

Versão Online

ISBN 978-85-8015-053-7

Cadernos PDE

VOLUME II

O PROFESSOR PDE E OS DESAFIOS
DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE
Produção Didático-Pedagógica

2009

MARIA ROSELI CASTILHO

COLOMBO: O ACONTECIMENTO QUE PRODUZ E NEGOCIA SENTIDOS

**Programa de desenvolvimento
Educativo – 2009/2010
Projeto de Intervenção
Pedagógica.**

**Medianeira
2010**

PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1 PROFESSORA PDE: Maria Roseli Castilho

1.2 ÁREA PDE: Língua Portuguesa

1.3 NRE: Foz do Iguaçu

1.4 PROFESSORA ORIENTADORA: Professora Doutora Roselene de Fátima Coito

1.5 IES VINCULADA: UNIOESTE/ Cascavel

1.6 ESCOLA DE IMPLEMENTAÇÃO: Colégio Estadual João Manoel Mondrone - Medianeira/PR

1.7 PÚBLICO ALVO: Alunos de segundo ano do Ensino Médio

2. TEMA DE ESTUDO DA INTERVENÇÃO: A leitura como produção de sentidos

3. TÍTULO: Colombo: o acontecimento que produz e negocia sentidos

4. JUSTIFICATIVA

Muitas são as atitudes tomadas pelos professores, especialmente os de Língua Portuguesa, no sentido de motivar o trabalho de leitura em sala de aula. Algumas são acertadas, outras nem tanto. No ensino fundamental e médio público, as aulas de literatura tornam-se muitas vezes uma prática utilitária em que o texto literário serve apenas como pretexto para questões de ensino seguidas de posterior cobrança, seja em forma de resenha crítica ou roteiro de questões relacionadas ao enredo, às personagens e à estrutura do texto.

Segundo Magda Soares (2006), "[...] a leitura é sempre avaliada [...] a leitura feita terá que ser demonstrada, comprovada, porque a situação é escolar, e é da essência da escola avaliar" (MAGDA SOARES, 2006, p.24). Para a autora, há na escola um trabalho inadequado com a leitura através do estudo de fragmentos de textos, através da seleção limitada de tipos e gêneros, escolha pouco criteriosa de autores e obras e dessa forma, o texto literário é tomado como pretexto para exercícios de metalinguagem.

Tais procedimentos adotados em sala de aula, aliados à grande quantidade de elementos externos, como exemplo o trabalho da mídia em estimular o consumismo, criando cada vez “necessidades” a serem supridas, dificulta o desenvolvimento do processo de leitura como construção de sentidos. E, conforme se observa nas citações anteriores, a dinâmica da

escola, em grande parte, reside na transformação do conhecimento em nota; dinâmica que muitas vezes desenvolve no aluno resistência ou aversão à leitura, afastando-o das práticas sócio-culturais que esta deveria desenvolver.

A leitura, nesse contexto, especificamente a literária, que deveria ser trabalhada de forma a negociar e produzir sentidos e conhecimentos transforma-se em prática utilitária e, conseqüentemente, sua real função fica comprometida.

Reduzir o trabalho com o texto literário, no contexto escolar, a tal prática é também negar ao aluno a oportunidade de aprender a usufruir da leitura como um processo de interação verbal, em que de fato se desenvolve o processo de significação. Muitas vezes, para grande parte dos alunos, a escola é o único lugar em que tem acesso ao livro e ao texto literário. Dessa forma, "a escola não pode prescindir de seu papel de divulgação dos bens simbólicos que circulam fora dela, mas para poucos" (Walty, 2006, p.54). Considera-se assim, que, parafraseando FOUCAULT (2009), todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos e os poderes que eles trazem consigo.

Sob esse ponto de vista, se reconhece a necessidade de se questionar tanto o acesso à escrita e os saberes e valores que ela veicula quanto à crítica do conhecimento. A respeito dessa ideia, Foucault (2009) discorre sobre o que denomina de "vontade de verdade":

Essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema de livros, da edição, das bibliotecas [...] Ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. (FOUCAULT, 2009, p. 17)

Sob tais perspectivas, faz-se necessário um trabalho mais significativo com a leitura, pois o que se observa, não somente no ensino público, são professores decepcionados com a pouca habilidade de leitura e interpretação de seus alunos, e estes, passivos diante de uma situação que consideram normal.

Contribuem para a crítica à literatura como prática utilitária na escola os estudos de Coito (2005):

[...] a literatura deve ser o instrumento que faz com que o leitor rompa com o sistema e consigo mesmo, pois só assim a leitura tornar-se-á um ato de libertação, de produtividade, de criatividade e de indagações. [...] e as indagações também devem ocorrer no âmbito da ciência literária e elas, as indagações, devem ser constantes, assim como as indagações sobre os objetos que envolvem a constituição dessa ciência, como é o caso do livro. (COITO, 2005, p.216)

Nossa capacidade de compreensão está, muitas vezes, relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social. Em outras palavras, que as condições de produção do dizer têm influência nas formações discursivas do momento e do lugar e se materializam pela legibilidade a qual envolve diferentes graus de leitura.

Conforme Kleiman (2001), a leitura deve ser vista como prática social, na qual o leitor é sujeito, não apenas objeto de ensino, e percebe o autor como sujeito também. Assim a leitura transforma-se em interação, numa relação entre sujeitos que, pelo menos temporariamente, têm um objeto em comum e o definem a partir de uma perspectiva semelhante, por meio de uma leitura crítica em que o leitor ressignifica a linguagem, constituindo o seu objeto, que poderá diferir daquele do autor.

Se a literatura tem o poder de levar o indivíduo a produzir sentidos, a ressignificar, é sob esse aspecto que sua utilização no universo escolar deve ser efetivada.

Para Orlandi (1999, p.47), “[...] a leitura é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo da interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores desencadeiam o processo da significação”. Torna-se, então, essencial para a configuração da leitura o conhecimento das condições de produção do autor e do leitor.

Sob essa perspectiva, torna-se fundamental a reflexão acerca da leitura como produção, considerando que tanto a leitura quanto a escrita fazem parte do processo de construção de sentidos a partir das especificidades de cada sujeito-leitor, e que tanto os sujeitos quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente caracterizando os diferentes modos de leitura dependendo do contexto e dos objetivos em que ocorre.

Pensando na leitura como produção, Orlandi (1999) ressalta a necessidade de a escola procurar modificar as condições de produção de leitura do aluno, permitindo que ele perceba o texto como produtor de sentidos. Assim “[...] ele terá acesso ao processo de leitura em aberto. E, ao invés de vítima, ele poderá usufruir a indeterminação colocando-se como sujeito de sua leitura” (ORLANDI, 1999, p.49). E assim possa, de forma crítica, questionar o saber instituído, os valores que veiculam em nossa sociedade e, enfim, elaborar outras formas de saber que não a mera reprodução do conhecimento dominante, de modo a romper com a estrutura atual e organizar outra forma de sociedade em que se alcance de fato a emancipação humana, ou que, pelo menos, se torne um leitor sutil.

5. PROBLEMATIZAÇÃO

Quando o tema em questão é a leitura, muitas são as insatisfações relatadas pela maioria dos professores, especialmente os de Língua Portuguesa, quanto à falta dessa tão “sonhada” habilidade. Inúmeras são as estratégias de trabalho para que o aluno desenvolva a capacidade de leitura e compreensão. Mas, qual sentido de leitura está sendo privilegiado através das práticas ao longo da vida escolar do aluno? A leitura está sendo trabalhada como produção, considerando as histórias de leitura do aluno e ao mesmo tempo auxiliando-o a compreender e construir suas próprias histórias de leitura? O aluno é motivado a questionar as convenções, os valores, os saberes instituídos e legitimados? Enfim, a escola está, por meio da leitura, desempenhando sua real função?

6. OBJETIVOS

6.1 OBJETIVO GERAL

Refletir acerca da leitura como produtora de sentidos e, desse modo, encará-la como elemento cultural possível de ser refletida e discutida pelos educandos.

6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

-Verificar como o fazer histórico produz sentidos de um acontecimento a partir de um texto literário;

-Refletir como a construção do herói Colombo produz e negocia sentidos na e para a sociedade;

-Instigar a reflexão dos acontecimentos que se tem como oficiais levando o aluno a produzir novos sentidos na contemporaneidade.

7. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

7.1. A leitura como produção de sentidos e a Análise do Discurso

A prática da leitura, especialmente a exercida no âmbito escolar, é questionada por diversos estudiosos, visto que as experiências de um determinado momento social são perpetuadas pela cultura impressa, as quais são decodificadas, através da leitura, pelo ser humano. Sendo a leitura uma das formas de o indivíduo apropriar-se do saber, torna-se imprescindível a reflexão também acerca do próprio conceito de leitura, já que são vários os sentidos pelos quais a mesma é tomada.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Pública do Estado do Paraná (2006), “[...] entende-se a leitura como um processo de produção de sentido que se dá a partir de interações sociais ou relações dialógicas que acontecem entre o texto e o leitor” (Diretrizes Curriculares para a Educação Pública do Estado do Paraná, 2006, p.25).

Com vistas a atingir o contexto de interação descrito, o trabalho proposto no momento pautar-se-á na concepção de leitura como interpretação e compreensão, a qual se fundamenta nos princípios da análise do discurso francesa e de uma visão eminentemente discursiva, que concebe a leitura como um processo através do qual autor e leitor se confrontam, cada qual em suas condições de produção e, dessa forma, interagem e produzem significados em um contexto histórico-social determinado. Em outros termos, que “a linguagem é um fenômeno complexo que tem sua especificidade num modo de funcionamento que se dimensiona no tempo e no espaço das práticas do homem” (ORLANDI, 1988, p.102).

Sob essa concepção de leitura, a linguagem passa a ser concebida como uma produção social, a qual remete o indivíduo às diversas áreas do conhecimento humano, possibilitando-lhe a interação a partir das diferentes relações sociais.

Tomando-se um viés da concepção, segue uma simples reflexão a respeito da Análise do Discurso, corrente de estudos que, atualmente, vem sendo discutida e aplicada por diversos estudiosos.

7.1.1 Reflexões acerca da Análise do Discurso

A partir da linguagem, o ser social interage na sociedade em diferentes situações e contextos. Bakhtin, segundo menciona Stam (1992, p.12), afirma que “[...] cada falante abre-se para uma multiplicidade de linguagens”. Linguagem essa que pode ser analisada sob diversos aspectos, dependendo da área de estudo, da tendência de cada época histórica e também a partir da concepção que o teórico faz da mesma. A linguística a analisa como um sistema de signos e de regras formais; a Gramática Normativa a partir de normas que a regulamentam. A partir dessas, entre outras várias maneiras de significar, aparece uma nova forma de análise: a Análise do Discurso (AD).

A Análise de Discurso de linha francesa surgiu no final dos anos 60, a partir de deslocamentos da Linguística, do Materialismo Histórico e da Psicanálise. E, assim como qualquer outra teoria, a Análise do Discurso vai se desenvolvendo, a partir de suas condições de produção, com o passar do tempo. Para o filósofo francês Michel Pêcheux (1997), um dos fundadores da teoria em questão:

A análise do discurso se apresenta com efeito como uma forma de conhecimento que se faz no entremeio e que leva em conta o confronto, a contradição entre sua teoria e sua prática de análise. E isto compreendendo-se o entremeio seja no campo das disciplinas, no da desconstrução, ou mais precisamente no contato do histórico com o lingüístico, que constitui a materialidade específica do discurso. (PÊCHEUX, 1997, p.8)

O que se torna essencial para a Análise do Discurso não é a língua em si, nem as regras que a normatizam, mas o discurso, “palavra em movimento, prática de linguagem” (ORLANDI, 2007, p.15). Para a autora, a língua é compreendida como fazendo sentido, como trabalho simbólico do discurso, que constitui o homem e sua história, sendo este trabalho a base da produção da existência humana, tornando “possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive” (ORLANDI, 2007, p.15).

Assim, o discurso torna-se uma prática cotidiana que possibilita o agir das pessoas na sociedade, que constroem sentidos a partir de experiências e vivências nos grupos sociais dos quais fazem parte ao longo de suas vidas, tornando-se sujeitos de uma determinada forma de sociedade.

Foucault (2009) salienta que “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos” (FOUCAULT, 2009, p.9). Conforme citação, o discurso é caracterizado não só como estrutura; forma e conteúdo, mas como um acontecimento da língua, como parte de um sujeito afetado pela ideologia de uma história da qual faz parte.

Partindo-se de tal pressuposto, Orlandi (2007), diz que a materialidade da ideologia é o discurso e a materialidade do discurso é a língua, trabalhando assim a relação língua-discurso-ideologia. Nessa interação, o indivíduo passa a ser sujeito pela ideologia para então, a língua fazer sentido.

É inegável que o discurso se torna lugar no qual é possível perceber a relação entre língua e ideologia, e que nessa relação a língua produz sentidos por e para os sujeitos, cada qual em sua situação e condições específicas de produção.

O discurso produzido pelo sujeito não é livre, consciente, puro, mas carregado de discursos anteriores que foram por ele interiorizados através de suas vivências sócio-históricas, a partir das quais construímos nossas representações simbólicas sobre o mundo. “Nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados. Eles

estão sempre se fazendo, havendo um trabalho contínuo, um movimento constante do simbólico e da história” (ORLANDI, 2007, p.37).

Cabe, pois, ressaltar que analisar o discurso é perceber as contradições existentes nas diferenças sociais, representadas na produção dos sujeitos, ou seja, em sua materialidade discursiva. Dessa forma, para conceber a linguagem enquanto discurso, é preciso reconhecê-la não como transparente, mas como efeitos de sentidos produzidos pelos e para sujeitos que a utilizam, de acordo com suas especificidades, e que por ela são construídos e constituídos.

7.1.2 O Discurso

O filósofo francês Michel Foucault, em sua obra intitulada A Arqueologia do Saber (2000), remete fundamental importância ao desenvolvimento da história na constituição do sujeito. Para ele, acontecimentos não percebidos pelo indivíduo no momento em que ocorrem poderão em certo estágio serem analisados e compreendidos a partir de uma tomada de consciência. “Fazer da análise histórica o discurso do contínuo e fazer da consciência humana o sujeito originário de todo o devir e de toda prática são as duas faces de um mesmo sistema de pensamento” (FOUCAULT, 2000, p.14).

É relevante a colocação, pois, sob tal ponto de vista, reconhece-se o discurso como fundamentalmente histórico, formado de acontecimentos reais e sucessivos que não podem ser analisados fora do contexto em que se desenvolveram.

Ao analisar o discurso, segundo Foucault (2009), é preciso considerar as relações históricas, práticas que se concretizam nos discursos. Para o autor o discurso é sempre produzido mediante relações de poder. Esse desejo de poder é facilmente identificado em nossa sociedade ao observarmos como ocorrem nas práticas do cotidiano os procedimentos de exclusão. Para o referido autor, dentre os procedimentos de exclusão, a interdição é o mais evidente. “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2009, p.9).

Também nesse sentido, Orlandi (2007) afirma que a função da linguagem não é apenas transmitir informações, já que no funcionamento da linguagem há a relação e o processo de constituição de sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história. Para a autora, “a linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. [...] o discurso é efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2007, p.21).

Cabe, pois, ressaltar que a linguagem não pode ser compreendida como uma unicidade de significados, mas como diferentes sentidos produzidos pelos e para sujeitos.

A Análise do Discurso busca, assim, compreender como um objeto simbólico produz sentidos e como ele está carregado de significados para e por sujeitos. Dessa forma, esses sujeitos, ao produzirem os sentidos, remetem-se a memórias e a situações que comprovam que os mesmos não se encontram apenas nas palavras, nos textos, mas também na exterioridade, nas suas condições de produção e não dependem exclusivamente das intenções dos sujeitos.

7.2 As condições de produção do discurso

Ao produzir o discurso, o sujeito se remete a situações e sentidos já produzidos, que a Análise do Discurso toma como já-dito. Ao remetermos o discurso em um sentido mais amplo, suas condições de produção estarão inseridas e perpassadas por formações discursivas predominantes.

No processo de produção discursiva, a memória discursiva desvelará a opacidade do discurso, ou seja, o interdiscurso. O interdiscurso, constituído de sentidos já ditos por alguém em outros lugares e em outras circunstâncias, contribui para a construção de novos significados, os quais tecerão novas memórias históricas, sociais e discursivas. Portanto, tudo o que dizemos está associado com o que já foi dito.

Courtine (1984) explica a diferença entre o interdiscurso e o intradiscurso, ou, entre a constituição do sentido e a sua formulação:

[...] o que estamos chamando de interdiscurso – representado como um eixo vertical onde teríamos todos os dizeres já ditos – e esquecidos – em uma estratificação de enunciados que, em seu conjunto, representa o dizível. E teríamos o eixo horizontal – o intradiscurso – que seria o eixo da formulação, isto é, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas. (COURTINE, 1984 apud ORLANDI, 2007, p.32)

Considerando que os sentidos se constituem a partir da maneira como utilizamos a língua e nos inscrevemos na história, o sentido do discurso produzido foge ao controle do locutor, tomando uma dimensão que pode ter uma intenção, mas não um controle total sobre os efeitos que se desejam produzir, isto é, a intencionalidade.

7.2.1 A noção de incompletude

Segundo Orlandi (2007), todo discurso remete a outros discursos; nada é novo, apenas é reconstruído e dito de outro modo. No entanto, a polissemia trabalha com a multiplicidade de significados, possibilitando aos interlocutores a multiplicidade de sentidos possíveis. “[...] todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos” (ORLANDI, 2007, p.36).

Há, como se observa, um dizer cristalizado a partir do qual produzem-se novos dizeres. “Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado” (ORLANDI, 2007, p.36). Já a polissemia é a construção de diferentes sentidos no mesmo objeto simbólico. “A polissemia é justamente a simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico” (ORLANDI, 2007, p.36).

A autora trabalha com a ideia da incompletude, visto que as palavras não têm significados prontos e acabados. Assim, os sentidos são produzidos e afetados pela história e pela ideologia¹, os quais também estão no processo de movimento na sociedade. Cabe dizer, que é no discurso que a ideologia se manifesta. A propósito dessa questão, Pêcheux (1997, apud Fernandes, s/d, p.1) assevera que: “O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” [...] mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas”. Os sentidos das palavras são produzidos de acordo com os modos de produção de cada momento histórico.

Para Fiorin (2001), uma formação ideológica é a maneira como o mundo é entendido:

Uma formação ideológica deve ser entendida como a visão de mundo de uma determinada classe social, isto é, um conjunto de representações, de idéias que revelam a compreensão que uma dada classe tem do mundo. Como não existem idéias fora dos quadros da linguagem, entendida no seu sentido amplo de instrumento de comunicação verbal ou não-verbal, essa visão de mundo não existe desvinculada da linguagem. Por isso, a cada formação ideológica corresponde uma formação discursiva, que é um conjunto de temas e de figuras que materializa uma dada visão de mundo. (FIORIN, 2001, p.32)

O autor afirma que a ideologia dominante se materializa na língua, estabelecendo o simbólico, que vai cristalizar-se na sociedade através das formações discursivas.

Todo discurso se relaciona com outro discurso produzido em certas condições de produção. O dizer sempre remete a outro dizer, em seu momento real ou através de memórias

¹ Para a análise do discurso, a ideologia representa uma relação imaginária dos indivíduos com sua existência, que se concretiza materialmente em aparelhos e práticas. (CHARAUDEAU, Patrick, 2006, p.267).

discursivas. O homem aprende, então, a ver o mundo a partir dos discursos que produz. O mesmo autor (2001) afirma que, “a consciência é constituída como um fato social” (FIORIN, 2001, p.34). Para ele a consciência não forma o discurso. No entanto, a partir dos discursos e em contato com outros sujeitos e suas manifestações sócio-históricas o sujeito toma consciência de sua condição de existência.

O dizível, ou seja, o interdiscurso (ORLANDI, 2007, p.33) pronunciado em momento real, em condições específicas, tem relação com o intradiscurso, visto que as palavras não são dotadas de significados próprios, mas dependem do contexto em que são pronunciadas para produzirem sentidos em relação com a história e com o uso que se faz da língua.

São criadas, assim, as formações imaginárias, que passam a mostrar a força do discurso, ou seja, a posição que o sujeito ocupa no processo discursivo e não o lugar do qual fala. “O que significa no discurso são essas posições. E elas significam em relação ao contexto sócio-histórico e à memória (o saber discursivo, o já-dito)” (ORLANDI, 2007, p.40).

A imagem da posição do sujeito locutor leva-o a estabelecer antecipações anteriores à produção do discurso, a respeito de diversos elementos, dentre eles “a imagem que o locutor faz da imagem que seu interlocutor faz dele, a imagem que o interlocutor faz da imagem que ele faz do objeto” (ORLANDI, 2007, p.40). E são essas imagens que estabelecem as mais diversas posições do sujeito nas interações sociais, passando o imaginário a assumir importante função no funcionamento da linguagem em uma sociedade como a nossa, em que as relações sociais se apóiam em relações de poder. Ao tentar compreender os dizeres é necessário remetê-los às suas memórias e às formações discursivas predominantes na época em que esses discursos foram produzidos. O conhecimento da função da formação discursiva passa a ter grande importância para a compreensão do funcionamento do discurso. “A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada- determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2007, p.43).

Dessa forma, a ideologia se materializa no discurso, produzindo os efeitos de sentido a partir dessa interação entre linguagem e ideologia.

Ao produzir o(s) sentido(s), o sujeito, afetado pela ideologia, faz uso da linguagem. Entende-se então que a ideologia produz apagamentos de discursos de modo que o sujeito produza efeitos de sentido de certa forma manipulado pelo poder da classe dominante. De acordo com Fiorin (2001), “a linguagem dominante é a da classe dominante”, que reproduz na e pela linguagem a sua perpetuação.

Para Orlandi (2007), uma formação discursiva determina o que pode e deve ser dito em determinada época a partir de certa formação ideológica constituída em uma conjuntura sócio-histórica específica.

Para esse entendimento, a referida autora expõe dois pontos que considera essenciais: A. “O discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro” (ORLANDI, 2007, p.43). Percebe-se que as palavras têm múltiplos sentidos e tomam determinados sentidos dependendo em quais formações discursivas estão inscritas, não esquecendo que as formações ideológicas se inscrevem nessas formações discursivas. Essa ideologia é que vai determinar a produção dos sentidos e sua materialização a partir da discursividade.

B. “O que torna possível a multiplicidade de significação das palavras é sua inscrição em diferentes formações discursivas cada qual em condições de produção diferentes. Muitas vezes, a evidência do sentido, que na realidade é um efeito ideológico, não nos deixa perceber seu caráter material, a historicidade de sua construção” (ORLANDI, 2007, p.45). Para a autora, nossa sociedade capitalista cria o sujeito de direito (jurídico), sujeito constituído de direitos e deveres, um sujeito que acredita produzir um discurso consciente e livre de interferências e ideologia, acreditando poder de forma autônoma tomar decisões conscientes e neutras. Esse mesmo sujeito é conseqüentemente levado a culpar-se pelos seus fracassos e fraquezas como se fosse ele próprio e somente ele o responsável pela mudança ou manutenção do sistema vigente.

Pela afirmação, depreende-se que a ideologia tem por função “produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência” (ORLANDI, 2007, p.46).

Para a autora, é fundamental discutir o significado da ideologia a partir da consideração da linguagem e considerar a interpretação como um dos pontos que atesta a presença da ideologia, pois o homem questiona, interpreta todo e qualquer material simbólico.

Dessa forma, a interpretação se constitui pela memória institucionalizada (arquivo) e pelos efeitos dessa memória, denominada interdiscurso², podendo proporcionar a produção de diversos sentidos. Esses efeitos materializados historicamente pelo sujeito é o que se denomina discursividade, ou seja, “a língua, história e a ideologia concorrem conjuntamente” (ORLANDI, 2007, p.48) produzindo sentidos variados para diferentes interlocutores, concluindo ser o sujeito e a linguagem incompletos.

² Para Eni Orlandi a memória discursiva e o interdiscurso são equivalentes e para Jean Jacques Courtine diferenciam estes conceitos.

Orlandi (2007) ressalta que trabalhamos a articulação entre a estrutura e o acontecimento, não só o fixado, estabilizado e nem só a liberdade, o irrealizado e, assim, o homem, no discurso, na relação com o simbólico, com a memória discursiva, tem a possibilidade de deslocar e produzir novos sentidos, até mesmo no silêncio e no silenciamento do dizer.

7.2.2 Silêncio e o silenciamento

De acordo com Courtine (1984), apud Orlandi (2007, p.22), “o discurso materializa o contato entre o ideológico e o lingüístico, pois ele representa no interior da língua os efeitos das contradições ideológicas e manifesta a existência da materialidade lingüística no interior da ideologia”. Pode-se afirmar que cada falante se utiliza da mesma língua de forma diferente, produz sentidos na historicidade do dizer, estabelecendo relações com o texto dependendo do grau de leitura de cada leitor. Pois, se nossos discursos apresentam incompletudes e os sentidos não são plenos, estamos a todo momento nos (re) constituindo e produzindo sentidos. Para a autora, isso é possível compreendendo o silêncio como fundador, como necessário e próprio possibilitando ao sujeito a produção de deslocamentos já que todo discurso remete a outro discurso criando a sua realidade significativa.

Reconhecendo a complexidade da análise do discurso ao refletir sobre a constituição do silêncio e seu funcionamento na produção de sentidos, consideramos importante a distinção entre o que Orlandi (2007) denomina *as formas do silêncio*:

a) “o silêncio fundador, aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significativo, produzindo as condições para significar; e b) a política do silêncio, que se subdivide em: b1) silêncio constitutivo, o que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente as “outras” palavras); e b2) o silêncio local, que se refere à censura propriamente (àquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura” (ORLANDI, 2007, p.24).

O homem, sujeito social, através das mais variadas representações simbólicas, interpreta, comunica-se com os demais e produz e reproduz múltiplos sentidos. Nessa relação, o silêncio passa a ser um importante componente, visto que toma diferentes dimensões.

Embora, consoante Orlandi (2007), nosso imaginário social tenha designado ao silêncio um lugar subalterno, criando a impressão de que uma pessoa em silêncio não produz sentidos, não significa e que então é necessário emitir signos, através da escrita ou da fala, continuamente, tendo a ilusão de que dessa forma seja possível controlar o que é dito, o

silêncio toma uma dimensão significativa, pois mesmo em silêncio produzimos sentidos no pensamento, na introspecção, na observação e até nos gestos.

A partir da perspectiva discursiva, o silêncio não fala, mas significa. Sua observação só é possível se considerarmos a historicidade do texto através dos processos de construção dos sentidos, que por sua vez, não são calculáveis, estanques, mas dispersos e construídos e reconstruídos a todo o momento. Essa é a condição de silêncio fundador ou fundante; condição essencial para a significação e produção de múltiplos sentidos, “lugar que permite à linguagem significar” (ORLANDI, 2007, p.68).

Dessa concepção de silêncio fundante, condição de significação, de produção de sentido, resulta a incompletude da linguagem quanto ao sentido. Para o sujeito da linguagem sempre há sentidos a construir, seja pelas palavras, seja pelo silêncio. É a polissemia da linguagem, o movimento contínuo de produção.

Além do silêncio fundador, há a política do silêncio. Apresentado pela autora sob duas formas: o silêncio constitutivo e o silêncio local.

Enquanto o silêncio fundador significa em e por si mesmo, a política do silêncio produz um recorte entre o que se diz e o que não se diz, “é o não-dito necessariamente excluído” (ORLANDI, 2007, p.73.). Apagam-se formações discursivas na tentativa de controlar a produção de sentido e os limites do dizer.

O silêncio local é a estratégia do interdito, do proibido. Um exemplo característico, segundo a autora, é a censura, compreendida em sua materialidade linguística e histórica, em que se proíbem certas palavras para se proibir certos sentidos.

Dependendo da conjuntura atual, o sujeito não tem a liberdade de se inscrever em determinadas formações discursivas. “Em uma conjuntura dada, as formações discursivas determinam o que pode e deve ser dito” (HENRY, HAROCHE, PÊCHEUX, 1922 apud ORLANDI, 2007 p.77). Estabelecendo uma relação de força, configurando o que do dizível não deve ser dito pelo sujeito.

Ao ser censurado, o sujeito é proibido de ocupar certos lugares e de assumir certas posições, o que de certa forma afeta sua identidade, já que é movimento e o mesmo não pode identificar-se em certas regiões do dizer pelas quais se representa como autor.

É nesse aspecto que a censura funciona; proíbe a circulação e elaboração histórica dos sentidos, bem como a processo de identificação do sujeito em relação com os sentidos.

No entanto, segundo a autora, a censura sinaliza que ali pode haver outro sentido. Não é possível controlar totalmente o discurso, os lugares ou posições em que são produzidos.

Uma vez postos em circulação, os sentidos podem tomar diferentes dimensões e se deslocar para objetos simbólicos diversos produzindo sentidos indefinidamente.

7.3 A literatura e a espetacularização da história

De acordo com as DCEs (2006), “na linguagem o homem se reconhece humano, interage e troca experiências, compreende a realidade em que está inserido e percebe o seu papel como participante da sociedade” (DCEs, 2006, p.20).

Sob essa perspectiva, a linguagem não é simplesmente um instrumento de comunicação, mas condição através da qual os discursos são produzidos e veiculados em diferentes situações e lugares sociais de modo a construir sentidos em dados contextos sociais e históricos dos quais os sujeitos fazem parte.

Em uma entrevista à revista Teias, Orlandi (2006) afirma que para analisar um discurso é necessário distinguir inteligibilidade, interpretação e compreensão:

Para a inteligibilidade basta saber a língua que se fala. Para interpretar, o fazemos de nossa posição de sujeitos, determinados pela ideologia nos reconhecemos nos sentidos que interpretamos. Mas para compreender é preciso teorizar. É preciso não só se reconhecer, mas fazer o esforço de conhecer. É aceitar que a linguagem não é propriedade privada. É social, é histórica. Não é transparente. (ORLANDI 2006, apud BARRETO, 2010, p.3)

Nestes termos, as palavras tomam diferentes sentidos, dependendo da situação em que usadas e da relação que o sujeito mantém com suas condições de existência, suas vivências, visões de mundo e do grau de leitura que exerce.

Conforme já discutido, a ideologia torna-se uma prática que se materializa nos discursos através da linguagem. Toda e qualquer formação discursiva é perpassada pela ideologia. Assim, os discursos devem ser compreendidos como processos e movimentos contínuos que se dão nas práticas sociais em determinadas condições de produção ao longo do processo social e histórico.

Tomemos aqui, para análise, uma das ciências sociais atuais: a História, para posteriormente tentarmos estabelecer um paralelo entre a Literatura e a História numa perspectiva discursiva e produtora de sentidos.

7.4 História e memória coletiva

Ao tratarmos sobre Literatura e História, percebemos a grande polêmica que envolve o tema. Os estudos relativos a tais conteúdos há algum tempo passam por inúmeros questionamentos, principalmente no que diz respeito às fronteiras entre um domínio discursivo e outro.

Para Gregolin (2000), segundo menciona Aleixo (2008), “as sociedades se preocupam com o passado para compreendê-lo, compreender o presente e projetar o futuro. [...] havendo basicamente duas narrativas possíveis do passado: uma ligada ao tempo mítico, lendário, à construção sem data marcada; outra, ligada à cronologia, com tempo específico, analisável e analisado, que sofreu o processo de ser lido por alguém e resgatado sob o olhar humano e científico” (GREGOLIN, 2000 apud ALEIXO, 2008, p.24).

Embora mantenham discursos, configurações e finalidades, em parte distintas, Literatura e História constituem-se como ciências sociais, objetos construídos social e historicamente.

Ao afirmar que a ideologia é uma prática, um funcionamento discursivo que se materializa na linguagem, Orlandi (2006) diz que “a história não é transparente e embora os homens façam história não é evidente para eles” (ORLANDI 2006, apud BARRETO, 2010, p.3). Aí reside a importância da historicidade, da análise, da construção dos sentidos a partir dos fatos histórico-sociais. Já que o que sobrevive, segundo a autora, não são os fatos que aconteceram no passado, mas certos documentos de representatividade selecionados por um grupo social.

Ao escrever a História, o historiador realiza uma escolha, organiza, elimina alguns documentos e conserva outros. Essa seleção reflete a cultura política de uma época, já que os documentos conservados (...) são aqueles que se configuram como essenciais para a compreensão da própria sociedade. (GREGOLIN, 2000, apud ALEIXO, 2008, p.25)

Os elementos materiais ou simbólicos são monumentalizados pela sociedade de acordo com suas necessidades histórico-sociais. Para Le Goff (1996) - um dos autores fundadores da revista *Annales E. S. C.*, através da qual seus idealizadores procuravam exprimir sobre o desenvolvimento da história e propunham sugestões para o futuro - os materiais utilizados pela história são definidos como documentos e monumentos.

Os monumentos são indícios do passado, “é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação [...] tem como características o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos. (LE GOFF, 1996, p.535).

Já o termo documento, derivado do termo latino *docere*, significa ensinar e incorpora o sentido de prova. A partir do fim do século XIX e início do século XX, os positivistas intensificam a valorização do documento como “testemunho escrito”, como prova de verdade.

Com a escola positivista, o documento triunfa. O seu triunfo, como bem o exprimiu Fustel de Coulanges, coincide com o do texto. A partir de então, todo o historiador que trate de historiografia ou do mister de historiador recordará que é indispensável o recurso do documento. (LE GOFF, 1996, p.539)

No princípio, conforme observado na citação acima, documento era, sobretudo um texto, no entanto, crescia a expectativa e necessidade de se ampliar esse conceito. E surge então na França, na década de 70 do século XX, a denominada Nova História, movimento associado à revista *Annales d'histoire économique ET sociale*, o qual insiste sobre a necessidade de se ampliar a noção de documento. “A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando eles existem. Mas pode fazer-se sem documentos escritos, quando não existem” (LE GOFF, 1996, p.540).

A partir da revolução documental, a memória coletiva é valorizada e passa a ser vista como patrimônio cultural. Contudo, segundo Le Goff (1996, p.543) “o documento deve ser submetido a uma crítica mais radical”, visto que, parafraseando de Certeau (1974), na história tudo começa com o gesto de pôr à parte, de reunir, de transformar em documentos certos objetos distribuídos de outro modo, ou seja, recolhido pela memória coletiva e transformado em documento pela história tradicional.

Segundo Le Goff (1996), o dever principal do historiador é a crítica do documento enquanto monumento. “O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 1996, p.545).

Michel Foucault (1969) também assevera a respeito da importância da história questionar os documentos: “O documento não é o feliz instrumento de uma história que seja em si própria com pleno direito, memória: a história é uma certa maneira de uma sociedade dar estatuto e elaboração a uma massa documental de que não se separa”(FOUCAULT, 1969 apud LE GOFF, 1996, p.545-546).

A ideia defendida por Le Goff a respeito dos documentos-monumentos se aproxima da análise discursiva no que diz respeito a se questionarem suas condições de produção.

É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar essa construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos [...] todo documento é ao

mesmo tempo verdadeiro e falso, trata-se de pôr à luz as condições de produção e de mostrar em que medida o documento é instrumento de um poder. (LE GOFF, 1996, p.553)

Tanto para Le Goff quanto para Foucault, o historiador trabalha e recria os discursos da história com os interesses e perspectivas do seu tempo. Desse modo, justifica-se o trabalho da análise do discurso ao tentar compreender os mecanismos de funcionamento do discurso e a forma de produção e reconstrução dos sentidos considerando suas condições de produção específicas.

7.5 Literatura e História: efeitos de sentidos

Literatura e História são construções discursivas que se materializam no trabalho com as palavras. Ambas são narrativas que apresentam o real como referente.

Para White (1994), as narrativas históricas são “ficções verbais cujos conteúdos são tanto inventados quanto descobertos e cujas formas têm mais em comum com os seus equivalentes na literatura do que com os seus correspondentes nas ciências” (WHITE, 1994, p.98).

Para o autor, o discurso histórico não se opõe radicalmente ao discurso ficcional, visto que, no seu empenho em decifrar e interpretar suas fontes, o historiador cria histórias através da sua imaginação. Sendo sua verdade alvo de dúvidas e questionamentos, já que os processos e estruturas históricas não são revelados como os originais. “As narrativas históricas são afirmações metafóricas que sugerem uma relação de similitude entre esses acontecimentos e processos e os tipos de estórias que convencionalmente utilizamos para conferir ao acontecimento de nossas vidas significados culturalmente sancionados (WHITE, 1994, p.105). Como a Literatura, a História “se desenvolve por meio de produções de clássicos, cuja natureza é tal que não podemos invalidá-los nem negá-los, a exemplo dos principais esquemas conceituais das ciências. “É a seu caráter de não- invalidação que atesta a natureza essencialmente literária dos clássicos históricos” (WHITE, 1994,p.106).

Da mesma forma, Le Goff afirma ser a História relatos um tanto ficcionais, visto que adotam em sua construção elementos da narrativa ficcional. Para Chartier, conforme menciona Oliveira (2006), a História toma a mesma dimensão, pois “toda produção historiográfica [...] é regulada por princípios narrativos na medida em que os elementos com os quais o historiador trabalha – mentalidade, sociedade, memória coletiva ou eventos pontuais - são como personagens de um enredo” (CHARTIER, apud OLIVEIRA, 2006, p.2), visto que para o indivíduo só é possível construir sentidos a partir de acontecimentos na medida em que são pensados de forma narrativa. Desse modo, a prática historiográfica

contemporânea parte de estruturas narrativas vinculadas à Literatura e de um afastamento dos historiadores em relação aos modelos clássicos de narrativa histórica.

Nesse sentido, White (1994) afirma que o registro dos historiadores não é diferente do da ficção na composição da narrativa, sendo então a história um artefato literário. Para o autor, só é possível conhecer o real comparando-o com o imaginável.

As narrativas históricas são estruturas complexas em que se imagina que um mundo da experiência existe pelo menos de dois modos, um dos quais é codificado como “real” e o outro se “revela” ilusório no decorrer da narrativa. Trata-se obviamente, de uma ficção do historiador a suposição de que os vários estados de coisas que ele constitui na forma de começo, meio e fim de um curso do desenvolvimento sejam todos “verdadeiros” ou “reais” e que ele simplesmente registrou “o que aconteceu” na transição da fase inaugural para a fase final. Porém tanto o estado inicial de coisas quanto o final são inevitavelmente construções poéticas e, como tais, dependentes da modalidade da linguagem figurativa utilizada para lhes dar o aspecto de coerência. Isto implica que toda narrativa não é simplesmente um registro “do que aconteceu” na transição de um estado de coisas para outro, mas uma *redescricao* progressiva de conjuntos de eventos de maneira a dismantelar uma estrutura codificada num modo verbal no começo, a fim justificar uma recodificação dele num outro modo no final. (WHITE, 1994, p.115)

Pela afirmação, pode-se perceber que o elemento ficcional, presente nos romances, também faz parte da construção das narrativas históricas, o que contribui a construção de sentidos de mundo pelo leitor.

Burke (1992) discute o fato de que é necessário repensar uma forma de narrativa histórica que articule a esfera da estrutura com a dos acontecimentos. O autor salienta a importância de pensar novos caminhos da História e da produção histórica e, para ele, a Literatura pode oferecer técnicas que ajudem essa articulação, visto que a literatura também fornece mecanismos para que o historiador propicie ao leitor perceber que sua obra não é reflexo de uma verdade e que sua função enquanto narrador não é neutra e nem objetiva.

Hoje em dia [...] por mais que lutemos arduamente para evitar os preconceitos associados a cor, credo, classe ou sexo., não podemos evitar olhar o passado de um ponto de vista particular. O relativismo cultural obviamente se aplica, tanto à própria escrita da história, quanto a seus chamados objetos. Nossas mentes não refletem diretamente a realidade. Só percebemos o mundo através de uma estrutura de convenções, esquemas e estereótipos, um entrelaçamento que varia de uma cultura para outra. (BURKE, 1992, p.15)

Nesse ponto, fica muito clara a importância de se analisar a forma como se dá a construção do imaginário, como também a produção de sentidos.

White (1994) salienta que a narrativa histórica é como uma metáfora; sendo uma estrutura simbólica, a narrativa histórica não reproduz os fatos que descreve, mas nos leva a

pensar a respeito dos acontecimentos fazendo com que nossa imaginação organize os eventos e nos permita viver diferentes sentimentos:

A narrativa histórica não imagina as coisas que indica: ela traz à mente imagens das coisas que indica tal como faz a metáfora [...] as histórias nunca devem ser lidas como signos inequívocos dos acontecimentos que relatam, mas antes como estruturas simbólicas, metáforas de longo alcance, que “comparam” os acontecimentos nela expostos a alguma forma com que já estamos familiarizados em nossa cultura literária. (WHITE, 1994, p.108)

O historiador, ao relatar um fato histórico, se vale de estratégias diversas para oferecer uma versão o mais próxima possível do real acontecido. No entanto, ao selecionar os fatos e os modos de exposição, o historiador, por mais imparcial que deseje ser não consegue se desvincular de sua subjetividade.

Foucault (2000) considera a impossibilidade de objetividade do historiador, porque é ele quem seleciona e recorta os dados da História, tratando os documentos como monumentos que manipula no seu tempo. O autor sugere que os documentos sejam analisados, como também os discursos contidos no registro da história nos discursos do historiador, considerando não apenas o sujeito que os produziram, mas o lugar institucional a partir do qual foram produzidos. Para White (1994), ao tentar decifrar as fontes históricas o historiador interpreta e cria histórias de acordo com sua imaginação ficando assim, passível de questionamentos.

Como se observa, as considerações de Foucault (2000) e as de White (1994) se encaixam no que diz respeito à necessidade de se questionar os discursos do historiador em todos os seus aspectos; dentre eles, a personagem da História, caracterizada, na ficção, como o herói.

7.6 A personagem e a manifestação do herói

De acordo com Brait (1987, p.9), não é simples a tarefa de definir a função das personagens, compreender a forma pela qual esses seres ficcionais, representados por palavras, espelham a vida e fingem tão completamente a ponto de conquistar a imortalidade. A partir dessa perspectiva, a autora tece um estudo a respeito da relação entre personagem e pessoa.

Para Brait (1987, p.11), há dois aspectos fundamentais a respeito da questão personagem-pessoa: o fato de que a personagem é um problema lingüístico, já que a mesma não existe fora das palavras, e o fato de que a personagem representa pessoas, de acordo com

as modalidades próprias da ficção. E assim, segundo a autora, para a compreensão das personagens é necessário analisar a construção do texto, o modo como o autor dá forma às suas criaturas e, então, analisar a autonomia e as ações desses seres de ficção nos espaços em que habitam, vasculhando “a existência da personagem enquanto representação de uma realidade exterior ao texto” (BRAIT, 1987, p.11).

Sobre a relação do autor com a sua criação, a personagem, Bakhtin (2003, p.11) afirma que o autor é, além do criador, aquele que conhece a fundo a personagem e também a orienta em todas as suas ações ao longo da narrativa.

O autor não só enxerga e conhece tudo o que cada personagem em particular e todas as personagens juntas enxergam e conhecem, como enxerga e conhece mais que elas, e ademais enxerga e conhece algo que por princípio é inacessível a elas, e nesse excedente de visão e conhecimento do autor, sempre determinado e estável em relação a cada personagem, é que se encontram todos os elementos do acabamento do todo, quer das personagens, quer do acontecimento conjunto de suas vidas, isto é, do todo da obra. (BAKHTIN, 2003, p.11)

Nesse sentido, as colocações do autor em questão coadunam com as ideias sobre a criação da personagem defendida por Brait (1987). Quando a autora comenta ser a personagem um ser da realidade ficcional e que a matéria que a constitui e o espaço que habitam são diferentes da matéria e do espaço ocupados pelos seres humanos, reconhece que há um estreito relacionamento entre ambos e questiona a forma utilizada pelo escritor para passar da realidade para a realidade ficcional, e conseguir, a partir dessa técnica, sensibilizar o seu receptor, levando-o, muitas vezes, a se envolver de tal forma na narrativa que as características e as ações praticadas pelos seres de ficção se confundem com as dos seres reais. “Que tipo de manipulação requer esse processo capaz de reproduzir e inventar seres que se confundem, em nível de recepção, com a complexidade e a força dos seres humanos?” (BRAIT, 1987, p.13).

Na tentativa de responder a essa questão, a autora faz uma análise dos estudos realizados desde a Grécia Antiga até os dias de hoje.

Segundo Brait (1987, p.29), a partir de uma análise mais apurada a respeito da Poética de Aristóteles, é possível compreender a preocupação do filósofo não só com o que está no poema, mas com o modo de ser do poema e com as técnicas utilizadas pelo poeta para a elaboração de sua obra.

A respeito das obras clássicas, Kothe (1987) ressalta que é preciso analisá-las de acordo com o contexto histórico-social a partir do qual foram produzidas.

Trata-se simplesmente de entender que as obras clássicas também são construídas a partir de determinadas perspectivas sociais, bem como entender que mudanças no modo de produção e no regime político criam novas sensibilidades e iluminam com novas luzes as obras do passado, obrigando-nos a repensá-las. (KOTHE, 1987, p.16)

Para discutir a respeito do tema, a referida autora destaca dois aspectos, segundo ela, essenciais para Aristóteles: a personagem como reflexo da pessoa humana e a personagem como construção, cuja existência obedece às leis particulares que regem o texto. Para o filósofo, segundo Brait (1987), não é próprio da narrativa poética reproduzir o que existe, mas construir as suas possibilidades:

Não é ofício do poeta narrar o que realmente acontece; é, sim, representar o que poderia acontecer, quer dizer: o que é possível, verossímil e necessário. Com efeito, não diferem o historiador e o poeta, por escreverem em verso ou prosa (...), - diferem sim em que diz um as coisas que sucederam, e o outro as coisas que poderiam suceder. (ARISTÓTELES apud BRAIT, 1987, p.31)

O conceito de verossimilhança desenvolvido por Aristóteles é passível de ser utilizado na leitura de obras produzidas em outros momentos históricos, considerando as condições de produção de cada obra dada. Essa verossimilhança é possível graças ao minucioso trabalho de linguagem desenvolvido pelo autor para construir um mundo ficcional que aponta para uma realidade exterior ao texto, de modo a se impor pela própria existência.

Durante um longo período da História, grande parte dos filósofos que estudaram questões relacionadas à arte, inclusive o problema da personagem, foram influenciados pela visão aristotélica, acentuando o conceito de imitação através do termo *mimesis*.

Horácio, poeta latino, elaborou estudo sobre as relações existentes entre a arte e a ética, e destaca a personagem não apenas como uma reprodução dos seres vivos, mas como modelo a ser imitado. Desta forma, os personagens passam a ser avaliados a partir dos modelos humanos.

Na Idade Média e também na Renascença, encontramos o crescimento das duas concepções de personagem: a de Aristóteles e a de Horácio. A forte influência dos princípios cristãos presentes na Idade Média acentua a identificação da personagem como princípio moral. O romance dessa época está ligado à historiografia, levando a personagem a representar o guerreiro e, logo, o modelo humano moralizante, com ênfase aos ideais cristãos.

O conceito que mantém uma estreita relação entre personagem e pessoa propaga-se durante a Renascença e nos séculos seguintes. Assim, Aristóteles e Horácio continuam como

modelos literários referenciados para fundamentar a questão da personagem, garantindo a análise e a crítica da referida questão.

No século XVI, a partir de uma de suas obras, *A defesa da poesia*, o escritor inglês Philip Sidney questiona a função do poeta na sociedade e acentua o conceito até então defendido “de que as artes têm valor na medida em que conduzem a uma ação virtuosa, e que a personagem deve ser a reprodução do melhor do ser humano” (BRAIT, 1987, p.37).

A ideia de que a personagem deve ser tratada como um ser semelhante ao humano, mas realçando o que o ser humano tem de melhor é defendida por conceituados autores e se perpetua até meados do século XVIII, quando essa concepção entra em declínio e começa a ser “substituída por uma visão psicologizante, que entende personagem como a representação do universo psicológico de seu criador” (BRAIT, 1987, p.37). Essa concepção aparece devido às condições de produção encontradas no século XIX; o aumento da produção literária para atender ao gosto do público burguês. Nessa época, o romance é permeado pela análise das paixões e dos sentimentos humanos, da sátira social e política, assim como das narrativas filosóficas.

Kothe (1987) destaca o fato de o romance passar de um gênero menor para um maior de modo a dominar na literatura contemporânea: “Se, na literatura brasileira, até o século XVIII, poesia era praticamente sinônimo de literatura, na metade do século passado a narrativa passou a se desenvolver, a ponto de ter-se tornado o gênero plenamente dominante, invertendo-se a situação anterior” (KOTHE, 1987, p. 52).

Com o florescimento do Romantismo, no século XIX, incorporam-se o romance psicológico, o de confissão, o romance histórico e o de crítica e análise da realidade social. E então o romance torna-se um dos gêneros mais refinados e articulados às diferentes experiências humanas.

Com a intensificação da narrativa romanesca, aumentam também os estudos teóricos que tentam encontrar na constituição da obra de arte os mistérios de sua criação e dentre eles a natureza e a função da personagem. E “[...] os seres fictícios não mais são vistos como imitação do mundo exterior, mas como projeção da maneira de ser do escritor” (BRAIT, 1987, p.39). Desse modo, a personagem ainda continua sendo tratada como um ser com características antropomórficas até as primeiras décadas do século XX quando aparecem estudos que tentam entendê-la em sua especificidade.

Nesse contexto, a prosa de ficção, consoante Brait (1987, p.39), sofre grande metamorfose se comparada aos modelos narrativos do século XIX. Várias são as análises desenvolvidas por escritores como Marcel Proust, Virgínia Woolf, Kafka, Thomas Mann e

James Joyce, levando a modificações na concepção da narrativa escrita. Essas transformações ocorreram paralelamente às do texto poético e das críticas ao factualismo das biografias e pesquisas de fonte.

Para Brait (1987, p.39), é somente com a obra *Teoria do romance*, de Gyorgy Lukács, publicada em 1920, que as questões relacionadas ao romance e à personagem de ficção são retomadas. Relacionando o romance com a concepção de mundo burguês, Lukács “encara essa forma narrativa como sendo o lugar de confronto entre o herói problemático e o mundo do conformismo e das convenções” (BRAIT, 1987, p39). Esse herói, também denominado demoníaco, fica na comunhão e na oposição ao mundo; de um lado no romance, situado entre a tragédia e a poesia lírica e na epopéia e no conto, de outro.

Mesmo sob uma nova visão, a personagem continua sujeita ao modelo humano e representa, através das narrativas, as mais diversas problemáticas vivenciadas pela sociedade, o que leva o leitor a ver, refletida nas ações das personagens, a sua realidade.

Para Forster, a intriga, a história e a personagem são os elementos estruturais fundamentais ao romance. O mesmo encara o ser fictício como um dentre os componentes básicos da narrativa e esta como um sistema no qual é possível analisar a relação da personagem, ser da linguagem e não mais fazendo referências a elementos exteriores, com as demais partes da obra.

Sobre a classificação das personagens, Brait (1987) assevera que Forster classificou-as em planas e redondas:

“[...] as personagens planas são construídas ao redor de uma única idéia ou qualidade. Geralmente são definidas em poucas palavras, estão imunes à evolução no transcorrer da narrativa, de forma que as suas ações apenas confirmem a impressão de personagens estáticas, não reservando qualquer surpresa ao leitor. (BRAIT, 1987, p.41)

As personagens planas tendem para a caricatura e apresentam, muitas vezes, características cômicas e humorísticas

As personagens redondas, pelo contrário, são mais complexas, dinâmicas, multifacetadas, surpreendendo com convicção o leitor ao constituir imagens totais e ao mesmo tempo particulares do ser humano.

Outro autor que também compartilha da concepção de personagem defendido por Forster é, segundo Brait (1987), o poeta, romancista e crítico inglês Edwin Muir, que publicou, em 1928, *The structure of the novel*. Nessa obra Muir analisa variados aspectos da estrutura romanesca e tenta separar a ficção da vida. A personagem não é mais uma representação do homem, mas um produto do enredo e da estrutura específica do romance.

Por volta de 1916 surge, com os formalistas russos, uma nova concepção de personagem como um ser de linguagem. Os estudos dessa época contribuíram para que a obra fosse encarada como um conjunto de recursos empregados de modo a dar significação a essa obra. Os formalistas denominam de *fábula* o conjunto de eventos que participam da ficção, e *trama* o modo como os eventos se interligam. A personagem passa, então, a ser encarada como um dos componentes da fábula “[...] e só adquire sua especificidade de ser fictício na medida em que está submetida aos movimentos, às regras próprias da *trama*” (BRAIT, 1987, p.43). E, dessa forma, a concepção de personagem se desvincula das relações com o ser humano e passa a ser vista como um ser de linguagem com características próprias. Brait ressalta que Propp (1895-1970) foi um dos formalistas que muito contribuiu nos estudos da personagem sob o viés de sua funcionalidade compreendida pela narrativa.

Brait (1987) afirma que na década de 50 do século XX ocorre a ruptura com a visão tradicional da obra literária intensificada com os estudos de teóricos como Jakobson, Lévi-Strauss, Todorov, Bremond, Barthes e Greimas. Os estudos desenvolvidos a partir de então recebem diferentes nomenclaturas e teorias.

Hamon (1972), segundo menciona Brait (1987, p.45), considera a personagem como um signo e “discute os domínios diferentes e os diversos níveis de análise, colocando a questão herói/anti-herói e da legibilidade de um texto como pontos que divergem de sociedade para sociedade e de época para época” (BRAIT, 1987, p.45). A partir dessa concepção de personagem, o autor define três tipos de personagens: referenciais, *embrayeurs* e anáforas.

As personagens referenciais estabelecem um sentido fixo e pleno; são as chamadas personagens históricas. O grau de leitura do leitor é que vai contribuir para que essa personagem ganhe o efeito de real e seja reconhecida como herói devido às características culturais atribuídas a ela. Já as personagens *embrayeurs* funcionam como elementos de conexão e só recebem um sentido na relação com os outros componentes da narrativa, pois não remetem a nenhum signo exterior. E por último as anáforas, que só podem ser reconhecidas a partir das relações formadas pelo todo da obra.

Sobre a questão do herói, Kothe (1987) ressalta três tipos: o épico, o trágico e o pícaro. Herói épico é um herói também trágico, mas um herói cuja história teve sucesso; no entanto, o herói trágico é o herói épico que não deu certo. “O herói épico provoca o surgimento do herói trágico; o herói trágico guarda em sua sombra o seu herói épico” (KOTHE, 1987, p.24).

Já o herói pícaro beira o trágico, é oriundo da camada social baixa e tem comportamento pouco elevado. No entanto, durante a trama se eleva literariamente tornando-

se o centro da narrativa de modo a despertar a simpatia do leitor. Ele é “[...] um herói cuja grandeza é não ter grandeza nenhuma. Ele é o reverso dos grandes heróis épicos e trágicos” (KOTHE, 1987, p.24).

Ainda sobre o herói, Kothe salienta que há algumas personagens da história de um povo que se personificam a partir da ideologia, que, de certo modo, é a dominante da época. E dessa forma tornam-se patrimônio da humanidade. “Nenhuma filosofia, música, literatura ou ciência é, em si, importante por ser alemã, inglesa, francesa, brasileira ou norte-americana, mas porque é em alto grau, Filosofia, Música, Literatura ou Ciência” (KOTHE, 1987, p.56).

Nessa perspectiva, Kothe (1987, p.65) diz que se antes a Poética de Aristóteles considerava como maiores os gêneros não centrados em personagens vindos do povo, na poética moderna temos três momentos distintos: o de valorização positiva do audaz que constrói, a partir de suas iniciativas, o processo de ascensão social, como é o caso de Robinson Crusoe, por exemplo; o momento de descrença no processo de luta pela ascensão social, como em Madame Bovary, e o momento de crença no processo de reversão da própria estrutura social e na positividade dos heróis que tentam fazê-lo, como em Grieb.

Para o autor, antes se colocava a questão do percurso individual ou grupal entre o alto e o baixo da sociedade; hoje o herói passa a ser, com o processo de industrialização, o próprio questionamento da estrutura social em classe alta e classe baixa. Gêneros antigamente considerados maiores se modificaram e/ou quase desapareceram, como a epopeia e o soneto, enquanto outros passaram a assumir função preponderante, como o romance. Cabe aqui ressaltar a importância de se levar em consideração, ao avaliar uma teoria ou uma obra, as condições de produção de cada momento histórico-social, conforme já discutido em momentos anteriores a partir de fundamentos da Análise do Discurso.

Considerando que na construção da narrativa todos os elementos constitutivos são fundamentais, cabe então destacar a importância também do narrador, visto que é ele quem conduz o leitor por um mundo imaginário, de forma tão bem articulada que parece ser verdadeiro.

Sobre a importância dos componentes da narrativa Brait (1987) tece a seguinte colocação:

A narração em primeira ou terceira pessoa, a descrição minuciosa ou sintética de traços, os discursos direto, indireto ou indireto livre, os diálogos e os monólogos são técnicas escolhidas e combinadas pelo escritor a fim de possibilitar a existência de suas criaturas no papel. Dependendo de suas intenções e principalmente de sua perícia, ele vai manipular o discurso, construindo essas criaturas, que, depois de prontas, fogem ao seu domínio e permanecem no

mundo das palavras à mercê dos delírios que esse discurso possibilita aos incontáveis receptores. (BRAIT, 1987, p.67)

Silva (s/d, p.268) também comenta a respeito do narrador afirmando a importância de considerar o narrador como mais um elemento fictício criado pelo autor: “O narrador constitui a instância produtora de discurso narrativo, não devendo ser confundido, na sua natureza e na sua função, com o autor, pois o narrador é uma criatura fictícia como qualquer outra personagem”.

Ainda a respeito da personagem, o referido autor afirma que as personagens de um romance compreendem um herói e os seus comparsas. Para ele, “[...] o conceito de herói está estreitamente ligado aos códigos culturais, éticos e ideológicos, dominantes numa determinada época histórica e numa determinada sociedade” (SILVA, 1978, p.272). Nesse sentido, em cada época são criados heróis com características ligadas aos valores e às necessidades dos sujeitos dessa época.

Ainda segundo Silva “[...] em dados contextos sócio-culturais, o escritor cria os seus heróis na aceitação perfeita daqueles códigos: o herói espelha os ideais de uma comunidade ou de uma classe social, encarnando os valores morais e ideológicos que essa comunidade ou essa classe valorizam” (SILVA, 1978, p.272).

Em outras situações esses ideais e interesses dominantes podem ser questionados pelo herói com o objetivo de romper com tais paradigmas, ressaltando o que a norma social reprime. Nessas condições, o herói assume o estatuto de anti-herói, construído segundo a perspectiva das normas sociais que prevalecem na época.

No entanto, Telles e Valle (s/d, p.1), ressaltam que

[...] a classificação de uma personagem como “herói” ou “vilão” pelos critérios consensuais dependerá do grupo em que ela esteja inserida e não somente dos ideais dela. Se suas habilidades forem usadas de acordo com os critérios considerados heróicos pelo grupo, essa personagem será um herói. Isto equivale a dizer que ele pode ter os dons necessários, mas precisará da oportunidade e da disposição de seguir esses critérios para ser considerado um herói. (TELLES E VALLE, s/d, p.1)

Desta forma, o conceito de herói muda conforme o tempo e o lugar, tornando-se mais ou menos popular em dado momento manifestando-se através de inquietações, angústias e vontades da sociedade na qual estão inseridos. Pois, segundo Kothe, “quanto mais fracos os homens numa sociedade, tanto mais eles precisam de super-heróis. E tanto mais super-heróis eles recebem para se manterem fracos” (KOTHE, 1987, p.73).

Para o autor, esses heróis correm grandes perigos e são no final salvos, situação esperada pelo receptor que vê nesse episódio a solução para seus problemas, mesmo que essa solução esteja somente no plano da fantasia. “Existe aí implícito um sonho de justiça e de valorização dos mais fracos, que é transferido para o reino da fantasia” (KOTHE, 1987, p.73).

Para Telles e Valle (s/d),

“[...] a principal característica que define o arquétipo de herói é a capacidade que ele tem de se sacrificar em nome do bem estar comum. [...] Nas obras literárias e nos filmes de ação, estes arquétipos são personificados, prefere Telles e Valle preferencialmente, pelo protagonista. É ele quem vai conduzir a história aos olhos de espectador. O desenvolvimento da trama está pautado nas ações do herói perante o ambiente que lhe é apresentado e no resultado destas ações”. (TELLES e VALLE, s/d, p.3)

Nessa perspectiva, a literatura pode ser um meio pelo qual o aluno pode ter a oportunidade de analisar variadas situações ocorridas em diferentes momentos da história da humanidade, e então produzir diferentes sentidos na e para a sociedade:

Uma obra de arte sempre é produto de conflitos e interesses sociais: ela mesma é um pacto provisório deles. Quer se queira reconhecer isto, quer não. Uma obra de arte sempre opera com o ideológico. Enquanto obra de arte, ela não pode ser ideológica no sentido de camuflar e escamotear o real e as suas contradições: ela precisa devorar o ideológico, não ser devorada por ele. O interesse tanto leva a ver quanto a não-ver. Olhar para uma direção significa optar por não-ver para outras direções: a este luxo, característico do trivial, as obras de arte não se podem dar. Toda cegueira fomenta o desenvolvimento de outro tipo de percepção. Toda visão é cegueira. As obras triviais institucionalizam o caolho sem senso de profundidade; as obras de arte olham com dois olhos, para todos os lados. (KOTHE, 1987, p.18)

Muitas são, ao longo do percurso da literatura, as reflexões e os métodos desenvolvidos para analisar e interpretar uma obra literária. É importante ressaltar que nenhuma abordagem pode descartar outra, pois cada estudo realizado só é possível graças os estudos anteriores e também à contribuição de outras disciplinas afins.

Segundo Kothe (1987):

Toda obra literária é mais que um texto: implica sempre a figura do leitor, o que pode alterar a relação entre aquilo que o texto intenciona e aquilo que foi efetivamente captado pelo leitor. O texto é um conjunto de estratégias para levar o leitor a um convencimento que constitui o texto. Trata-se de uma convicção em torno da estrutura, dos valores e dos caminhos da sociedade. Por isso, o político se constitui no inconsciente do texto. (KOTHE, 1987, p.88)

Nesse sentido, a análise de acontecimentos históricos retratados pela literatura através da figura do herói e do papel que desempenha em diferentes momentos históricos pode ser

uma maneira de se analisar a produção de sentidos a partir de acontecimentos históricos que se tornam acontecimentos literários.

Orlandi (2000, p.120) ressalta a importância de se considerar os lugares de observação em que os discursos se situam em detrimento dos fatos e suas versões. Para a autora, os argumentos sustentados legitimamente por diversos estudiosos, como historiadores, antropólogos, cientistas sociais, literatos e analistas do discurso, entre outros, na busca de sentidos para nossa descoberta, nossos sentidos, nosso modo de viver, não são mais que dispositivos de interpretação. “Esses dispositivos, construindo-se sobre pressupostos e tendo suas finalidades, inscrevem os pesquisadores que os constroem em redes de filiações de sentidos, estirando os sentidos de um lado ou de outro, comprometendo-se com os sentidos da história” (ORLANDI, 2000, p.120). A partir dos vários discursos que circulam em nossa sociedade a respeito da Descoberta da América tem-se a possibilidade de desmistificar certos mitos “procurando (re) significar os fatos que dizem respeito a nossa história construindo nossos arquivos junto à maneira de ler. O que, sem dúvida, é uma tarefa necessária ao país com sua história e sua história de conhecimento” (ORLANDI, 2000, p.120).

Nessa perspectiva, o presente trabalho partirá, em momentos futuros, da análise de produções que remetem ao acontecimento da Descoberta da América e da figura de Cristóvão Colombo, visto que, segundo Todorov (1996), “Somos todos descendentes diretos de Colombo, é nele que começa nossa genealogia - se é que a palavra começo tem um sentido” (Todorov, 1996, p.6).

8. ESTRATÉGIAS DE AÇÃO

No primeiro momento, de junho a agosto de 2010, as estratégias serão:

- A implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, cujo material didático básico será um Folhas, acontecerá de junho a dezembro de 2010, em turmas do 2º Ano do Ensino Médio, na Disciplina de Língua Portuguesa;

- Serão realizadas entrevistas orais e escritas, com alunos de um 2º ano do Ensino Médio e professores, a respeito do conceito de herói, a princípio, e depois a respeito da imagem de Cristóvão Colombo, ponto que será explorado com maior profundidade no Material Didático;

- Em seguida os alunos assistirão aos filmes: Cristóvão Colombo (em forma de desenho animado), 1492 - A Conquista do Paraíso, de Ridley Scott (1992), e O Novo

Mundo, de Terrence Malich, que serão analisados em forma de debates orais e produções de narrativas escritas;

- Depois, os alunos também lerão e debaterão o romance *Colombo e a descoberta da América*, de Luiz Galdino (1992);

- Posteriormente, os alunos serão motivados a produzir um confronto, em forma de narrativa oral e escrita, entre os filmes assistidos e o romance analisado.

Em um segundo momento, de setembro a dezembro de 2010, as atividades constarão de:

- Contextualização histórica do acontecimento A Descoberta da América, proposta através de pesquisas em livros didáticos e na Internet. Nesse ponto, a fundamentação teórica sobre a Análise do Discurso, sobre Literatura e História e especificamente sobre a construção de um herói será colocada em prática por meio da leitura do material didático Folhas, que direcionará a discussão de como se dá a produção de sentidos de um acontecimento histórico, que de histórico passa a ser literário, no caso a Descoberta da América, e também como a construção do herói Cristóvão Colombo produz e negocia sentidos na e para a sociedade; visto que, segundo LE GOFF (1988, p.31), “Não há realidade histórica acabada, que se entregaria por si própria ao historiador. Como todo homem de ciência, este [...] deve, “diante da imensa e confusa realidade”, fazer a “sua opção” – o que, evidentemente não significa nem arbitrariedade, nem simples coleta, mas sim construção científica do documento cuja análise deve possibilitar a reconstituição ou a explicação do passado”;

- A partir de toda discussão e aplicação, será solicitado aos alunos que organizem, em forma de texto argumentativo, um confronto entre os filmes assistidos e o romance analisado, para uma futura verificação dos novos sentidos produzidos;

- Para dar sequência ao projeto, envolvendo um maior número de alunos, será realizado um Fórum de Debates envolvendo os alunos da turma com a qual o projeto foi desenvolvido, alunos de outros 2^{os} anos e professores de História . Em um primeiro momento, será disponibilizado aos participantes o filme Colombo (em forma de desenho animado) e em seguida será aberto o debate com a turma que não desenvolveu o projeto. Em seguida, o debate será promovido entre a turma que participou do projeto, a turma que não participou e os professores de História;

- Depois, propor-se-á que os alunos da turma em que o projeto foi desenvolvido apresentem a análise das ações para outras turmas do colégio;

- E, finalmente, a análise do percurso das ações, confrontada com as entrevistas realizadas no início do trabalho, será fundamentada e apresentada em um artigo científico.

9. CRONOGRAMA DAS AÇÕES

- Participação em seminários específicos: 1º e 2º período do Programa;
- Participação em Jornada de Estudos: JELL - 12ª Jornada Regional e 2ª Jornada Nacional de Estudos Lingüísticos e Literários - UNIOESTE/Campus de Marechal Cândido Rondon: 1º período do Programa;
- Participação em Seminário: XI SEU- Seminário de Extensão - UNIOESTE/Campus de Toledo: 1º período do Programa;
- Formação Tecnológica presencial e a distância: 1º período do Programa;
- Participação dos Encontros da Área Específica: 1º e 2º período do Programa;
- Participação dos Cursos da IES (Formação Geral): 1º e 2º períodos do Programa;
- Construção do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola: de junho de 2009 a abril de 2010;
- Entrega do Projeto de Intervenção Pedagógica: abril de 2010;
- Leituras para Fundamentação Teórica do Projeto: de maio de 2009 até o final do PDE em junho de 2011;
- Implementação das Orientações para os Grupos de Trabalho em Rede: 1º período do Programa;
- Elaboração do Material Didático Pedagógico: 2º período de Programa;
- Implementação do Projeto de Intervenção na Escola: junho a dezembro de 2010;
- Produção do Artigo Final, no qual serão registrados os resultados das ações desenvolvidas: maio de 2009 a junho de 2011.

Cronograma da Implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola

	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
Apresentação do projeto aos alunos;	X						
Entrevista com alunos e professores;	X						
Filme <u>O Novo Mundo; 1492-A Conquista do paraíso</u> e <u>Cristóvão Colombo</u> (desenho);	X	X					
Debate dos filmes;	X	X					

Leitura e debate do romance <i>Colombo e a Descoberta da América</i> (Luiz Galdino/1992);		X					
Confronto entre os filmes assistidos e o romance lido, em forma de narrativa oral e escrita;		X	X				
Contextualização histórica do acontecimento A Descoberta da América;				X			
Fundamentação teórica sobre Análise do Discurso, Literatura e História e a construção de um herói;				X			
Confronto, em forma de texto argumentativo, entre os filmes assistidos e o romance lido;					X		
Fórum de Debates envolvendo a turma em que o Projeto foi desenvolvido, outras turmas de 2 ^{os} anos e professores de História;					X		
Análise das ações e apresentação para outras turmas do Colégio;						X	
Avaliação final da aplicação do Projeto.							X

10. REFERÊNCIAS

ALEIXO, Antonio Carlos. **Os gêneros escritos da história e da literatura**. In: Línguas e Letras. ISSN: 1517-7238. Especial/2008.p.23-33. Disponível em 200.201.8.27/index.php/linguaseletras/article. Acesso em 12 de fevereiro de 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Trad.Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARRETO, Raquel Goulart. **Análise de discurso: conversa com Eni Orlandi**. In: Teias; Rio de Janeiro, ano 7, nº 13-14, jan/dez 2006.Entrevista. Disponível em www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal...op. Acesso em 21 de fevereiro de 2010.

BRAIT, Beth. **A personagem**. 3ªed. São Paulo: Ática, 1987.

BURKE, Peter (org.). **A escrita da História: novas perspectivas**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: São Paulo, Editora UNESP, 1992. -(Biblioteca Básica)

CHARAUDEAU, Patrick. **Dicionário de análise do discurso**. Patrick Charaudeau, Dominique Maingueneau; coordenação da tradução Fabiana Komesu. 2ªed.-São Paulo: Contexto, 2006.

COITO, Roselene de Fátima. **A literatura infantil na(s) sociedade(s): os discursos da periculosidade da arte**. In: Trama/ Colegiado de Letras; Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras da Unioeste, Campus de Marechal Cândido Rondon. – v.1, n.1(2005). Cascavel: Edunioeste, 2005.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Literatura: forma e efeitos de sentido**. Disponível em <http://www>. Acesso em 08 de janeiro de 2010.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 7ªed. 3ªimpr. São Paulo: Ática, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso - aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

_____. **A arqueologia do saber**. Trad.Luiz Felipe Baeta Neves. 6ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

GALDINO, Luiz. **Colombo e a descoberta da América**. São Paulo: FTD, 1992. (Coleção outras páginas da história).

KLEIN, Ângela. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. 8ªed., Campinas, SP: Pontes, 2001.

KOTHE, R. Flávio. **O herói**. 2ªed. São Paulo: Ática, 1987.

LE GOFF, Jacques, CHARTIER, Roger & REVEL, Jacques. (Dir.). **A história**. Trad. Eduardo Brandão. 4ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1988. (O homem e a História).

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad.Bernardo Leitão [et.al.]. - 4ªed.Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

OLIVEIRA, Carlos Eduardo França. **Narrativa e conhecimento histórico: alguns apontamentos**. In: HISTÓRICA – Revista Eletrônica do Arquivo do Estado, 2006. Disponível em www.historica.arquivoestado.sp.gov. Acesso em 18 de fevereiro de 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 7ªed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. 6ªed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

_____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

_____. **A produção de leitura e suas condições.** In: Valdir Heitor Barzotto (org.). Estado d leitura. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil, 1999. (Coleção leituras no Brasil).

_____. Entrar na Sociedade Geral dos Cidadãos. Caminhos da História, Trajetos do Político. In: Diana Luz Pessoa de Barros, (org.). **Os Discursos do Descobrimento: 500 e mais anos de discursos.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo - FAPESP, 2000.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná.** Curitiba: SEED, 2006.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Trad. Eni Puccinelli Orlandi 2ªed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

SILVA, Vítor Manuel de. **Teoria da Literatura.** São Paulo: Martins Fontes, 1978.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil.** In: A escolarização da leitura literária. Aracy Alves Martins Evangelista, Heliana Maria Broina Brandão, Maria Zélia Versiani Machado, (orgs.), 2ªed., 2ªreimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STAM, Robert. **BAKHTIN: da teoria literária à cultura de massa.** São Paulo: Ática, 1992.

TELLES Verônica & VALLE Cléa Fernandes Ramos. **O mito do conceito de herói,** (s/d). Disponível em http://revista.isat.edu.br/?page_id=56. Acesso em 12 de março de 2010.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: A questão do outro.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WALTY, Ivete Lara Camargos. **Literatura e escola: anti-lições.** In: A escolarização da leitura literária. Aracy Alves Martins Evangelista, Heliana Maria Broina Brandão, Maria Zélia Versiani Machado, (orgs.), 2ªed., 2ªreimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura.** Trad. Alípio C. de Franca Neto. São Paulo, SP: EDUSP, 1994.