percebe-se, aqui, a crítica que explicita a posição das alunas, mais uma vez irônica, destacada pelo uso de parênteses no texto.

(12) não esqueça da tanga (hoje, chamamos de sunga, mas há quem prefira o bermudão), do protetor labial, do protetor solar, do chapéu, nem do guarda sol,

Pressupondo que a literatura de viagem estudada tenha feito referência às águas abundantes no Brasil, às praias ensolaradas, aos trajes de banho, tratam de mostrar que hoje em dia é diferente. Os índios são representados de tanga, e não nus, *mostrando suas vergonhas*, como são descritos na “Carta” de Caminha. A partir da tanga, sugerindo por meio dessa palavra uma veste feminina, citam qual a indumentária masculina de que seria hoje necessário dispor, aqui, para desfrutar do sol e das águas para banho (sunga). Citam os efeitos da poluição, os avanços da ciência:

(13) porque o buraco da camada de ozônio aumentou e (hoje em dia) a pele humana é muito sensível.

As alunas novamente criticam a ação humana sobre o planeta, reconhecendo estudos científicos sobre as transformações que a humanidade impõe ao ambiente e, também, as conseqüências dessas alterações para a qualidade de vida.

Essas designações novas, do campo da ciência, usadas pelos alunos no seu texto, indicam que os jovens são bem informados sobre o avanço científico. O destaque entre parênteses – (hoje em dia) – mostra domínio da escrita e, ao mesmo tempo, o destaque das autoras à crítica

do jovem ao “buraco”, indicando sua contrariedade à destruição do equilíbrio natural pelo homem moderno.

(14) Pode comprar vale falso na parada do ônibus, é vendido por uns caras que gritam assim “vale, vale, vale, compro vale, vendo vale”, pega o ônibus

Nessa enunciação, o verbo “pode” legitima a ação ilegal da venda de vales transportes, que são de direito dos trabalhadores e dos estudantes. A população em geral, para economizar, aceita e utiliza-se desse “comércio” quando, ao contrário, deveria garantir as conquistas adquiridas como meio de mantê-las na sociedade. Sugerem, com essa denúncia, que as categorias beneficiadas começam a enfrentar dificuldades burocráticas para usufruir de seu direito a um transporte mais barato para quem trabalha e/ou estuda. A crítica representa posição que o jovem assume, contrário à permissividade.

A formulação: *pode comprar vale falso*, traz a reflexão e observação desse fato social como acontecimento impresso na memória desses adolescentes. Assim, eles demonstram que têm informação sobre a atuação política do cidadão urbano brasileiro, que burla as leis, já que algumas só existem no texto constitucional; de fato, talvez, “legalizadas” no cotidiano das cidades brasileiras. Posicionam-se contrários à situação relatada.

(15) e vem até onde me escondo... Desculpe, mas é tudo cimento, moro num apartamento, na minha casa não pega sol, não tenho animais, riacho, mata... nem temos onde brincar e jogar bola na rua é perigoso, pois podemos ser atropelados...

As alunas como que se desculpam pela atual organização da humanidade nas urbes, pois sabem que para o seu interlocutor, que “esteve” no Brasil no século XVI, não mais encontrará no local, no qual lhe oferecem hospedagem, as belezas anteriormente vistas, mas uma forma de habitação desumana.

Nesta enunciação das alunas, mostra-se um “grito” de socorro pelo meio ambiente, dito natural, para não mais terem de ficar “coladas” no apartamento, onde não há *sol, animais, riacho...*

A narradora da carta convida o seu interlocutor para vir *até onde me escondo*, em vez de onde mora, na cidade, no apartamento, no concreto, escondida dos perigos da organização urbana, fazendo referência à possibilidade de atropelamento e deixando outras formas de risco subentendidas no uso das reticências.

**(16) enfim, te empresto o meu computador para jogar, a tv...
Se, com tanto pra fazer, ficares entediado, te empresto minha nova
Capricho e podes fazer os testes...**

Nesse enunciado, supondo o aceite do convite para visitar o Brasil de hoje, reforça-se a preocupação do jovem com a estada do seu interlocutor no Brasil atual. Temendo que este fique “entediado”, situa-se no lugar de jovem menina e lhe oferece as atividades de lazer com as quais algumas garotas costumam se divertir, aludindo a uma revista popular dirigida às mesmas. Refere-se ainda à prática de uso do computador para jogos, comum entre os jovens, bem como a distração que encontram na tevê. Situam assim uma panorâmica do lazer efetivado “em casa”, na perspectiva do jovem.

Novamente, as alunas enunciam uma posição em que se divertem na solidão. O sentimento de estar solitária na diversão já havia se apresentado anteriormente, quando a experiência se dava no mundo virtual, na *lan house*, ou nas compras, no *shopping*, como subterfúgio à solidão. Agora, nesta enunciação, propõem-se a testes da revista *Capricho* que, geralmente, têm como tema de seus artigos questões sobre autoconhecimento.

Os jogos virtuais do computador e os dramas virtuais da televisão, que representam a alternativa de lazer para o jovem, apontam para uma forma de solidão física que ronda o mundo adolescente de classe média, na sua relação com a tecnologia como alternativa aos perigos do mundo.

(17) **Ansiosa pela tua visita, das suas amigas**

Brasileiras,

Manu, Babi, Timunha

Agosto, 2004

Obs: se tu reconsiderares a visita e não vires mais, entendemos... as suas razões, será que, em vez disso não poderíamos te visitar antes da chegada dos portugueses? Gostaria de um bronzado uniforme, se é que me entendes, e somos meio índias, (por parte da mãe e do pai), não teríamos problema com os canibais...

Encerrando a carta, o sujeito enunciador imagina que o seu receptor não virá para “a prisão” onde se encontra, haja vista o paralelo traçado entre a paisagem urbana atual e a paisagem natural do Brasil recém-descoberto. Esclarecem ao interlocutor que ambos estão no mesmo lugar em tempos diferentes, sugerindo, após a assinatura da carta, a possibilidade de uma viagem através do tempo para uma visita, pois inclusive afirmam que *não têm medo dos canibais*, já que *somos meio índias, (por parte da mãe e do pai)*. Ao dizerem que são *meio índias*, elas sugerem que são de etnia híbrida, já que brasileiras, marcando assim a influência de outras culturas em suas vidas. Os brasileiros seriam de etnias diversas, não mais só índios.

Já a expressão: *não teria problemas com os canibais*, remete-nos diretamente ao texto *Crônica ao Brasil*, de Hans Staden, que relata o cotidiano de uma tribo indígena paulista, onde o autor viveu como prisioneiro. O conflito de sua narrativa tem início quando profere a mulheres índias que colhiam raízes a seguinte frase em língua indígena *Ayú ichebe enê remiurama, isto é: Eu vossa comida cheguei* (OLIVIERI & VILLA, 1999:85). A expressão utilizada pelas alunas remete-nos ao texto lido anteriormente, porém esse “não ter medo de ser comida”, pode ter outro sentido, provocativo, considerando o tempo e espaço do emissor e do receptor da carta.

Ainda na observação que encerra a carta, implicitamente as alunas sugerem que gostariam de se exporem ao sol nuas: *Gostaria de um bronzeado uniforme, se é que me entendes*, numa sugestão sedutora, enfatizada pela mensagem de que, também, não temem ser comidas por canibais. Aludem aos textos lidos durante o estudo do período literário chamado quinhentista, nos quais aparece o ponto de vista do português sobre a prática do canibalismo, retratado como efeito de um ritual festivo onde era oferecida a carne de um guerreiro rival, morto, como prato principal em uma confraternização entre amigos, caracterizando a vitória sobre algum inimigo.

Concluindo:

O texto das alunas é uma sátira, que se manifesta, de início, na escolha do destinatário da carta, Teddy, o Urso. Escrevem, então, para um destinatário “de brinquedo”, e esse fato determina o teor da carta. Essa carta não se endereça ao destinatário estrangeiro, mas aos colegas e à professora, às pessoas com as quais convivem. Aceitaram a proposta textual em sala de aula como uma oportunidade de falar, exprimir seus pontos de vista sobre a sua realidade presente, surtindo o efeito de que, agora, os brasileiros representados por elas no texto nada mais têm de “primitivos”, como eram retratados. Agora podem ver o estrangeiro que aqui chegou como um urso de brinquedo. Não lhes interessaria falar ao estrangeiro, a não ser como pretexto para falar a interlocutores que conhecem.

O engajamento na proposta de produção textual neste trabalho aponta a significação da posição de aluno como autor de um texto que reflete o prazer de escrever, atendendo às convenções do gênero carta de ficção. Criam uma crônica ficcional, por meio da qual mostram livremente seus pontos de vista sobre os acontecimentos que fazem parte do seu cotidiano.

5.1.2 Carta encaminhada à Personagem Mítica

(18) **Querido Diabo, espero que esteja tudo bem aí embaixo, pois aqui no meu Brasil as coisas estão ótimas. Tem pais matando seus filhos e vice-versa, mulheres sendo estupradas por marginais delinqüentes, traficantes viciando crianças, sem falar na enorme corrupção que tem no “Brasilzão”: enfim está tudo nos conformes.**

O efeito de irreverência ao pensamento cristão pode ser observado na saudação feita ao imaginado interlocutor do texto: o *Diabo*, personagem presente nos textos dramáticos de Gil Vicente, sobre os quais o aluno já havia realizado experiência de leitura e de produção textual.

A expressão *aí embaixo* refere-se ao inferno, afirmando contraposição à ideologia religiosa que oferece o “céu”, o paraíso para o homem bom, que segue a Deus, e o inferno para o homem mau. O destinatário da carta é o *Diabo*, figura mítica apontada como o “rei” do inferno, lugar de sofrimento onde se pagam os pecados cometidos na vida terrena.

As expressões adverbiais postas em situação lingüística de antítese: *embaixo*, deixando subentendido a posição contrária: em cima, sobrepõe sentidos de diferentes discursos, quando o aluno, ainda na proposta de uma carta, conversa com uma personagem mítica, transitando em diferentes posições que opõem valores do bem e do mal, embora ironizando a organização social e o comportamento dos cidadãos brasileiros.

O enunciador filia-se ao discurso “do mal”, quando diz: *está tudo nos conformes*, ou seja *está tudo como o diabo gosta*. Colocando-se então a descrição do Brasil como um bom lugar, já que apresenta características ruins, tais como ocorrências de assassinatos, de estupros, de tráfico, de crianças viciadas. O autor supõe que tudo de ruim que está acontecendo seria obra do diabo. O país está tão ruim que o inferno se torna um bom lugar para passar as férias.

(19) Ainda tenho esperanças de que o meu país e de outros milhões de brasileiros possa tornar-se um lugar bom de viver, sem violência, sem corrupção...

Nessa enunciação, o sujeito se desloca do discurso “do mal”, e assume outra posição discursiva, pois manifesta o desejo de que a situação descrita anteriormente mude. O país da maneira como está não é um bom lugar para viver, reconhecendo que essa situação é vivida por ele e muitos outros brasileiros.

(20) Sabe “Tinhoso”, outro dia eu vi na televisão que até os mendigos não estão escapando dessa marginalidade: A que ponto chegamos!

A televisão é citada pelo aluno para enfatizar que “todo mundo sabe”, conhece a gravidade da situação atual. As informações sobre a sociedade estão ao alcance de todos pela imagem e pelo som.

O aluno mostra a sua indignação, pois até os mendigos não escapam da corrupção e violência da sociedade, enquanto esses são, obviamente, resultado de injustiças sociais, da desordem urbana e da maldade humana.

A designação de *Tinhoso* surge como tentativa de se aproximar de seu interlocutor. Se a situação é vista como um inferno, a “pessoa” com quem se poderia conversar para entendê-la seria o “diabo”. Não haveria mais a quem recorrer a não ser o próprio “Tinhoso”.

Pode-se observar a co-referência entre as nomeações utilizadas pelo aluno: *Diabo*, *Tinhoso*. Esse recurso, segundo Maingueneau, (2002), são designações diferentes que têm o mesmo referente, já que essas são utilizadas na função fática da linguagem, procurando estabelecer diálogo com o interlocutor da carta.

As referências se encaixam uma na outra segundo uma ordem estrita para, finalmente, chegar a um grupo que tem apenas um referente, nesta enunciação, o destinatário da mensagem.

A palavra *Tinhoso*, em sentido figurado, pode ser entendida como: o que provoca nojo, repugnante, nojento, ainda, no Brasil, significa teimoso, pertinaz. Como o aluno se dirige ao Diabo como “querido” e o escolhe como interlocutor, parece excluir a possibilidade deste último significado.

(21) Espero que nessas férias, eu passe-as aí contigo, quero ver se fico um tempo longe daqui, “tá uma barra pesada”.

Aliás, me disseram que o verão é bem quente aí e que há bastante gente legal e divertida como o “Leonelzinho”.

Ps. Sinto saudades dos velhos tempos.

Ass; (...), seu velho amigo.

No encerramento do texto, o inferno é novamente apresentado pelo aluno como um lugar mais tranqüilo do que o Brasil, e ainda, faz referência indireta a uma posição política, pois sugere a presença de Leonel Brizola¹¹, “Leonelzinho”, no inferno. Considerando que o acontecimento da morte de Brizola, político brasileiro, se deu no ano de 2004, concomitantemente com a produção desse texto pelo aluno, pode-se considerar que o sujeito registra indiretamente a história de seu tempo para produzir sentido, definindo a política (ou os políticos) como os mais representantes do diabo na terra, pois é, segundo o aluno, graças à inoperância destes que as coisas por aqui se tornaram “um inferno”.

Essa circulação do sujeito entre formações discursivas contrárias, quais sejam: o estado de desordem social como bom, e o desejo que este mude, traz um efeito cômico ao texto, permitindo-lhe apresentar uma crítica sobre o Brasil.

Em síntese:

¹¹ Leonel de Moura Brizola (1922 a 2004), foi deputado estadual, deputado federal, prefeito de Porto Alegre e governador do Rio Grande do Sul. Foi exilado durante o período da ditadura brasileira, elegeu-se governador do Estado do Rio de Janeiro (1982) quando anistiado. Elegeu-se novamente governador do RJ em 1990 e concorreu várias vezes à presidência da República Brasileira. (FOLHA ON LINE, 21/06/2004)

A produção de sentidos pelos alunos através da leitura dos textos caracterizados como pertencentes à Literatura de Informação – Quinhentismo – remetem a diferentes significações sobre o Brasil, numa perspectiva de comparação deste com outros lugares, mobilizando críticas, sátiras, crônicas, efeitos cômicos, que demonstram a repercussão da realidade, no seu contexto jovem.

A interlocução com a carta de Caminha, nesta experiência de produção de textos, se deu pela comparação entre o Brasil recém-descoberto e como ele está hoje, também entre o Brasil e o “inferno”. Na *Carta do Descobrimento*, as comparações se deram entre frutas, vegetação, animais, povo, etc. do Brasil e da Europa para que seus interlocutores pudessem imaginar as características físicas do “novo mundo”.

O deslocamento dos sujeitos e dos sentidos ocorreu em relação ao espaço e ao tempo de produção do discurso, sendo que:

- no primeiro texto, o sujeito se coloca no mesmo espaço de seu interlocutor, mas em tempo diferente, propondo uma aproximação física entre autor-leitor cientificamente impossível, assumindo o discurso de ficção para dialogar com o texto lido mas, ao mesmo tempo, elabora uma crítica à sociedade brasileira;

- no segundo texto, o sujeito confronta posições antagônicas sobre o Brasil, mas *ainda tem esperança* de que seu país mude.

Essa experiência de leitura e produção de sentidos, propícia o “gesto de interpretação” dos alunos, sugere a reflexão sobre como o discurso pedagógico é apreendido por eles. Foram observados diferentes discursos assumidos por estes adolescentes para enunciarem, motivados pelo contato com a formação discursiva de textos pertencentes ao período didaticamente designado como Literatura de Informação ou Quinhentismo.

O discurso pedagógico, portanto, afirma a possibilidade de deslocamento do sujeito-aluno, ao produzir sentidos na escrita de

textos, relacionada, esta, à leitura dos períodos literários. A leitura das obras não prescinde de já-ditos, pré-construídos que são retomados de outra maneira pelos leitores.

5.2 O Arcadismo: Produção de sentidos sobre “amor no campo”

Antes de propor a leitura de textos árcades aos alunos, busquei reconhecer como o aluno adolescente gaúcho se referia à vida no campo, já que a região sul, onde vive, se caracteriza por ser uma região de campanha com parte significativa de sua economia vinda da produção rural: pecuária e agrícola.

Em consequência disso, a palavra campo foi submetida à interpretação dos alunos, através da escrita de um texto narrativo. Essa proposta, como referi, procura entender como o aluno representa a vida campestre, já que o texto imediatamente proposto à leitura e interpretação seria Marília de Dirceu, do autor árcade Tomás Antônio Gonzaga, no qual é valorizado o amor, tendo como cenário a vida campestre. Assim, tal produção textual antecedeu a leitura do texto do poeta árcade. Não obstante, os alunos já sabiam, pelo programa de ensino, que essa solicitação teria alguma relação com o período literário a ser estudado.

Considerando o objetivo indicado, foi apresentada à turma a seguinte proposta: Elabore uma história de amor que tenha como cenário o ambiente campestre. Os alunos, então, produziram textos, dentre os quais selecionei os seguintes para análise: “Amor campestre”; “Sexo, ovelha e rock’n roll”; “Uma tarde de prazer do além”.

Os textos dos alunos e alunas foram escritos coletivamente, em sala de aula. Destaquei, na análise das formulações, apenas aqueles diretamente ligados à temática “amor no campo”. Organizei a análise de modo a mostrar efeitos de sentidos no discurso do aluno, relativos ao uso da língua na atividade de textualização.

5.2.1 *Amor campestre*

(22) **Amor campestre**

Amanhece mais uma manhã alaranjada e fresca. Já é hora do peão se levantar para ordenhar a vaca. Ao longe, ouve-se o cocoricar dos galos e o suave cantar dos pássaros.

O título escolhido pelas alunas-autoras - “amor campestre” - dá sentido à proposta feita para a produção do texto, destacando-se, pois, na escrita das alunas, a idealização de um par romântico tradicional, que faz parte de um cenário visto de modo idealizado; no cotidiano gaúcho, um oásis de felicidade.

O texto tem, na sua introdução, a imagem do amanhecer, *Amanhece mais uma manhã...*, essa redundância associa à paisagem campestre uma sensação de brilho, claridade, tranqüilidade, através do *olhar* da jovem pela janela, no sentido de que ela esteja transferindo as cores da paisagem ao seu amor pelo peão. Surge, aqui, um efeito de repetição do discurso tradicionalista: beleza da paisagem, idealização do campo.

O uso de palavras e expressões, tais como *peão*, *ordenhar a vaca*, *cocoricar dos galos*, *o cantar dos pássaros*, *alaranjado* para descrever o ambiente campestre mostram que as alunas se remetem à paisagem e à rotina da vida rural, associando-a à região da campanha imaginada, o Rio Grande do Sul, já que essas jovens são gaúchas.

A utilização de percepções sensoriais: visão, olfato, audição, revela que o espaço da narrativa foi apresentado tendo como base o imaginário gaúcho idealizado e, também, a sua relação de filiação ao saber escolar, pois os estudos rio-grandenses são priorizados nas escolas de ensino básico do Estado, inclusive com atividades que envolvam caracterização com trajes típicos gaúchos, rodas de chimarrão, apresentações artísticas, canto do Hino do Estado do Rio

Grande do Sul, etc, especialmente, na semana em que se comemora a Revolução Farroupilha (20 de setembro).

(23) Da janela de seu quarto, a jovem observa os primeiros movimentos de seu amado, já se preparando para buscar o leite fresco que ele tira.

Estar a moça à janela é um costume da sociedade machista que ainda “vê” como ideal a mulher “do lar”. Esta cultura é ilustrada por versos populares, dos quais não se sabe autoria: *Estava na janela/ Comendo rapadura/ passou meu namorado/ me chamou de cara dura* (autor desconhecido). Este lugar determinado para o gênero feminino também é cantado em versos na música popular brasileira: *Toda a gente homenageia/ Januária na janela/ Até o mar faz maré cheia/ Pra chegar mais perto dela.*¹²

Neste sentido, é permitido à mulher “de família” namorar pela janela. Esse namoro inicia-se pelo olhar, e continua apenas com a autorização dos pais, com a finalidade de manter costumes tradicionais da família a qual decide sobre o que pode ou não ser mostrado à sociedade. Esse valor mantido até hoje, em cidades do interior, é subvertido nesse texto, já que a “moça de família” herdeira de fazendeiros gaúchos, não poderia, conforme a tradição, estar a olhar enamorada, pela janela, um peão empregado de seu pai.

(24) Ela vai ao seu encontro e quando os olhares se encontram é como se o tempo parasse por alguns instantes e tudo o que se sente é a leve brisa que traz o perfume das flores do campo, ouve-se também o relaxante som das águas e o farfalhar das árvores.

O olhar que provoca a paixão da jovem faz o tempo parar, pois as sensações, provocadas pelo amor, integram-se aos sons da natureza. Essa é uma imagem idealizada do amor e da paisagem campestre, que virá a coincidir com alguns textos árcades.

¹² Composição de Chico Buarque de Holanda, *Januária*. Editora Arlequim Ltda. São Paulo, 1967.

Esta formulação está tremendamente impregnada pela linguagem do folhetim televisivo e no credo ao amor romântico, representando o encontrar a felicidade no descobrimento da alma gêmea.

A caracterização do tempo parado é típica da linguagem televisiva, na qual a câmera gira lentamente em torno dos protagonistas da história romântica, dando a sensação de que eles ocupam um espaço atemporal, concomitantemente, há a presença de um som musical melodioso ou dramático, acompanhando o momento em que o tempo foge ao próprio tempo, na ação recíproca do olhar.

O parar o tempo quando se está amando é uma das características mais profundas do querer adolescente, talvez humano.

(25) O breve momento de magia é quebrado pelo chamado do pai da jovem, o coronel, que ordena que o peão encilhe os cavalos para a lida. Eles saem galopando campo afora

Esse breve momento de magia, que se deu quando os olhares se encontraram, parando o tempo, é quebrado pela ordem familiar em relação à personagem feminina: o pai; já se referindo à personagem masculina, o peão, a designação de quem ordena passa a ser coronel, apresentando a hierarquia econômica entre essas personagens: patrão e trabalhador rural.

A personagem do “Coronel” é uma constante no imaginário brasileiro, quando se fala de campo, seja ele de que região for do país (coronelismo). Não representa, propriamente, a patente de comando militar, mas um poder despótico, totalitário e conservador.

(26) e a moça volta para casa cheia de sonhos, com o leite e algumas frutas do pomar. Logo em seguida, ela prepara doces, geléias e deliciosos pães e queijos que encham toda a casa com um aroma acolhedor, porém nunca deixa de pensar que seu amor está longe e com certeza pensando nela com o mesmo carinho.

A definição do lugar determinado à mulher na cultura gaúcha está claro, pois a jovem personagem fica em casa preparando deliciosas

comidas aromáticas, enquanto as personagens masculinas saem para o trabalho. Este lugar, no imaginário, caracteriza a mulher de nutriz amorosa, talvez esteja no próprio lugar de mulher-mãe, aquela que acarinha, preocupa-se e alimenta.

No imaginário gaúcho, a mulher surge designada como “prenda”, sendo caracterizada com muitos predicados que se referem as suas aptidões domésticas para proteger a família, descobrir o alimento e a cura na coleta vegetal ou animal, enquanto o papel masculino é enfrentar os perigos do mundo lá fora (de casa). O lugar da mulher na casa é, portanto, protegido e seguro.

Hoje, no Rio Grande do Sul, acontecem concursos para escolher a mais bela prenda do CTG, do Município, do Estado. Nesses, a beleza é critério classificatório, mas também a candidata tem de submeter-se a vários testes de conhecimento sobre a cultura e a história gaúcha e, ainda, ter aptidões artísticas. Portanto, para uma jovem ser escolhida, por exemplo, a primeira prenda do Estado é fato relevante, por ser a mais alta honraria no movimento tradicionalista gaúcho permitindo, à pessoa com esse título, representar a mulher gaúcha no Estado e fora dele.

As alunas reconhecem que vivem numa sociedade que valoriza a mulher “prendada”.

(27) Com todos os seus afazeres prontos, a jovem se arruma, enfeita os cabelos com uma perfumada flor e sai a cavalo na esperança de avistar quem tanto deseja.

O emprego do verbo avistar, na enunciação acima, resume o objetivo do passeio da personagem: ver o seu amor enquanto ele trabalha no campo.

A decisão de sair, tomada pela personagem feminina, aponta uma crítica velada de cunho feminista ao papel determinado à mulher numa sociedade machista: após preparar o alimento, ela se banha, perfuma-se, embeleza-se para sair, enfrentando à sua maneira a possível

hostilidade do mundo, papel, geralmente, atribuído ao homem.

Esta atitude de sair do seu reduto seguro, na esperança de *avistar* o seu amor, originou a coragem de andar a cavalo, sozinha, campo afora. Ou seja, é necessário um motivo, uma alavanca forte que retire a jovem da tranqüilidade da cozinha. Esta alavanca que impulsiona a jovem personagem a sair da posição culturalmente determinada a ela está representada no sentimento que a mesma tem pelo peão que lhe deu o vislumbre do amor correspondido.

(28) Um pouco mais tarde, a lida no campo acaba, o peão volta para casa com seu patrão e a jovem não retornou ainda de seu passeio. Todos se preocupam e o jovem apaixonado recebe a missão de ir procurar a filha do coronel, que tanto ama.

As atividades atribuídas ao peão: tirar leite, encilhar os cavalos para a lida, mostram o conhecimento do trabalho (lida) que é realizado no meio rural, estabelecendo a relação de submissão do trabalhador peão para com o *patrão*, denominação comumente atribuída, e até cristalizada, para denominar o proprietário rural rio-grandense, na sua função de empregador; geralmente, o uso se dá pela grande diferença de posses entre o proprietário e seu empregado, embora, muitas vezes, o patrão também participe da lida campeira.

Os centros de tradições gaúchas também têm seu patrão: figura que corresponde ao presidente ou diretor dessas instituições tradicionalistas.

Na formulação das alunas, “patrão” e “coronel” são designações equivalentes.

Felizmente para o peão, a ordem que aqui recebe é desejada por ele, pois experimenta a mesma necessidade de protegê-la que o seu patrão, não por ser pai da moça, mas por amá-la de forma idealizada como companheira.

(29) Depois de algumas horas de procura, ele a encontra caída no chão, mas ainda bela como uma rosa ao amanhecer.

O clímax da narrativa se encontra exatamente no fato de os homens já haverem chegado do trabalho e a jovem (mulher) ter saído a passear e ainda não se encontrar em casa, o que gerou desconforto e conflito às personagens masculinas, já que a personagem feminina não se encontrava no lugar destinado a ela socialmente.

No discurso das alunas, confirma-se a ideologia de fragilidade feminina, quando esclarece que a jovem não retornou *no horário*, porque caíra do cavalo.

Nessa enunciação, outra vez, a linguagem folhetinesca salta aos olhos: a fragilidade feminina é a tônica. O desfalecimento que lhe retira a cor da face e a faz bela como uma rosa ao amanhecer, nesta situação, a personagem que representa a mulher, no par romântico idealizado pelas alunas, permanece até ser encontrada pelo amado que, reconhecendo como esse ser é frágil e belo, vai buscar abrigá-lo no lugar de onde jamais deveria ter saído: a casa onde seu papel de nutriz é essencial.

(30) Com as primeiras luzes do luar a iluminar a escuridão, o casal se beija no instante que ela abre seus olhos cheios de ternura. Ouve-se agora apenas os grilos e o palpitar de seus corações acelerados sob a luz da lua.

Esse encontro se dá, tendo um cenário de percepções visuais: *amanhecer... luzes do luar a iluminar a escuridão... sob a luz da lua*, correspondendo a efeitos do sentimento de atração e amor entre as personagens às luzes que representam o cenário do acontecimento. Ao mesmo tempo, as alunas mostram ter reconhecido que uma narrativa tem uma complicação e um clímax como elementos fundamentais para se tornar atraente ao leitor; o texto se inscreve no gênero narrativo romântico, onde ocorre o final feliz tradicional, surtindo o efeito de que o amor se insere ao cenário tranqüilo.

5.2.2 *Sexo, ovelha e rock'n roll*

(31) **Sexo, ovelha e rock'n roll**

O título do texto nos remete primeiramente aos ideais surgidos na geração *hippie* dos anos “60”: “sexo, droga e rock'n roll”, sendo que a palavra droga é substituída por ovelha. Essa substituição estabelece uma relação de sentidos entre as palavras droga e ovelha.

Podem-se pensar os sentidos em rede entre essas palavras ao significá-las no contexto atual, onde se ouve e presenciam-se histórias sobre adolescentes usuários de drogas que têm a faixa etária dos alunos que freqüentam o Ensino Médio regular, produtores deste texto. Citar o consumo da droga, indiretamente este tema pode estar sendo posto em discussão pelos adolescentes.

Nessa relação, os sentidos atribuídos à ovelha, a qual é uma personagem do texto, talvez possam também ser atribuídos à droga.

(32) **Tenho passado dias a “fios”, ouvindo rocks melosos, relembro nosso amor no campo, a vida era calma, o vento soprava, trazia consigo o frio que congelou nossos sentimentos. Deixe-me agasalhar o seu coração.**

O sentimento está relacionado ao estilo musical *rocks melosos*, ao estilo de vida *calma*, num ambiente campestre onde o *vento traz o frio que congela os sentimentos*. A referência ao clima mostra a condição de alunos adolescentes da região sul do Brasil.

Em contraposição ao uso do verbo congelar, usado em sentido figurado já que tem como objeto os sentimentos, o sentido do verbo *agasalhar*, também empregado em sentido figurado, aparece na expressão *deixe-me agasalhar seu coração*, ou seja, aquecer suas sensações. O aluno utiliza-se de uma linguagem poética para declarar-se apaixonado.

(33) **Naquele tempo eu era simplesmente um pastor, que encontrou em seu rebanho o seu tesouro mais sagrado, vivemos**

muitas noites de intenso amor,

No arcadismo, a existência vivida como pastor, proprietário, ao lado de seu rebanho e sua amada estará presente. Os alunos, não conhecendo ainda o texto árcade, aproximaram-se da idealização do pastor como símbolo de felicidade amorosa; não idealizando uma mulher, mas uma fêmea do “seu rebanho”, pois, jovens como são, não pensam em família e estabilidade como Dirceu se apresentava a Marília:

*Eu, Marília, não sou algum vaqueiro,/.../ dos frios gelos
e dos sóis queimado,/ Tenho próprio casal e nele assisto / .../
das brancas ovelhinhas tiro o leite/ e mais as finas lãs, de que
me visto./ Graças Marília bela, graças à minha estrela!
(INFANTE, Ulisses, 2001: 192)*

Há uma aproximação espontânea dos alunos com os textos ainda não lidos, a qual se apresenta entre os sentidos atribuídos ao amor, assim como a ovelha vira a estrela amada do aluno, os textos que lhe serão propostos à leitura farão a relação metafórica entre a mulher e a estrela, como no fragmento da obra Marília de Dirceu de Tomáz Antônio Gonzaga, destacado acima.

Este discurso do aluno, interpretado como ironia, alude indiretamente ao anedotário gaúcho, o qual apresenta vários "causos" sobre os relacionamentos sexuais com animais, esses comparados pelos alunos, indiretamente, com a droga, ou seja, ao vício causado pela mesma.

O efeito auditivo *rocks melosos* remete à diferença no dizer do narrador-personagem, pois o que acontecia entre ele e a ovelha (até aqui somente citada no título) era um sentimento mais profundo: *nosso amor no campo*. Entretanto, no discurso do homem que vive no campo, essa relação sexual é tida como uma solução para a necessidade biológica de homens solitários, que vivem do trabalho rural, ou ainda, uma comparação subentendida entre a degeneração sexual e o uso da droga: desejo e prazer que degrada moralmente o humano.

(34) porém você se foi e eu tornei-me a ovelha negra da família, ao ser acusado de zoofilia. Fui preso, desgraçado pela

família e perdi meu amor,

O tabu presente, no discurso da família gaúcha, traz o desfecho à narrativa: *acusado de zoofilia. Fui preso*. Embora este fato seja corriqueiro na cultura humorística "gaudéria", nas relações familiares ele é condenado mas, mesmo assim, representado pelo não dito, ou silenciado frente a condições que não lhe sejam propícias, já que representa uma degeneração de comportamento.

O amor da personagem se foi. Essa partida fez com que se tornasse um prisioneiro. Estas conseqüências: prisão e degredo familiar consistem no clímax da narrativa, atribuindo a causa desta situação em relação aos substantivos ovelha e droga, pois tanto a zoofilia quanto o vício, os dois, podem degenerar o ser humano, impossibilitando-lhe, em alguns momentos, a convivência familiar.

O narrador não esclarece como o seu amor *se foi*. Esse fato não detalhado leva a uma situação trágico-cômica: sendo quem se foi uma ovelha, imagina-se que possa ter virado um churrasco, ou fugido do rebanho; a última conseqüência só é possível se interpretarmos esse dizer como uma personificação.

Também no discurso religioso apresenta-se a idéia de ovelha desgarrada, significando o cristão que não segue, em seu agir, os ensinamentos ou mandamentos de Deus. Observa-se, assim, a utilização da linguagem figurada para relacionar o comportamento humano e o do animal irracional.

Voltando à música ouvida anteriormente pelo narrador, *rocks melosos*, o fato de ele tornar-se *a ovelha negra da família* remete-nos a uma música gravada por Rita Lee¹³, cujo título é Ovelha negra, em ritmo de rock, apresentando um chamado de comprometimento e responsabilidades de um pai a uma filha que só gostava de estar sossegada: "agora é hora de você sumir e assumir...".

¹³ Rita Lee, cantora e compositora do estilo rock no Brasil. A música Ovelha Negra faz parte do disco Grandes sucessos de Rita Lee, lançado pela gravadora Som Livre, **1988**.

Os alunos, neste texto, mostram-se irreverentes ao manifestarem sentidos à proposta feita: produção de uma história de amor no campo, relacionando amor no campo com zoofilia. Efeito de sentido geralmente encontrado em piadas populares como:

*O gaudério vinha com a ovelha no colo, abraçando-a, e dizendo: quando tu não tá é aquela porca que eu como!
Sua mulher que o estava observando, disse:
- Isso não é uma porca, isso é uma ovelha.
Ao que ele respondeu:
- Cala a boca! Não é contigo que estou falando.*

Essa realidade é silenciada no discurso da família gaúcha; no entanto, piadas como essa, são comumente escutadas em rodas de amigos em situações informais, ou seja, a mulher corresponde à porca, adjetivação que humilha e menospreza o gênero feminino.

(35) mas subitamente de um pequeno buraco da cela, enxerguei o céu e percebi a presença de uma nova estrela. A partir deste momento observei a estrela até o amanhecer. Tinha certeza que aquela estrela era meu amor, e que mesmo não podendo estar juntos, sabia que seríamos unidos para sempre pelo olhar.

A solução da situação problemática em que se encontra o narrador-personagem vem pela possibilidade de ver o céu através de *um pequeno buraco da cela*, onde enxergou uma estrela, a qual imaginou ser o seu amor. O desfecho da história é imaginado e idealizado: as personagens que se amam, embora distantes, estão unidas pelo olhar.

5.2.3 Uma tarde de prazer no além

(36) Uma tarde de prazer no além

Em uma certa tarde de primavera, o sol estava brilhando como nunca, o céu era azul claro sem nuvens e as flores estavam coloridíssimas. Arnald tinha sorte de estar presenciando aquele lindo dia, sentado em uma cadeira de palha à beira da lagoa sendo

embalado pelo canto dos pássaros.

O discurso tem seu intróito através de uma descrição lírica da paisagem campestre, mostrando-se de acordo com o arcadismo quanto à idealização do cenário campestre. De modo diferente, afastando-se desse equilíbrio ideal, o narrador-personagem assume uma posição que se contradiz a essa formulação discursiva pois, a seguir, apresenta um comportamento vulgar como um fato que quebra a monotonia e simplicidade da vida no campo.

(37) A vida naquela região era monótona e simples, todos se conheciam e Arnald adorava sua rotina. Naquela tarde sua vida mudou, uma linda jovem, aparentando a mesma idade de Arnald, apareceu perdida na beira da lagoa. Ele viu a bela jovem, olhou para suas fartas coxas e ficou excitado, levantou-se e, sem pensar duas vezes, agarrou aqueles enormes e belos seios e colocou uma das suas mãos entre as pernas da garota.

A atração e a efetiva relação sexual entre os jovens têm na narrativa a rapidez com que acontecem nos dias de hoje, haja vista o “ficar”, quando o envolvimento entre o casal é passageiro, com a duração de uma breve experiência laboratorial com os sentidos humanos. O efêmero, natural da libido no jovem urbano ocidental, situa a história no tempo presente e no espaço campestre.

O fragmento *uma linda jovem (...) apareceu perdida na beira da lagoa* vem confirmar o já dito nos textos anteriores: é sempre a mulher que se *perde, se acidenta* no campo, confirmando o sentido de que o lugar da mulher é em casa, se não quiser *correr perigo*.

(38) A moça, num misto de pavor e excitação, perguntou:

- Quem é você e o que pensa que está fazendo?

Ao ouvir isso, Arnald subiu sua grande e forte mão pelas entranhas já úmidas dela e respondeu:

- Estou aqui para te fazer mulher, minha morena.

-Mas nós mal nos conhecemos!

Nessa enunciação, notam-se as diferentes posturas em relação à prática sexual: a personagem feminina tenta conter o seu desejo, enquanto a personagem masculina toma iniciativa, invadindo, quase agressivamente, partes íntimas do corpo da mulher.

Aqui, também, há influência da mídia, seja erótica, pornográfica ou popular como, por exemplo, em letras de música como *Deixa eu te amar*, do cantor Wando¹⁴ veiculadas constantemente por algumas estações de rádio: “te deitar no solo e te fazer mulher”.

As *entranhas úmidas*, esta expressão está relacionada ao linguajar erótico das publicações masculinas como a revista *Playboy*. A filiação a este discurso remete ao fato de os adolescentes terem suas primeiras experiências sexuais nas leituras destes textos.

(39) Após fazer amor durante a tarde inteira e já cansado de tanto gozar, Arnald deu adeus para a moça que sumiu em um piscar de olhos. Ele estava exausto e não deu importância para o sumiço repentino da jovem que antes de desaparecer disse seu nome, Tina.

A resistência da jovem não é efetiva, pois acaba cedendo à vontade masculina e *fazem amor* até cansar. Nessa relação, os jovens nos mostram o encontro amoroso partindo do contato físico entre as personagens. Somente no final da enunciação a jovem diz seu nome ao parceiro, o qual não se apresenta à moça.

Essa interpretação das palavras campo e amor não se apresenta romântica, já que nem o nome interessa às personagens envolvidas na história. A palavra amor é significada como atração física, enquanto o campo é o espaço físico onde se desenrolam os fatos.

Novamente o sumiço da mulher cria a situação problema da narrativa, o enredo que deverá ser questionado.

(40) Ao chegar em casa, seu avô estava na varanda vendo um

¹⁴ *Deixa eu te amar* – intérprete: Wando, Composição: Mauro Silva - Camilo - Agepê, Polygram, 1997.

álbum de fotos. Ele foi conversar com o velho homem que lhe mostrou a foto de sua falecida esposa quando era jovem. Arnald achou a moça da foto muito semelhante à moça que ele havia conhecido à tarde. Ele perguntou ao seu avô a situação da morte da sua vó. Tristemente seu vó respondeu:

- Ela morreu quando tinha a sua idade, afogada na lagoa que tem no campo.

O desfecho apresenta o discurso do sobrenatural, quando se esclarece ao leitor que a personagem feminina, com a qual o jovem "fez amor", seria o "fantasma" da sua avó. Na verdade, o ato sexual se realizou apenas na imaginação da personagem, fato comum para o adolescente.

(41) - E qual era o seu nome?

- Era Clementina, mas todos a chamavam de Tina Furacão, pois ela adorava transar na beira da lagoa.

Arnald ficou apavorado e percebeu que tinha traçado sua própria vó morta há mais de trinta anos.

É exatamente o nome da personagem feminina que dá o desfecho à narrativa, embora no encontro entre as personagens o mesmo, aparentemente, não tenha importância.

A relação sexual entre parentes (neto e avó) não recebe, no texto, nenhum tipo de julgamento moral, sendo apenas descrito o acontecimento do mesmo.

Os sentidos que os alunos produzem nessa história mostram o desejo de prazer que realmente os jovens têm mas, talvez, para eles ainda esteja no "além", na imaginação, supondo-se que, geralmente, os seus relacionamentos amorosos sejam com meninas "vivas" da sua mesma faixa etária (14 a 17 anos), sem experiência sexual, também.

Em conclusão:

Ocorre na turma pesquisada, de parte de alguns meninos,

comportamento de comprovação, perante o grupo a que pertencem, da sua sexualidade masculina. Esses alunos reproduzem, em sua formação discursiva, o lugar de homem que lhes é determinado, dizendo nas entrelinhas: “traço até a vó”. Isso, não obstante, consiste num já dito em contos de fada: o lobo mau comeu a vovozinha da Chapeuzinho Vermelho.

Os espaços fazem parte do saber literário – a literatura enfoca a vida, a existência, da qual os encontros amorosos fazem parte. Os textos dos alunos mostram suas condições para apreciar nos textos árcades outros modos de representar o campo e o amor, ressonâncias de sentidos entre discursos produzidos em diferentes espaço e tempo, que precisam dialogar.

Os textos dos alunos demonstram os diferentes sentidos dos jovens para a palavra amor. No primeiro texto selecionado, o amor é apresentado de forma romântica, idealizado; no segundo aparece como uma degeneração social e, no terceiro, o amor significa atração física e se realiza apenas na imaginação dos jovens.

5.3 O Romantismo no canto dos jovens poetas

Neste trabalho, a proposta pedagógica foi organizada de modo que, a partir da leitura dos textos literários referidos anteriormente, os alunos elaboraram a sua escrita, efetivando o seu “gesto de interpretação”. Com base nas características estruturais desses poemas, como musicalidade, subjetividade, busca de nacionalidade, os alunos foram incentivados a mostrar a sua própria produção de sentidos, sob a forma de verso ou prosa.

5.3.1 Canto dos novos jovens

(42) Canto dos novos jovens

**As comparações devem ser feitas
Para um perfil poder montar.**

**Mas inegavelmente,
O Mundo eles conseguem mudar.
Lá eram cultos e refinados,
Cá são coloquiais e mal-educados.
Lá viviam na rusticidade
Cá vivem na modernidade.
Lá eram pudicos,
Cá são eróticos**

O aluno utilizou os advérbios cá e lá, buscando nas marcas lingüísticas da leitura realizada a forma para produzir os sentidos de tempo e espaço, dialogando com Gonçalves Dias, autor da Canção do Exílio, com a finalidade de apresentar-se de modo diferente, moderno. Assim, sendo coloquial, mal-educado e erótico, atribuem sentidos a esses termos na relação de oposição com as características dos jovens “de ontem”; e caracterizam, de forma genérica, toda juventude com essa descrição, produzindo um efeito de comparação entre os jovens atuais e os românticos de antigamente, os que produziram os textos lidos. Nesta paródia, conserva-se o sentido de “lá” ser diferente de “cá”.

**(43)Mudanças ocorreram
A fim de o mundo evoluir.
Mas a principal característica que carregam
Não conseguiram fazer sumir.**

**Se curioso você está?
Para ver o que de lá restou,
Basta perceber no menino e na menina,
Que a juventude nunca mudou.**

A posição do jovem aluno, nestas estrofes do poema, é diferente da posição assumida nas estrofes da formulação anterior (42), à medida que não enfatiza as diferenças, mas a universalidade: *basta perceber ...nunca mudou.*

O primeiro verso da última estrofe busca um diálogo com o leitor: *se curioso você está?* A função fática é utilizada como incentivo para a busca da resposta no próprio texto.

As duas últimas estrofes do poema produzem o sentido de conclusão: o mundo evolui, os sujeitos mudam conforme os tempos em que vivem, mas essas mudanças são superficiais. Esse sentido ressoa

na letra da música “Como nossos pais”¹⁵ (BELCHIOR: 1976): ... *apesar de termos feito tudo, tudo que fizemos/ ainda somos os mesmos/ e vivemos como nossos pais...*, entretanto, a relação de sentidos, produzida pelos alunos, não é parental, mas sim considera genericamente o ser jovem.

5.3.2 *Ser jovem*

(44) **Ser Jovem**

Ó jovem pelos cidadãos julgados
Ó jovem pelos pais cobrados
Ó jovem pelos hormônios deformados
Ó jovem nas paredes expressados
Ó jovem cujo coração foi machucado
Ó jovem que nada entende, nada explica...
Ó jovem que nessa vida se complica...

Outra marca lingüística que se apresentou na busca do ritmo no poema acima, mostrando reconhecimento da musicalidade das estrofes elaboradas pelos autores românticos, as quais, geralmente, encerram-se em refrões, a aluna utilizou a busca do ritmo na anáfora, repetindo a expressão: *Ó jovem* no início dos sete versos.

Em relação ao sentido produzido pelo uso desse recurso lingüístico: *Ó jovem*, quando utilizado nos enunciados dos cinco primeiros versos, estabelece a relação entre o emprego da voz passiva e a condição social do jovem, a quem o eu lírico se dirige, na posição de paciente. Os dois últimos versos, apresentam-se na voz ativa, mas mostram negações. Enfim, o adolescente que não quiser se complicar deve submeter-se aos valores dos adultos e às regras sociais.

O desejo de burlar regras da família, da escola, da mídia, esteve presente em muitos textos dos alunos, geralmente, apontando à reflexão sobre as conseqüências desagradáveis que seguem a audácia

¹⁵ BELCHIOR, COMO NOSSOS PAIS, Polygram, 1976.

de torná-las fatos, mas a imaginação leva o aluno a pensar sobre a sua história como um sujeito social que está constantemente se deslocando em discursos já constituídos pelos grupos.

As diferentes identidades que se manifestam na escola, então, estarão submetidas ao discurso da instituição, mas também, far-se-ão presentes outras formações discursivas a que os alunos se filiam através da música, do cinema, da televisão, da família, gerando uma pluralidade de identidades em contato. Portanto,

Este é um período histórico caracterizado, entretanto, pelo colapso das velhas certezas e pela produção de novas formas de posicionamento. (...) Enquanto, nos anos 70 e 80, a luta política era descrita e teorizada em termos de ideologias em conflito, ela se caracteriza agora, mais provavelmente, pela competição e pelo conflito entre as diferentes identidades... (SILVA, 2000: 25).

Outros temas surgiram nessa proposta, mostrando que, em uma turma de Ensino Médio, geralmente, o processo de identificação entre o grupo de alunos se caracteriza por fatores diversos, como gênero, idade, sentimentos comuns em relação à família, à pátria, à diversão, ao time de futebol, fazendo, assim, com que tenham uma história e uma cultura em comum que os aproxima, mas com alguns fatores que, também, os diferenciam, tais como o gosto musical: alguns se filiam ao rock, outros ao pagode, outros ao rap, etc; alguns lêem muito, outros quase nada; alguns vão à “balada”, outros não.

Essas diferenças de interesses entre os jovens que convivem no mesmo grupo aponta à necessidade de liberdade e respeito ao dizer do aluno. Sendo assim, não se pode avaliar o texto produzido pelo adolescente como coerente ou não ao período literário estudado, mas deixá-lo “falar” de sua posição de estudante, procurando educá-lo a ler textos produzidos em posições diferentes da sua.

5.3.3 Estado de Espírito

(45) **Sou jovem, Celebro, canto, danço, me divirto com coisas banais ou tidas por outros como idiotas. Gosto de dar risada sem motivo, de falar besteira e de fazer os outros rirem. Penso que aqueles que procuram o caminho para a felicidade nunca encontram a irmã, pois somente ela é o caminho.**

Nessa enunciação, o aluno demonstra ter consciência de que os adultos têm outra percepção ou produzem outros sentidos para as coisas que divertem os jovens, que riam mesmo sem motivo, caracterizando a alegria e a felicidade, considerando-as naturais nessa fase da vida, a adolescência. Nessa enunciação, o autor reconhece que o adulto não mais consegue viver feliz naturalmente, portanto amadurecer ou crescer não parece interessante, já que esse fato pode representar a perda da felicidade.

Aqui, o aluno também reconhece que a felicidade não deve ser uma meta, mas uma experiência espontânea, natural. Espontaneidade que o adulto não sente mais.

Esse aluno estruturou o seu “canto” na tipologia textual dissertativa, procurando mostrar seus pensamentos sobre sua condição de adolescente, celebrando a alegria e o bem-estar no mundo.

O uso de frases declarativas afirmativas, pelo aluno, representa a sua confirmação *eu sou*. O adolescente coloca a questão de ser em oposição ao adulto e tem a coragem de admitir que não pretende “amadurecer”. Esse não querer ser adulto pode estar registrando o não querer seguir o que os pais, os professores, a sociedade, planeja para ele no futuro, a responsabilidade em vez da fantasia que tanto prazer lhe traz.

A crítica ao “modo de vida” do adulto: *se matam, stress, não dominam a tecnologia, são sedentários*, já foi apontada pelas alunas no primeiro texto deste capítulo (Carta a Teddy, o Urso).

A música popular brasileira em algumas letras apresenta expressões que afirmam essa característica de busca da felicidade sem preocupação econômica que manifesta este aluno, por exemplo, o refrão utilizado por Caetano Veloso (1979)¹⁶: *dinheiro não,/ mas formosura.../ a pele escura.../ a carne dura.../ elegância.../ cultura...* Nesse poema parece haver a valorização da cultura em detrimento do valor dado ao dinheiro *dentro daquele turbante do filho de Gandhi.../ Não me amarra dinheiro não/ Mas os mistérios*. Esses mistérios talvez sejamos nós os humanos em busca de significados em todas as idades da vida em busca do que nos faz felizes.

Outro refrão da música popular brasileira que nos provoca a relacionar sentidos a este dizer do jovem é apresentado na gravação de *Não quero dinheiro por* TIM MAIA (1972), quando canta: *A semana inteira fiquei esperando/ Pra te ver sorrindo, Pra te ver cantando/ Quando a gente ama não pensa em dinheiro/ Só se quer amar/ Se quer amar...* mostrando-se como um dos expoentes que dá sentido ao discurso dos jovens. Será que estamos apresentando ao adolescente nosso aluno um discurso que não sorri, não canta e, principalmente, não ama?

(46) Há quem diga que penso pequeno, que não tenho futuro promissor pelo simples motivo de eu não ter a ambição do dinheiro, o sonho de ser rico. Isso realmente eu não tenho. Não quero ser rico, esnobar dinheiro com coisas fúteis ou que usarei três dias e depois guardarei em um armário, quero apenas ser feliz e poder ter as coisas que eu preciso ou mesmo sem elas, ter como rir, cantar, pular, dançar, como o brasileiro faz a quinhentos anos.

O jovem aponta as críticas que recebe por não ter preocupação com um futuro econômico promissor, não lhe interessa *dinheiro*, nem comprar *coisas fúteis*, mas *ser feliz*. Esse adolescente, assim como muitos outros, não considera as expectativas que a família tem em

¹⁶ VELOSO, Caetano. BELEZA PURA. Música gravada pela COR DO SOM, 1979.

relação ao seu preparo para o futuro, pensa somente em felicidade, contrapõe-se ao futuro de “sucesso” que os pais planejam para ele.

A condição de ser feliz para o aluno é apresentada como o principal objetivo de vida, afinal isso caracteriza o povo brasileiro, que mesmo não tendo condições mínimas de saúde, educação, alimentação, etc., samba, dança, pula, e é assim que este jovem se insere nesta nação.

(47) Sou o reflexo de uma sociedade muito dividida: ricos, pobres, intermediários, muito ricos, muito pobres, decadentes. Mas mesmo estando numa posição de privilégio na sociedade, não sendo rico nem pobre, não ignoro a existência de todas essas classes. Sei em que mundo vivo, reconheço os problemas e reconheço que é preciso mudanças drásticas. Não me fecho em uma bolha para olhar somente para o meu umbigo. Sonho com um país melhor, com menos desigualdades. (...)

Os sentidos que o jovem produz sobre a sociedade brasileira consideram a divisão da mesma em diferentes classes sociais, sendo que essa subentende uma crítica que aponta à decadência dessa divisão pois, através da gradação de posições sociais, marcada pelo acréscimo do advérbio de intensidade *muito* em relação de sentido aos adjetivos *pobre* e *rico*, o autor subdivide as classes, criando o efeito negativo para o sentido de intensidade; conclui o parágrafo e a gradação, resumindo-a como decadente. Esse adolescente, mesmo querendo viver a sua juventude com alegria, mostra que reflete sobre problemas sociais.

(48) Mostro a todos que o que esperam de mim é muito menos do que eu posso dar e admito que me falta dedicação em algumas coisas e menos dedicação em outras para ao menos equilibrar a administração de todas as atividades.

O aluno assume a sua irresponsabilidade em relação às atividades que deveria cumprir, reconhece que as pessoas, provavelmente os adultos com quem convive não lhe impõem os limites necessários para que mude a sua postura em relação aos

compromissos, os quais ele como jovem deveria assumir, mas não o faz, usando como “desculpa” para não tomar decisões responsáveis a sua juventude. Idéia essa reforçada pela mídia em programas de humor do horário nobre de sábado à noite desde a década de “70”, quando a personagem “o jovem”, representada por Chico Anísio no programa Chico City da rede Globo de televisão, sempre utilizava como conclusão do seu discurso a enunciação: *Jovem é outro papo!* Geralmente, esse fecho era ilustrado por alguma expressão popular, tal como: “jovem que é jovem não come mel, mastiga abelha.”¹⁷ Esta personagem representava o jovem revoltado com a vida, condição a que se opõe aparentemente o discurso do aluno, haja vista que se coloca como uma pessoa feliz.

Essa oposição precisa ser questionada, já que o sujeito do discurso se filia ao desejo de não “amadurecer” ou “assumir responsabilidades”. Não teria também essa enunciação a manifestação de estar indignado com a sua condição social?

(49) Mas sou jovem, tenho muito ainda há aprender, por que assim, enquanto sou aprendiz, serei jovem e terei na minha cabeça a certeza de que sendo jovem, nunca morrerei de velho, pois nunca chegarei à(sic) esse patamar tão temido pela sociedade.

O enunciador afirma sua posição: *enquanto sou aprendiz, (...) nunca morrerei de velho.* Esse aluno, envolvido no processo de autoria, evidencia que, mesmo jovem, tem consciência de que a sua condição de humano necessita alimentar o espírito, relacionando a condição de aprendiz à eternidade. Juventude, para ele, é desejar aprender. A história de Alcibiades, analisada por Michel Foucault (2004), nos conta que o mesmo, ao deixar de ser assediado pela beleza, percebe que se tornara um monumento da ignorância mas, tendo que assumir o comando por hereditariedade, procura Sócrates, que o encoraja a cuidar de si, da sua intelectualidade, enfim, incentiva-o a refletir sobre questões da sua formação e da sua existência.

¹⁷ FILHO, Francisco Anísio Oliveira Paula, CHICO CITY, Globo, 1973.

Outros alunos, em seus textos, mostraram-se filiados à reflexão sobre o espírito jovem.

5.3.4 O Jovem na Sociedade

(50) Ser jovem é, desde sempre, um desafio, pois está sempre aprendendo e tentando se entender (sic) e se inserir na sociedade.

A busca cada vez maior por artigos como “piercings”, brincos e tatuagens, comprovam isso, pois são formas de o jovem chamar a atenção dos outros para si. Essa é uma forma de tentar mostrar-se como cidadão livre e pensante.

É claro que não é tão simples. Para ser considerado um cidadão, não basta ter utencílios (sic) pendurados pelo corpo. É necessário muito mais coisas como sabedoria, conhecimento, informação são constituintes de um ser racional e fundamentais para o desenvolvimento do mesmo.

Por isso é que é preferível trocar-se uma “tattoo” por um livro, um jornal ou qualquer que seja o meio de adquirir informações para, assim, contribuir para a sociedade em que vive e deixar de ser imaturo a ponto de usar outros meios de chamar a atenção.

Aqui a relação do conhecimento é estabelecida com a necessidade do jovem em “chamar à atenção”, mostrar-se. Parece que o aluno se encontra em uma posição intermediária entre o discurso da moda e o da instituição, pois embora a sua argumentação faça contraponto à moda jovem de decorar o corpo com objetos e pinturas, não deixa de admitir que isso lhe impressione.

A aluna designa os adereços para o “embelezamento” do corpo como *utencílios*(sic); essa palavra nos remete ao sentido de utilidade, instrumento de trabalho doméstico, rural, intelectual, etc., portanto o uso desses “enfeites” tem em seu uso uma finalidade determinada: chamar a atenção sobre si.

Conclusão:

Observa-se a adaptação dos poemas românticos escritos, geralmente, por jovens do século XIX, os quais apresentam a preocupação de transformar a cultura indígena num processo literário nacionalista, mostrando-nos sentimentos de saudade, de coragem e de humilhação frente à inevitável dominação do colonizador. A leitura desses textos, enquanto contato com autores em seus gestos de interpretação, ou seja, jovens do período romântico, emerge na formação discursiva dos alunos adolescentes de hoje, numa experiência de leitura e autoria.

Para esses jovens, conflitos de interesses são constantes na busca de assumirem suas posições e espaços no discurso, surgindo a necessidade de aprender a conviver com as diferenças, com a pluralidade que constitui a história de cada um e do grupo. Sendo assim,

Toda prática social é simbolicamente marcada. As identidades são diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais nos quais elas são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentidos a nossas próprias posições (SILVA, 2000:33).

Ser reconhecido no grupo social é autenticar a posição de sujeito; afirmar sua identidade mescla-se entre o pessoal e o cultural por meio de aproximações e distanciamentos entre os sujeitos e os grupos. Esses deslocamentos geram a transformação necessária para o desenvolvimento de relações entre os diferentes posicionamentos assumidos.

Conviver com as diferenças é reconhecer-se um sujeito não estável, mas um sujeito que transita entre diferentes identidades, entre diferentes formações discursivas, reconhecendo-as como legítimas na constituição da sociedade e da vida.

Nesse contexto, a Literatura oferece ao jovem aluno leitor a possibilidade de relacionar-se intimamente com a leitura,

transformando os seus sentimentos em discurso, assim, produzindo sentidos.

Observa-se a adaptação dos poemas românticos escritos, geralmente, por jovens do século XIX, os quais apresentam a preocupação de transformar a cultura indígena num processo literário nacionalista, mostrando-nos sentimentos de saudade, de coragem e de humilhação frente a inevitável dominação do colonizador. A leitura desses textos, enquanto contato com autores em seus gestos de interpretação, ou seja, jovens do período romântico, emerge na formação discursiva dos alunos adolescentes de hoje, numa experiência de leitura e autoria.

*C*o discurso pedagógico, no Ensino Médio regular, geralmente, tem por objetivo fazer com que o aluno seja capaz de repetir, de memorizar o conhecimento, tornando-se capaz de ser aprovado nas provas de escolha simples ou múltipla que seleciona o aluno para o ingresso no Ensino Superior, ou para ser selecionado a assumir cargo funcional público ou privado. Desse modo, a qualidade de educação fica vinculada aos índices de aprovação dos estudantes egressos desse grau de ensino no seu “futuro promissor”.

Todos nós queremos que os nossos alunos conquistem lugares de cidadãos responsáveis na sociedade em que vivem, mas talvez, nessa ansiedade de resultados imediatos, não paremos para refletir sobre como se processa a aprendizagem ou a finalidade da educação.

O estudo da prática educativa frente aos conceitos norteadores da análise de discurso aponta para a possibilidade de a aprendizagem estar vinculada ao modo como o aluno vai filiar-se ao discurso pedagógico da disciplina da qual participa, o qual o autoriza a relacionar a ele outros discursos que o constituíram como sujeito, na fase de sua existência em que passa pela escola.

A tendência da instituição escolar é apresentar regularidade dos sentidos no seu discurso. Este divide espaço com outras formações discursivas, na manifestação do aluno, formulando novos sentidos que poderão emergir ou serem silenciados no cotidiano de uma sala de aula,

dependendo do modo como se dá a interlocução entre professores e alunos.

A questão da linguagem em funcionamento, em discurso, foi a origem deste estudo pois, como professora da disciplina de Literatura no Ensino Médio, senti a falta de interesse que os alunos demonstravam para a realização da leitura dos textos literários que compõem o currículo. Percebi que somente a obrigatoriedade da leitura para a aprovação em testes seletivos não é motivo suficiente para que o adolescente leia com interesse os textos representativos de períodos literários. É possível que os leia sem produzir sentido, que os repita mecanicamente, sem entendê-los.

Em se contrapondo a essa forma de educação, o professor precisa estabelecer o diálogo com a leitura do aluno, antes de avaliá-la conforme os padrões oficiais da interpretação didática.

Essa promoção de diálogo constante com a relação entre a leitura e a escrita do aluno facilitará o seu entendimento da linguagem figurada, ficcional e estética do texto literário, repercutindo no processo de produção de textos, no qual utilizará recursos reconhecidos na leitura para expressar espontaneamente os sentidos que emergem na sua memória, de acordo com a sua interpretação.

A relação entre o ato de ler e o ato de escrever proporciona a emersão de sentidos, envolvendo diferentes posições de sujeito. O que lê produzindo significados de sua experiência e o que escreve numa outra condição de enunciação para um leitor imaginário. Reconhecendo o funcionamento da linguagem no agir humano como registro pessoal e histórico, não se pode limitar o dizer do aluno aos sentidos pré-construídos no discurso pedagógico.

Ao produzirem textos motivados pela leitura de outros textos, os alunos expressam emoções e sentimentos humanos na sociedade, sendo jovens utilizam a imaginação e a realidade emaranhadas num jogo de sentidos. O adolescente é capaz de produzir conhecimento em relações significativas.

A leitura como experiência: acontecimento vivido, não se subordina ao possível. O julgamento que confere qualidade à leitura, boa ou má, impede a aprendizagem pela busca do prazer, intimidando o sujeito-aluno para expressar o seu entendimento sobre os textos.

O conceito de interpretação que prevê os significados da leitura ignora a heterogeneidade do discurso, exatamente o que pode provocar a autoria: sentidos outros em novas condições de produção, desconsiderando que os adolescentes, hoje, leitores de textos escritos em séculos passados, vivem em um contexto urbano e midiático, o qual determina a produção de sentidos nas formações discursivas sociais. Essas diversas posições de sujeitos mostram a heterogeneidade que constitui o discurso e, portanto, a sociedade.

O uso da língua pelo sujeito dá origem ao discurso, entendido como a união entre língua e constituição sócio-histórica e psicológica do sujeito, fazendo com que predominem os sentidos determinados pela formação discursiva a que este se filia.

Os discursos presentes nas relações sociais de sujeitos imaginados tanto pelo autor como pelo leitor põem em confronto os significados atribuídos às palavras, podendo promover a reprodução ou a ruptura com os sentidos pré-estabelecidos no discurso pedagógico. São diferentes formas de dialogar com um texto.

Neste estudo, considerou-se o texto como uma unidade imaginária que produz significado para os sujeitos, considerando o interdiscurso que aponta à exterioridade do sentido e o intradiscurso que faz analogia a experiências individuais. Esses determinam a condição de produção do discurso para se materializar através da língua em sua função comunicativa: na minha ilusão de sujeito, eu projeto o meu leitor imaginário, num processo de subjetivação da escrita.

Segundo Orlandi (2001), os sentidos se materializam através da sua representação concreta. Sendo enunciados, permitem acesso à memória, mas também, podem ser silenciados, ficando no

esquecimento. A produção de novos sentidos é uma alteração na memória, provocando o estranhamento do sentido pré-construído.

A memória do grupo (física) é passageira, pois se volta para registros rapidamente consumidos, tal como a moda; já a memória societal (histórica) constrói uma cultura, o acontecimento que gera sentidos para o sujeito em sua relação social.

Conforme a referida autora, o sujeito é uma configuração do social, mas que se utiliza da ilusão de ser único em sua realidade. Essa ilusão é necessária para a prática de produção de sentidos, criação de significados para o mundo e a vida, onde a história se inscreve pelo funcionamento da língua. A ordem do discurso representa, portanto, a materialização histórica de lugares de enunciação.

O adolescente, aluno do Ensino Médio regular, como todo jovem, está sujeito à hierarquização social do discurso, ao mesmo tempo, passa por um momento de transformação física e emotiva, que lhe provoca o desejo de ruptura, pois precisa correr o risco de experimentar os fatos da vida para esclarecer suas dúvidas.

O discurso da instituição escolar e familiar, seus valores morais e sociais passam a representar para o jovem o limite para a sua experimentação, gerando, quase sempre, uma relação conflitada.

Esta proposta de leitura e produção de textos considerou os sentidos que emergiram dos textos dos adolescentes, não procurando combatê-los ou compará-los com qualquer conceito de verdade, mas entendê-los conforme os discursos com os quais o jovem convive no século XXI, permitindo que, de suas sínteses, emergissem também antíteses à hierarquia discursiva que o perpassa como sujeito.

O aluno do Ensino Médio de hoje, de zona urbana principalmente, representa uma geração que produz sentidos na velocidade de uma tela de computador. Realiza o processamento instantâneo da informação, na maioria das vezes, sem refletir ou concluir sobre elas. A sala de aula precisa contrapor-se a essa interatividade movediça, proporcionando

que a leitura e os interesses dos jovens venham a tecer uma rede de sentidos sobre o ser humano concebido como tendo uma natureza comum que é inerente a todos e a cada um dos seres.

Nesta proposta pedagógica, os sentidos se estabeleceram através da experiência de leitura dos textos clássicos da literatura brasileira e pela produção escrita do aluno, envolvendo-o na sistematização do conhecimento, realizando o processo de síntese ao significar esses diferentes textos.

A leitura, como acontecimento, necessita promover relações que explorem o tema no contexto do aluno, sendo assim, há maior possibilidade de o aluno filiar-se ao discurso pedagógico e escrever sobre o que leu sem apenas repetir o texto, mas significá-lo considerando seus interesses de adolescentes.

O dialogar com as obras lidas proporciona ao aluno aprender a conviver com sentidos diferentes sobre o mesmo tema, marcando a posição do adolescente em relação ao dizer do período literário estudado, mesclando-se no processo da educação a história do aluno, do grupo e do discurso pedagógico em produções literárias ficcionais que representam a leitura, a realidade e a imaginação no dizer do jovem.

As cartas escritas pelos alunos, analisadas neste estudo, evidenciam a liberdade que sentem para escrever quando o seu co-enunciador está numa posição imaginada, pois os adolescentes sentiram-se à vontade para utilizarem a ironia, a sátira, a crítica, a poesia, expressando sentidos sobre a sua realidade sem limitarem-se ao que “deveria ser dito” em condição pedagógica. Esses textos propiciaram a reflexão sobre diversos sentidos que circulam na sociedade em que vivem, representados na linguagem, reconhecendo que esta constitui os sentidos via seu funcionamento. Observou-se que os jovens aproveitaram a proposta para denunciarem problemas nacionais.

Na proposta de diálogo com o texto quinhentista, os alunos escreveram cartas estabelecendo relações entre o Brasil descrito pelos

colonizadores e o Brasil do século XXI. Esta experiência buscou, na relação entre a leitura e a escrita, a possibilidade de o adolescente interagir com diferentes discursos, procurando entendê-los; não reproduzi-los.

Pode-se observar que os alunos refletem sobre variações lingüísticas na língua portuguesa ao citarem palavras e expressões conforme eram ditas nos textos quinhentistas lidos *fruitas, suas vergonhas* e apresentam a linguagem midiática *Pq vc for eu vo* como mais um recurso de comunicação com o qual convivem em rede de sentido com o outro. O processo de aculturação ou de convivência com outras línguas indica a presença de estrangeirismos no discurso dos alunos: *strees, shopping center, lan house, rock, tatoo...*

A realização da experiência significativa com as palavras amor e campo apresentou a utilização de recursos sensoriais para descrever o cenário da história, características visuais, auditivas, olfativas, sonoras do ambiente do Rio Grande do Sul, Estado onde vivem, são destacadas nos textos dos alunos.

Em relação à palavra amor, os sentidos deslizaram, sendo primeiramente, idealizado um par romântico tradicional, depois substituindo a palavra droga por ovelha, esta representando o amor, provavelmente, mostrando degeneração emotiva e, por último, significando este termo como atração física. Esses deslocamentos do sujeito para significar caracterizam as diferentes posições em que os alunos se colocaram em relação ao tema do período literário tratado no discurso pedagógico; assumindo-o ou contrapondo-se ao sentido idealizado, nos textos criados, demonstraram seus sentimentos com liberdade.

A leitura dos textos do romantismo brasileiro (primeira fase) buscou na musicalidade de seus poetas a elaboração por parte dos alunos de textos que fizessem emergir o “canto do jovem de hoje”, ou seja, o canto deles.

Nessa escrita, realizaram comparações entre os jovens da atualidade e os de “antigamente” (os escritores dos quais liam os textos), discutiram a complicação do “ser jovem” e estar submetido ao “poder” de discursos já instituídos na sociedade; refletiram sobre a condição de jovem, considerando que essa não somente lhe permite ser alegre e irresponsável, mas valendo-se do sentido conhecido (e aceito) de que a adolescência é uma fase da vida em que se precisa chamar à atenção.

Para escreverem sobre si mesmos, os alunos usaram como recurso a comparação com jovens de outros tempos, reconhecendo as diferentes formas de agir, mas aproximando os sentimentos entre as gerações. O desejo de desacatar também foi manifestado pelos adolescentes, além de apresentarem-se como pessoas felizes e espontâneas, que em contraponto ao adulto que costuma traçar metas para o futuro, vivem o presente.

A preocupação de chamar atenção do adulto sobre si, destacada nos textos, leva-nos a refletir sobre o desejo do jovem em ser aceito socialmente como um cidadão livre e pensante, capaz de deslocar-se em diferentes posições para produzir sentidos.

A interpretação de textos pela escrita é uma experiência que pode ser proposta em qualquer disciplina do currículo, possibilitando ao professor acompanhar a leitura do aluno sobre o conteúdo curricular que lhe apresenta no discurso pedagógico da área de conhecimento em estudo; sendo assim, avaliar é um processo que se dá através do diálogo e do entendimento do discurso do aluno, enquanto seu verdadeiro interlocutor.

A estrutura do discurso dos jovens, durante o estudo do período Romântico da literatura, apresentou-se através de comparações mostradas pelo uso dos advérbios *lá* e *cá*, caracterizando a juventude em diferentes épocas como opostas em atitudes, mas iguais quanto aos sentimentos e emoções.

Outro recurso lingüístico significativo no “canto dos jovens” é o vocativo: *Ó jovem!* Seguido de estruturas na voz passiva, como uma forma de usar a função fática para “convidar” o adulto a conversar sobre o poder ao qual submetem o adolescente, por hierarquia parental ou econômica.

Esses adolescentes, alunos do Ensino Médio regular, chamam-nos a uma discussão inevitável: como posso ser feliz?

Frente a questão tão ampla, acredito que os professores e os pais precisam ficar atentos ao dizer do jovem, permitindo que as suas emoções, os seus sentimentos, as suas dúvidas e opiniões se manifestem, para que possamos dialogar com o cuidado de não excluir o adolescente da possibilidade de agir na linguagem e na sociedade, limitando-o a repetir o nosso dizer como verdadeiro.



Referências Bibliográficas

Bibliografia Citada

- ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; TRACY, Kátia Maria de. *Noites Nômades: espaço e subjetividade nas culturas jovens contemporâneas*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- CACCIA BAVA, Augusto, COSTA, Dora Isabel Paiva da. *O Lugar dos Jovens na América Latina*. São Paulo: Escrituras, 2004.
- CORACINI, Maria José R. Faria. *Heterogeneidade e Leitura na Aula de Língua Materna*. In: Coracini, M.J. Orgs. *Discurso e Sociedade: práticas em análise de discurso*. Pelotas: ALB/EDUCAT, 2001.
- DAVALLON, Jean. *A Imagem, Uma Arte da Memória?* In: ARCHARD, Pierre. Org. *O Papel da Memória*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- ELIA, Luciano. *O Conceito de Sujeito*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2004.
- ESTEVES, Luiz Carlos Gil. *Estar no Papel: cartas de jovens do Ensino Médio*. Brasília: UNESCO/ INEP/ MEC, 2005.
- FEIXA PAMPÓLS, Carles. *A Construção histórica da Juventude*. In: Augusto Caccia Bava et al. *Jovens na América Latina*. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.
- _____. *De Culturas e Subculturas e estilos*. In _____. *De Jóvenes, bandas e tribus*. Barcelona: Ariel, 1999.
- FERREIRA, AURÉLIO BUARQUE DE HOLANDA. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.
- GARBIN, Elisabete Maria. *Cultur@s juvenis, identidades e Internet: questões atuais...* Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: Editora Autores Associados, N°. 23, 2003.

- INFANTE, Ulisses. *Curso de Literatura de Língua Portuguesa*. São Paulo: Scipione, 2001.
- JARDIM, Rafael Peruzzo. *Dizendo o Não-Dito: As Linguagens Visuais e a Literatura*. Cadernos do Aplicação, v.11, n.2, Porto Alegre, jun./dez., 1998.
- HALL, Stuart. *A identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 4. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- LARROSA, Jorge. *A Experiência da Leitura*. Caminhos Investigativos – Novos Olhares na Pesquisa em Educação. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- _____. *Literatura, Experiência e Formação*. Revista Brasileira de Educação Nº. 16. Rio de Janeiro: ANPED, 2001.
- _____. *Sobre venenos y Antídoto: el control pedagógico-moral de la literatura*. Cadernos de Educação Nº. 5., Pelotas: UFPel, 1992.
- MAGNANI, Maria do Rosário M. *Leitura, Literatura e Escola: sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martin Fontes, 1989.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de Textos de Comunicação*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MUTTI, Regina Maria Varini. *O Texto Jornalístico no Discurso Pedagógico: o que diz o aluno*. In: CORACINI, M. J.; PEREIRA, Ernest, Orgs. *Discurso e Sociedade: práticas em análise do discurso*. Pelotas, ALB/EDUCAT, 2001.
- _____. *Análise de Discurso e Ensino de Português: o que interessa ao professor*. Entrelinhas, Porto Alegre, Ano II, nº 1, p. 1-6, jan./abr., UNISINOS, 2005.
- _____. *Assim...Assim Dizem os Alunos*. Linguagem e Ensino, v.3, nº1. Porto Alegre: UFPEL, 2000.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de Usos do Português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- OLIVIERI, Antonio Carlos & VILLA, Marco Antonio. *Cronistas do*

- Descobrimento*. São Paulo: Ática, 1999.
- ORLANDI, Eni P. *Discurso e Texto: formação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.
- _____. *Maio de 1968: Os Silêncios da Memória*. ARCHARD, Pierre. Org. *Papel da Memória*. Campinas, SP, p.59-71, Pontes, 1999.
- _____. *Os sentidos Públicos do Espaço Urbano. Cidade Atravessada: os sentidos públicos no espaço urbano*. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- OUTEIRAL, José. *Adolescer – Estudos Revisados sobre adolescência*. 2ªed. Rio de Janeiro, RJ: Revinter Ltda, 2003.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- _____. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 2002.
- _____. *Análise Automática do Discurso (AAD-69). Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.
- _____. *Papel da Memória*. In: ARCHARD, *Papel da Memória*. Campinas, SP, p. 49-57, Pontes, 1999.
- PEREIRA, Marilda F. Dias. *A Significação de Vocábulo Desconhecidos no Livro “Um velho que lia romances de amor”*. In: BARONAS, R. L. *Identidade Cultural e Linguagem*. Cáceres, MT: Unemat Editora; Campinas, SP, Pontes, 2005.
- POMPÉIA, Raul. *O Ateneu/crônica de saudade*. São Paulo: Abril Cultural, 1981.
- STADEN, Hans. *Viagem ao Brasil*. In: Antonio Carlos Olivieri, Marco Antonio Villa, Orgs. *Cronistas do Descobrimento*. São Paulo: 1999.

Bibliografia Consultada

- ACHARD, Pierre...[et al.]. *Papel da Memória* (tradução e introdução José Horta Nunes). Campinas: Pontes, 1999.
- ALTHUSSER, Louis. *Filosofia e Filosofia Espontânea dos Cientistas*. Lisboa: Editorial Presença, 1976.
- BENVENISTE, Émile. *O Homem na Linguagem*. Lisboa: Vega Universidade.
- BERND, Zilá e Jacques Migozzi. *Fronteiras do literários: literatura oral e popular Brasil/França*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1995.
- CEREJA, William Roberto et Thereza Cochar Magalhães. *Literatura Brasileira*. São Paulo: Atual, 2000.
- FACINA, Adriana. *Literatura & Sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2004.
- FOUCAULT, MICHEL. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- _____. *As Palavras e as Coisas: Uma Arqueologia das Ciências Humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- _____. *A Hermenêutica do Sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- GUEDES, Paulo Coimbra. *Da Redação Escolar ao Texto: Um Manual de Redação*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.
- HARARI, Roberto. *O seminário “a angústia” de Lacan: uma introdução*. Porto Alegre: Artes e Ofícios Ed., 1997.
- MELO, Gladstone Chaves de. *Ensaio de Estilística da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: PADRÃO - Livraria Editora Ltda, 1976.
- PÊCHEUX, Michel. *Sobre a (des)construção das teorias lingüísticas. Cadernos de Tradução, Porto Alegre, 2ª ed. Número 04, out., Ed. UFRGS, 1998.*
- OLSON, David R. & TORRANCE, Nancy. *Cultura escrita e Oralidade*. São Paulo: Ática, 1997.

ORLANDI, Eni P. *As Formas do Silêncio: no movimento dos sentidos*. 5 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.

_____. *Os sentidos Públicos do Espaço Urbano. Cidade Atravessada: os sentidos públicos no espaço urbano* Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. *A Linguagem e seu Funcionamento: As Formas do Discurso*. Campinas, SP, Pontes, 2003.

ZANDWAIS, Ana. *Linguagem e Ensino: saberes lingüísticos e literários dominantes em compêndio escolares. Discurso, Língua e Memória. Organon* Revista do Instituto de Letras da UFRGS, Porto Alegre, Volume 17, Número 35, 2003.

Textos produzidos na primeira proposta: carta

TEXTO 1

Querido Teddy, o Urso

Te escrevemos aqui do Brasil. Desde a sua última visita, com o tio Hans Staden, algumas coisas mudaram. Hoje em dia não trocamos no escambo, mas sim pegamos tranqueira e damos uns papezinhos, o dinheiro. Todos matam por dinheiro e nossos pais “se matam” para ganhá-lo.

A língua também mudou, existem diversas variações, chegam a dizer que falamos brasileiro (o que não é propriamente mentira, pois não conseguimos manter contato com um português, não se entende direito o que ele fala...). As crianças de hoje são adolescentes, e até os 25 anos. Tem seu próprio meio de comunicação, por mensagens de texto, fototorpedo e uma escrita própria. Algo assim: “Mew hj vamu nu shopis”, ou ainda, C vai amanhã? Pq c vc for eu vo.” Todos entram no Orkut, programa de internet (eu acho que hipnotiza), e conversam por horas, trocam impressões, se vêem pela webcam...(não vai entender o porquê, não tente). Da comunicação entendemos pouco, talvez seja um meio de os pais não saberem de seus planos, embora os confusos genitores não saibam nem mesmo mexer no PC, no laptop, palmtop ou celular. Trabalham o dia todo e saem aos fins de semana para desestressar. Por falar nisso, sabe o que é stress? É quando uma pessoa trabalha demais durante a semana, tem problemas cardíacos, toma Magri diet porque não tem tempo para praticar esportes, colesterol alto...

Hoje podes saborear as frutas geneticamente modificadas, e mais saudáveis com menos calorias, comprando-as no Big, Nacional ou

Carrefour (o Zaffari é muito caro). Bom se não quiseres cozinhar podes ir no MacDonald e pedir o número 1,2,3 ou 4, quem sabe um Big Mac (esse big não é o mercado...), ou comprar comida congelada, se não tiver paciência, se o horário do almoço for muito curto ou souberes que o big mac tem 385 calorias...

Para se divertir, podes ir à lan house, ou comprar algo no shopping... se lembra... não saia sem mim, por causa dos assaltos e balas perdidas, ah! E os seqüestros relâmpagos também. Não querendo se arriscar, fique em casa olhando ou jogando no computador, porque tenho uns jogos legais, de guerra... ainda assim, posso te levar para nadar no clube, não na praia porque é muito poluído (e o pró Guaíba ainda não saiu), não esqueça da tanga (hoje, chamamos de sunga, mas há quem prefira o bermudão), do protetor labial, do protetor solar, do chapéu, nem do guarda sol, porque o buraco da camada de ozônio aumentou e (hoje em dia) a pele humana é muito sensível. Pode comprar vale falso na parada do ônibus, é vendido por uns caras que gritam assim “vale,vale,vale, compro vale, vendo vale”, pega o ônibus e vem até onde me escondo... Desculpe, mas é tudo cimento, moro num apartamento, na minha casa não pega sol, não tenho animais, riacho, mata... nem temos onde brincar e jogar bola na rua é perigoso, pois podemos ser atropelados... enfim, te empresto o meu computador para jogar, a tv...

Se, com tanto pra fazer, ficares entediado, te empresto minha nova Capricho e podes fazer os testes...

Ansiosa pela tua visita, das suas amigas

Brasileiras,

Manu, Babi, Timunha

Agosto, 2004

Obs: se tu reconsiderares a visita e não vires mais, entendemos... as suas razões, será que, em vez disso não poderíamos te visitar antes da chegada dos portugueses? Gostaria de um bronzado uniforme, se é

que me entendes, e somos meio índias, (por parte da mãe e do pai), não teríamos problema com os canibais...

(alunas, 1º. Ano - Ensino Médio)

TEXTO 2

Querido Diabo, espero que esteja tudo bem aí embaixo, pois aqui no meu Brasil as coisas estão ótimas. Tem pais matando seus filhos e vice-versa, mulheres sendo estupradas por marginais delinqüentes, traficantes viciando crianças, sem falar na enorme corrupção que tem no “Brasilzão”: enfim está tudo nos conformes.

Ainda tenho esperanças de que o meu país e de outros milhões de brasileiros possa tornar-se um lugar bom de viver, sem violência, sem corrupção...

Sabe “Tinhoso”, outro dia eu vi na televisão que até os mendigos não estão escapando dessa marginalidade: A que ponto chegamos!

Espero que nessas férias, eu passo-as aí contigo, quero ver se fico um tempo longe daqui, “ta uma barra pesada”.

Aliás, me disseram que o verão é bem quente aí e que há bastante gente legal e divertida como o “Leonelzinho”.

Ps. Sinto saudades dos velhos tempos.

Ass, (...) seu velho amigo.

(aluno, 1ºano - Ensino Médio)

Textos produzidos na segunda proposta: narrativa

TEXTO 1

Amor campestre

“Amanhece mais uma manhã alaranjada e fresca. Já é hora do peão se levantar para ordenhar a vaca. Ao longe, ouve-se o cocoricar dos galos e o suave cantar dos pássaros. Da janela de seu quarto, a jovem observa os primeiros movimentos de seu amado, já se

preparando para buscar o leite fresco que ele tira.

Ela vai ao seu encontro e quando os olhares se encontram é como se o tempo parasse por alguns instantes e tudo o que se sente é a leve brisa que traz o perfume das flores do campo, ouve-se também o relaxante som das águas e o farfalhar das árvores.

O breve momento de magia é quebrado pelo chamado do pai da jovem, o coronel, que ordena que o peão encilhe os cavalos para a lida. Eles saem galopando campo afora e a moça volta para casa cheia de sonhos, com o leite e algumas frutas do pomar. Logo em seguida, ela prepara doces, geléias e deliciosos pães e queijos que enchem toda a casa com um aroma acolhedor, porém nunca deixa de pensar que seu amor está longe e com certeza pensando nela com o mesmo carinho.

Com todos os seus afazeres prontos, a jovem se arruma, enfeita os cabelos com uma perfumada flor e sai a cavalo na esperança de avistar quem tanto deseja. Um pouco mais tarde, a lida no campo acaba, o peão volta para casa com seu patrão e a jovem não retornou ainda de seu passeio. Todos se preocupam e o jovem apaixonado recebe a missão de ir procurar a filha do coronel, que tanto ama.

Depois de algumas horas de procura, ele a encontra caída no chão, mas ainda bela como uma rosa ao amanhecer. Com as primeiras luzes do luar a iluminar a escuridão, o casal se beija no instante que ela abre seus olhos cheios de ternura. Ouve-se agora apenas os grilos e o palpitar de seus corações acelerados sob a luz da lua”.

(Texto elaborado por 4 alunas)

TEXTO 2

Sexo, ovelha e rock'n roll

Tenho passado dias a “fios”, ouvindo rocks melosos, lembrando nosso amor no campo, a vida era calma, o vento soprava, trazia consigo o frio que congelou nossos sentimentos. Deixe-me agasalhar o seu

coração.

Naquele tempo eu era simplesmente um pastor, que encontrou em seu rebanho o seu tesouro mais sagrado, vivemos muitas noites de intenso amor, porém você se foi e eu tornei-me a ovelha negra da família, ao ser acusado de zoofilia. Fui preso, desgraçado pela família e perdi meu amor, mas subitamente de um pequeno buraco da cela, enxerguei o céu e percebi a presença de uma nova estrela. A partir deste momento observei a estrela até o amanhecer. Tinha certeza que aquela estrela era meu amor, e que mesmo não podendo estar juntos, sabia que seríamos unidos para sempre pelo olhar”.

(Texto escrito por 4 alunos)

TEXTO 3

Uma tarde de prazer no além

“Em uma certa tarde de primavera, o sol estava brilhando como nunca, o céu era azul claro sem nuvens e as flores estavam coloridíssimas. Arnald tinha sorte de estar presenciando aquele lindo dia, sentado em uma cadeira de palha à beira da lagoa sendo embalado pelo canto dos pássaros.

A vida naquela região era monótona e simples, todos se conheciam e Arnald adorava sua rotina. Naquela tarde sua vida mudou, uma linda jovem, aparentando a mesma idade de Arnold, apareceu perdida na beira da lagoa. Ele viu a bela jovem, olhou para suas fartas coxas e ficou excitado, levantou-se e, sem pensar duas vezes, agarrou aqueles enormes e belos seios e colocou uma das suas mãos entre as pernas da garota.

A moça, num misto de pavor e excitação, perguntou:

- Quem é você e o que pensa que está fazendo?

Ao ouvir isso, Arnald subiu sua grande e forte mão pelas entranhas já úmidas dela e respondeu:

- Estou aqui para te fazer mulher, minha morena.

-Mas nós mal nos conhecemos!

Após fazer amor durante a tarde inteira e já cansado de tanto gozar, Arnald deu adeus para a moça que sumiu em um piscar de olhos. Ele estava exausto e não deu importância para o sumiço repentino da jovem que antes de desaparecer disse seu nome, Tina.

Ao chegar em casa, seu avô estava na varanda vendo um álbum de fotos. Ele foi conversar com o velho homem que lhe mostrou a foto de sua falecida esposa quando era jovem. Arnald achou a moça da foto muito semelhante à moça que ele havia conhecido à tarde. Ele perguntou ao seu avô a situação da morte da sua vó. Tristemente seu vó respondeu:

- Ela morreu quando tinha a sua idade, afogada na lagoa que tem no campo.

- E qual era o seu nome?

- Era Clementina, mas todos a chamavam de Tina Furacão, pois ela adorava transar na beira da lagoa.

Arnald ficou apavorado e percebeu que tinha traçado sua própria vó morta há mais de trinta anos”.

(Texto escrito por 4 alunos)

Textos escritos na terceira proposta: canto

TEXTO 1

Canto dos novos jovens

As comparações devem ser feitas
Para um perfil poder montar.
Mas inegavelmente,
O Mundo eles conseguem mudar.
Lá eram cultos e refinados,
Cá são coloquiais e mal-educados.

Lá viviam na rusticidade

Cá vivem na modernidade.

Lá eram pudicos,
Cá são eróticos

Mudanças ocorreram
A fim de o mundo evoluir.
Mas a principal característica que carregam
Não conseguiram fazer sumir.

Se curioso você está?
Para ver o que de lá restou,
Basta perceber no menino e na menina,
Que a juventude nunca mudou.

(aluno, 2º ano - Ensino Médio).

TEXTO 2

Ser Jovem

Ó jovem pelos cidadãos julgados
Ó jovem pelos pais cobrados
Ó jovem pelos hormônios deformados
Ó jovem nas paredes expressados
Ó jovem cujo coração foi machucado
Ó jovem que nada entende, nada explica...
Ó jovem que nessa vida se complica...

(aluna, 2º ano - Ensino Médio).

TEXTO 3

Estado de Espírito

Sou jovem, Celebro, canto, danço, me divirto com coisas banais ou tidas por outros como idiotas. Gosto de dar risada sem motivo, de falar besteira e de fazer os outros rirem. Penso que aqueles que procuram o caminho para a felicidade nunca encontra-la irão, pois somente ela é o caminho. Há quem diga que penso pequeno, que não tenho futuro promissor pelo simples motivo de eu não ter a ambição do

dinheiro, o sonho de ser rico. Isso realmente eu não tenho. Não quero ser rico, esnoabar dinheiro com coisas fúteis ou que usarei três dias e depois guardarei em um armário, quero apenas ser feliz e poder ter as coisas que eu preciso ou mesmo sem elas, ter como rir, cantar, pular, dançar, como o brasileiro faz a quinhentos anos.

Sou o reflexo de uma sociedade muito dividida: ricos, pobres, intermediários, muito ricos, muito pobres, decadentes. Mas mesmo estando numa posição de privilégio na sociedade, não sendo rico nem pobre, não ignoro a existência de todas essas classes. Sei em que mundo vivo, reconheço os problemas e reconheço que é preciso mudanças drásticas. Não me fecho em uma bolha para olhar somente para o meu umbigo. Sonho com um país melhor, com menos desigualdades.

(...)

Mostro a todos que o que esperam de mim é muito menos do que eu posso dar e admito que me falta dedicação em algumas coisas e menos dedicação em outras para ao menos equilibrar a administração de todas as atividades. Mas sou jovem, tenho muito ainda há aprende⁷, por que assim, enquanto sou aprendiz, serei jovem e terei na minha cabeça a certeza de que sendo jovem, nunca morrerei de velho, pois nunca chegarei à esse patamar tão temido pela sociedade.

(aluno, 2ºano - Ensino Médio).

TEXTO 4

O Jovem na Sociedade

Ser jovem é, desde sempre, um desafio, pois está sempre aprendendo e tentando se entender (sic) e se inserir na sociedade.

A busca cada vez maior por artigos como “piercings”, brincos e tatuagens, comprovam isso, pois são formas de o jovem chamar a atenção dos outros para si. Essa é uma forma de tentar mostrar-se

como cidadão livre e pensante.

È claro que não é tão simples. Para ser considerado um cidadão, não basta ter utensílios(sic) pendurados pelo corpo. È necessário muito mais coisas como sabedoria, conhecimento, informação são constituintes de um ser racional e fundamentais para o desenvolvimento do mesmo.

Por isso é que é preferível trocar-se uma “tato” por um livro, um jornal ou qualquer que seja o meio de adquirir informações para, assim, contribuir para a sociedade em que vive e deixar de ser imaturo a ponto de usar outros meios de chamar a atenção.

(aluna, 2º ano - Ensino Médio).