

# A SEARA DIALÓGICA DAS VOZES: ANÁLISE LINGUÍSTICA DO GÊNERO DISCURSIVO CONTO EM TEMA DO TRAIADOR E DO HERÓI

## *THE DIALOGIC FIELD OF VOICES: LINGUISTIC ANALYSIS OF DISCOURSE GENRE SHORT STORY ON THEME OF THE TRAITOR AND THE HERO*

Irene Gomes Martins<sup>1</sup>

Márcia Adriana Dias Kraemer<sup>2</sup>

Universidade Federal de Santa Maria

### RESUMO

Este relatório de pesquisa aborda os gêneros discursivos na esfera literária voltados para o trabalho docente no ensino básico, sob a ótica da Linguística Aplicada e da Teoria Sociológica da Linguagem. Ele vincula-se ao projeto *Análise linguística: contextualização às práticas de leitura*

1 Irene Gomes Martins é Graduada pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Arapongas (1989) e Especialista em Processo do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa pela Faculdade de Educação São Luís (1997). Atualmente, é professora efetiva da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR. [ireneg@bol.com.br](mailto:ireneg@bol.com.br)

2 Márcia Adriana Dias Kraemer é Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Maringá/PR (1999) e Mestre em Letras pela mesma IES (2003), com concentração em Linguística Aplicada. É Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina/PR (2013), área de Linguagem e Educação, linha Ensino/Aprendizagem e Formação do Professor de Língua Portuguesa e de Outras Linguagens. Atua como professora de Ensino Superior e de Pós-Graduação, nas áreas de Língua Portuguesa e de Metodologia da Pesquisa Científica, bem como na formação continuada de docentes do ensino básico, com foco nos estudos voltados ao ensino-aprendizagem de leitura materna, de análise linguística e de produção textual via gêneros discursivos. É Coordenadora do Núcleo de Pesquisa, de Pós-Graduação e de Extensão das Faculdades Integradas Machado de Assis - NPPGE/FEMA e da Especialização em Práticas Pedagógicas para o Ensino Básico - FEMA, Santa Rosa/RS. É integrante do Grupo de Pesquisa FELIP – Formação e Ensino em Língua Portuguesa, do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina - UEL/PR e do Grupo de Pesquisa Linguagem como Prática Social da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS. Neles, Desenvolve pesquisa, ensino e extensão na área de Linguística Aplicada acerca do estudo de práticas discursivas em contextos específicos, atualmente, com enfoque no letramento acadêmico/científico e na participação periférica legítima em comunidades de produção de conhecimento. [marciakraemer@uol.com.br](mailto:marciakraemer@uol.com.br)

*e de produção textual*, ligado ao grupo de pesquisa FELIP – *Formação e Ensino em Língua Portuguesa*, da Universidade Estadual de Londrina - UEL. Ao considerar os gêneros como enunciados de natureza social, cultural e histórica, com temática, organização composicional e estilo concernentes à discursividade, analisaremos, pelo viés das vozes bakhtinianas (BAKHTIN, 2006) e do método pedagógico de trabalho docente (GASPARIN, 2007), o conto *Tema do traidor e do herói*, de Jorge Luis Borges. Nessa perspectiva, a linguagem, considerada concreta e essencialmente dialógica, constitui-se de diferentes vozes instauradas no interior do discurso, as quais manifestam posições sociais e ideológicas dos sujeitos envolvidos na enunciação. Logo, a opção pelo conto do escritor argentino torna-se pertinente: por ilustrar com riqueza os movimentos plurivocais, tanto de natureza interdiscursiva quanto intertextual; e por ser um material fecundo à análise no ensino de língua materna, inserindo-se em uma situação social de interação, em um campo da atividade humana e com uma determinada finalidade discursiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura; gênero discursivo; conto; plurivocalidade.

#### ABSTRACT

This research report discusses the discursive genres in the literary arena regarding the teaching profession in primary education, from the perspective of Applied Linguistics and the Sociology of Language Theory. It is part of the project *Linguistic Analysis: contextualizing it to the reading practice and text production*, linked to the research group FELIP - Training and Teaching Portuguese Language, at the State University of Londrina - UEL. By considering the genres as enunciations of socio, cultural and historical nature, with a theme, compositional organization and style related to the discourse, we will analyze the short story *Theme of the Traitor and the Hero*, by Jorge Luis Borges, from the perspective of Bakhtinian voices (Bakhtin, 2006) and the method of teaching work (Gasparini, 2007). From this perspective, language is considered practical and essentially dialogic, made of different voices within the discourse, which reveal the social and ideological positions of the subjects involved in the enunciation. Thus, the option for the short story by the Argentine

writer becomes relevant: it illustrates the multivocal movements with details, both in its intertextual and interdiscursive nature; and it is a promising material for the analysis in the teaching of mother tongue, presenting a social situation of interaction, in an area of human activity and with a certain discursive purpose.

**KEYWORDS:** Literature; discursive genre, story; multivocality.

## INTRODUÇÃO

A abordagem da obra literária tem-se constituído um desafio para o professor atuante nas escolas de nível médio. De um lado, observa-se uma prática consolidada de ensino que se pauta na linha historiográfica; de outro, adolescentes que resistem à literatura. Por esse prisma, a leitura do texto se presta mais à confirmação de características de estilos de autores e de estéticas literárias do que ao favorecimento da experiência estética advinda do contato com esse componente curricular.

Este trabalho objetiva, pela análise do texto literário - mais especificamente do gênero conto - a demarcação das vozes bakhtinianas, em uma tentativa de fruição estética e atribuição de sentidos ao texto. Para isso, procura conjugar, por meio de uma proposta didática, as contribuições de Bakhtin para os estudos literários, tomando o texto como enunciado, para objeto de análise, em suas especificidades e em sua recepção pelo leitor.

Considerando que Bakhtin (2010) encontra no romance polifônico um campo fértil para suas investigações no tocante aos procedimentos dialógicos e, considerando o discurso literário em suas dimensões temática, composicional, estética e sócio-histórica, a concepção dialógica de linguagem – princípio que permeia toda a obra do teórico russo – apresenta-se como um caminho no desvelar dos sentidos do texto pelo fio das vozes presentes nele.

A opção pelo argentino Jorge Luis Borges acontece em virtude de ser este um escritor contemporâneo, criador de narrativas ligadas ao realismo fantástico e que intrigam o leitor pela destreza no manejo dos fatos que compõem as tramas. Ricos em intertextos, seus contos revelam um potencial para a análise de vozes que se tecem e ressoam no interior do discurso, criando expectativas no leitor que, em meio à leitura, envereda-

se por labirintos os quais o transportam para realidades literárias que se coadunam e reforçam a ilusão do real concreto na ficção.

Corroborando as justificativas apresentadas e que respaldam teoricamente a predileção por esse escritor, nas palavras de Bloom (2001, p. 57), “Em Borges, ouvimos a voz solitária de um elemento submerso no turbilhão, mas é uma voz acoçada por uma plethora de vozes literárias que a precederam.”

Assim, as seções que seguem tratam da visão filosófica da linguagem construída por Bakhtin e seu Círculo, a qual subsidia o procedimento metodológico de análise. Esta, com efeito, consiste em compreender e interpretar o conto sob a perspectiva da Linguística Aplicada e da Teoria Sociológica do Discurso, propondo um roteiro de estudo didático, voltado ao ensino médio, por meio de um projeto de trabalho docente, pautado na Escola Histórico-Crítica (GASPARIN, 2007).

## 1 Manifestação das vozes bakhtinianas no discurso

O princípio dialógico da linguagem concebido por Mikhail Bakhtin é amplamente disseminado e empregado entre os estudiosos nas últimas décadas do século XX. Para o teórico russo, a natureza do discurso é essencialmente dialógica, contudo, em Bakhtin, a interação entre os sujeitos não se restringe à relação face a face e, sim, a um espaço interacional entre os sujeitos do discurso: *o eu* e o *tu* ou o *eu* e o *outro*.

Pode-se depreender que, na interação entre os sujeitos, o outro faz-se presente por meio das ideologias, dos valores, das crenças, dos discursos internalizados pelos sujeitos envolvidos na enunciação.

Ao defender que nenhuma palavra é neutra, mas carregada da voz do outro, Bakhtin (2006) aponta para o conceito de diálogo, o qual abrange, entre outras, concepções político-ideológicas, sociais, religiosas, culturais e filosóficas flagradas no interior do discurso, no processo de enunciação.

De acordo com Machado (1995), a literatura, nessa perspectiva, é entendida como manifestação estética no interior do processo comunicativo, sendo ela capaz de representar os discursos sociais; todavia, vale lembrar que, segundo a postura bakhtiniana, a abordagem das relações entre as modalidades do discurso situa-se no nível da enunciação e não nolingüístico.

“Em Bakhtin, o discurso literário é um dos muitos gêneros do

discurso constituído por gêneros criados pelos usos da linguagem.” (MACHADO, 1995, p.72). A Bakhtin interessa analisar o discurso por meio de sua enunciação, esta concebida em todos os elementos extralinguísticos presentes na interação entre os sujeitos.

Nessa concepção de dialogismo, a linguagem se reveste de vozes as quais, muitas vezes se confluem, contrapõem-se, relacionam-se, constituindo, dessa forma, a tessitura dos sentidos do texto.

Conforme Brait (1999), o dialogismo configura um jogo de vozes que, por sua vez, confere à representação um caráter multidimensional, tornando-se um modo especial de interação em que o discurso se constrói, não pela síntese, mas pela tensão dialética entre as vozes.

Nesse prisma, a ideia do discurso perpassado pela voz alheia, ou seja, que traz o outro em sua composição, torna-se um dos princípios do pensamento bakhtiniano e fundamento de sua concepção de dialogismo, por tratar o discurso como um *eu* constituído por vozes de diferentes indivíduos (enunciadores).

Fica, então, conhecida a concepção do Círculo de que os signos não só *refletem* o que nos circunda, bem como *refratam* os acontecimentos, uma vez que, quando lemos ou dizemos o mundo, essa ação é perpassada pela heterogeneidade axiológica. Assim, entendemos que a refração é condição necessária do signo nessa acepção.

Logo, a língua pode ser compreendida como um conjunto indefinido de vozes sociais, também conhecido como *heteroglossia* ou *plurilinguismo* (FARACO, 2009, p. 59), as quais dialogam entre si continuamente de maneira multiforme, enredadas em uma cadeia responsiva.

Com efeito, o real não se apresenta para nós semioticamente, o que implica que nosso discurso não se relaciona diretamente com as coisas, mas com outros discursos que semiotizam o mundo (FIORIN, 2006). Para Bakhtin, o dialogismo é o modo de funcionamento real da língua:

Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo

isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico. (BAKHTIN, 1998, p. 86).

Percebemos, dessa forma, uma grande afinidade do Círculo com a metáfora do diálogo, considerado como um espaço em que é possível observar a dinâmica do processo de interação das vozes sociais. Importante perceber que ele não deve ser visto no sentido restrito, pois isso não atende às necessidades dessa teoria, mas como “[...] o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali.” (FARACO, 2009, p. 61).

Constrói-se, por conseguinte, o conceito de dialogismo bakhtiniano, que aponta para o confronto das vozes no processo discursivo. Podemos, então, partir da premissa de que todo discurso é plurivocal, uma vez que incorpora ou se apropria da voz de outrem, ainda que muitas vozes estejam camufladas em uma única.

## **2 A demarcação das vozes na constituição dos sentidos de um texto**

É na perspectiva das vozes que se pode depreender que um discurso constituía presença do outro, ainda que este não se manifeste explicitamente, como se evidencia no processo interdiscursivo, ou explicitamente, visto na intertextualidade, por exemplo. Assim, na interação verbal, o indivíduo internaliza valores, ideologias, crenças e os mobiliza na tessitura de seu próprio discurso, ora confirmando, ora alterando, ora confrontando essas vozes ressonantes.

No entanto, nesse percurso, é necessário rever a concepção de texto, de enunciado e de gênero na perspectiva bakhtiniana. O primeiro, se inserido na relação dialógica, torna-se um enunciado, considerado como a unidade real de comunicação: um todo de sentido, marcado pelo acabamento e pela responsividade (FIORIN, 2006). Fora dessa realidade, o texto é apenas uma entidade em si, uma manifestação linguística.

Bakhtin (2006), em *Estética da Criação Verbal*, discorre sobre o modo de se perceber um enunciado:

Todos esses três elementos—o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional—estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2003, p.261-262).

Logo, um gênero é um enunciado e, como tal, é constituído intrinsecamente de três elementos: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Estes estão inseridos em um contexto sócio-histórico-cultural do qual emerge a sua situação de produção, seu horizonte social e sua apreciação valorativa.

Podemos entender o conto *Tema do traidor e do herói*, então, como um gênero, pois, do ponto de vista discursivo, constitui-se uma atividade de leitura e de escrita concreta e histórica; com características relativamente estáveis, vinculada a uma situação típica da comunicação social; e com traços temáticos, estilísticos e composicionais concernentes a enunciados individuais, dessa forma, ligados à atividade humana.

O conto em análise, por conseguinte, está inserido em uma situação social de interação e, por isso, como os enunciados individuais, é formado de duas partes indissociáveis, a sua dimensão linguístico-textual e a sua dimensão social: possui uma situação social de interação *típica*, dentro de uma esfera também social, e tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e de leitor.

Dessa forma, é essencial que, ao trabalharmos um texto em sala de aula, entendendo-o como um enunciado real, precursorda interação verbal, tenhamos em mente o viés de análise do gênero discursivo, em que a reflexão sobre os seus três elementos constitutivos seja privilegiada, a fim de compreendermos os significados presentes no discurso e de construirmos os possíveis sentidos que emergem de seu contexto de produção.

No tocante ao último aspecto, em específico, vale lembrar que os contos de Jorge Luís Borges são ricos em interdiscursos e intertextos relacionados à História e a obras do cânone universal em que, muitas

vezes, torna-se difícil distinguir ficção de realidade. Notamos o gosto pelos enigmas, enredando o leitor de tal forma que se tornam um desafio à inteligência.

O texto em análise, por exemplo, parece objetivar conduzir o leitor, com originalidade e erudição, a um labirinto de informações em torno do desvendamento enigmático da morte de um herói irlandês. Exige, portanto, certa experiência de leitura.

É nesse sentido a pertinência da proposta de trabalhar o conto com alunos do ensino médio, no intuito de desenvolverem habilidades mais refinadas de leitura, por meio da mediação do professor, a fim de que possam ser leitores cada vez mais maduros, preparados para compreender e interpretar os diferentes tipos de textos que circulam em seu entorno, ao construir sentidos próprios e pertinentes a eles.

### **3 Uma proposta didática na análise do conto *Tema do traidor e do herói***

A abordagem do texto literário em escolas de nível médio implica um planejamento que considere aspectos como o nível de complexidade da obra, os objetivos a serem atingidos e, especialmente, a recepção pelo leitor.

O conto *Tema do traidor e do herói*, assim como outros do volume *Ficções* (BORGES, 2001), requer um leitor atento, capaz de elaborar hipóteses, de articular pistas e, assim, desvendar o enigma ali proposto.

Ler Borges significa desvencilhar-se da passividade diante do texto e assumir uma atitude responsiva. Nessa perspectiva, cabe ao leitor mobilizar seu universo de conhecimento – histórico, literário, filosófico – para perceber as vozes confluentes e/ou dissonantes em seus discursos labirínticos.

Em face da perspectiva enigmática que se instaura, a leitura do texto de Borges pressupõe, entre outros encaminhamentos, a exploração dos movimentos dialógicos que o compõem, nas etapas sugeridas a partir de um plano de trabalho docente, pressuposto teórico de Gasparin(2007).

O pedagogo, respaldado pela Teoria Dialética do Conhecimento e pela Teoria Histórico-Cultural, propõe um método de ensino e de aprendizagem centrado nas ações do aluno, desde a vivência cotidiana do conteúdo (prática social inicial), a reflexão sobre a prática (teoria), até a transformação da sua prática (prática social final).

Segundo Gasparin (2007), o processo educativo deve considerar a forma como o conhecimento é construído pelo sujeito na sociedade. O homem, na interação com o outro, produz conhecimento – o patrimônio social e cultural.

Nessa proposta, o processo de ensino e de aprendizagem parte da prática social inicial do educando, ou seja, seu cotidiano imediato e remoto que, ao ser questionado, induz à busca pelos conceitos científicos e pelos juízos de valor que possam explicá-lo em todas as dimensões.

A nova visão da realidade produz efeitos sobre o educando, o que o leva a transformar sua prática. Assim, o plano pressupõe privilegiarmos:

- a) a prática inicial dos conteúdos, em que expomos o teor do conjunto de atividades que serão ministradas, seus objetivos, seus tópicos e subtópicos, contemplando a mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar, caracterizando-se como o contato inicial do discente com o tema a ser estudado; também se trabalha a vivência dos conteúdos, em que o professor estimula o resgate do que o aluno já sabe, bem como faz a sondagem do que ele deseja conhecer sobre o assunto, como forma de desafio para a apreensão de novos conhecimentos (na etapa, explora-se, com maior atenção, o contexto de produção do conto selecionado, construindo um espaço adequado para a reflexão sobre os outros elementos a serem estudados);
- b) a fase da problematização, na qual identificamos e discutimos sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo, buscando transformar os desafios em questões problematizadoras (nesta fase, ainda há a atenção maior à situação de produção, ao horizonte social e à apreciação valorativa do texto, mas já se encaminham questões voltadas aos outros elementos constitutivos do enunciado);
- c) a instrumentalização, em que concentramos os atos docentes e discentes necessários à construção do conhecimento científico, sendo todo o processo de ensino e de aprendizagem encaminhado a confrontar os sujeitos do estudo ao objeto dos saberes sistematizados (neste momento, acrescentam-se ao

contexto situacional questões pertinentes ao conteúdo temático, à organização composicional e ao estilo do texto);

- d) a catarse, tendo como operação basilar a síntese, em que os conteúdos e os processos de construção de conhecimento são sistematizados, como uma maneira de expressão elaboradora de uma nova forma de entender a prática social (nesta fase, recupera-se o que já foi sistematizado, elaborando atividades que possam mensurar a apropriação do conhecimento);
- e) por fim, a proposta de ação a partir do conteúdo aprendido compreende a retomada da prática social, em que transpomos o teórico para o prático em relação aos objetivos da unidade estudada, às dimensões do conteúdo e aos conceitos adquiridos.

### 3.1 Prática Social Inicial

Em nossa proposta de prática social inicial, apresentamos os conteúdos a serem trabalhados, representados no quadro a seguir:

#### PRÁTICA SOCIAL INICIAL

1 UNIDADE DE CONTEÚDO	<b>Objetivo geral:</b> estudar o gênero literário conto como um fenômeno de reconhecimento social, linguístico, cultural, histórico e ideológico, por meio do qual os homens interagem.	Apresentar o conto Tema do Traidor e do Herói, de Jorge Luis Borges (2001).
1.1 TÓPICO 1: estudar o contexto de produção, relacionando-o à temática escolhida.	<b>Objetivo específico:</b> entender a função social do texto na relação de alteridade entre autor-texto-leitor e a intencionalidade do conto	Refletir sobre o contexto de produção e a temática do conto.

<p>1.1 TÓPICO 2: estudar a construção composicional e o estilo em relação à temática e ao contexto de produção.</p>	<p><b>Objetivo específico:</b> reconhecer as estratégias discursivas que envolvem a construção do conto, a fim de compreender como a linguagem em uso materializa-se nesse gênero literário em específico.</p>	<p>Analisar a <b>organização composicional</b> e o <b>estilo</b>, por meio das marcas linguísticas presentes no conto, as quais provocam efeitos de sentido para o leitor; Estudar <b>abivocalização</b> nos fenômenos de interdiscursividade, intertextualidade e intratextualidade que afloram no texto como estratégia discursiva para evidenciar a temática, em função do horizonte social e da apreciação valorativa dos sujeitos da interação.</p>
<p>2 VIVÊNCIA DO CONTEÚDO</p>	<p><b>Descobrir o que os alunos já sabem sobre o conteúdo:</b> tema presente no conto, categoria retórica narrativa, elementos da narrativa (tempo, espaço, personagens, diálogo, conflito, desfecho, narrador, trama), autor, leitores, veículo, esfera de comunicação, entre outros.</p> <p><b>Descobrir o que os alunos gostariam de saber:</b> Qual a origem do conto? Qual a função do conto? O que diferencia um conto de outra narrativa? Como acontece o processo de escrita de um conto? Os sentidos produzidos pelos leitores do conto correspondem ao que o autor intenciona dizer?</p>	<p><b>Contexto de Produção:</b> criar atividades que questionem o aluno sobre o conhecimento dele a respeito: do autor do conto; do leitor preferencial para o conto; dos meios culturais pelos quais o texto circula; do interesse do aluno em descobrir mais sobre o contexto de produção do conto; da possível intencionalidade do autor, entre outros.</p> <p><b>Temática:</b> explorar a plurissignificação dos termos direcionadores da temática <i>traidor</i> e <i>herói</i>; a relação entre a temática presente no conto e a recorrência a ela em movimento literários e artísticos, entre outros.</p> <p><b>Construção composicional:</b> sondar o conhecimento prévio do aluno por meio: do seu reconhecimento da organização narrativa do texto; da descrição das características semelhantes e diferentes de outras narrativas que ele conhece; da identificação de como a voz das personagens e do narrador é caracterizada no conto, entre outros.</p>

QUADRO 1: Projeto de Trabalho Docente – Prática Social Inicial.

Fonte: produção das pesquisadoras.

É pertinente, também, discutir questões que se proponham a trabalhar a pré-leitura do texto propriamente dito, como os elementos para-textuais título e epígrafe, bem como a autoria do conto.

Em relação ao título, podemos discutir com os alunos sobre a imagem de herói internalizada pelos indivíduos, na contemporaneidade e, simultaneamente, a identificação das linguagens e de gêneros que veiculam essa imagem como obras literárias, produções cinematográficas, a mídia. Essas estratégias possibilitam construir um entorno significativo para a etapa de leitura, por meio de predições e de hipóteses sobre o que trata o texto.

Também é interessante ressaltar com os alunos o papel da epígrafe no texto, refletindo e levantando hipóteses se, no conto, ela tem sua função de origem (do grego *gráphein*, com significado literal de *inscrição*, usada para conservar a memória de pessoas ilustres ou acontecimentos históricos relevantes) ou se tem caráter literário, com função de umlema (síntese do tema para introduzir a obra), de uma divisa (expressão ideológica do autor), ou de uma introdução etimológica (para explicitar palavras-chave do texto ou de um título enigmático, ambíguo).

Os fatores pragmáticos do jogo comunicativo tornam-se visíveis nessas atividades, como situação, interação e interlocução, características e crenças do produtor e do leitor do texto, entre outros. Além disso, na etapa da pré-leitura, evidencia-se a situacionalidade que torna um texto relevante para dada situação de comunicação passível de ser reconstituída.

Há, dessa forma, a possibilidade de mensuração informacional quando se cotejam as hipóteses com a compreensão da leitura do conto. Na leitura, as hipóteses, quando divergentes, indicam que, para alguns leitores, o texto possui um maior grau de informatividade, já que as informações contidas nele não eram esperadas; quando o contrário, desvendando o tema, o nível de informatividade torna-se menor, porque as hipóteses propostas são equivalentes à informação presente no texto.

### 3.2 Problematização

Na fase da problematização dos conteúdos, é possível trabalhar a proposta exposta no Quadro 2, a partir de algumas sugestões:

### PROBLEMATIZAÇÃO<sup>3</sup>

<p>1 DISCUSSÃO SOBRE O CONTEÚDO</p>	<p><b>Antes da leitura do conto:</b>          Por que estudar esse conteúdo?          Que dificuldades ele oferece em se tratando de leitura, de análise linguística e de produção textual? O conto é bastante difundido no ambiente escolar? E fora dele? O consumo desse gênero compete na atualidade com outros veiculados na mídia? Qual a importância da leitura de fruição do gênero conto para os leitores contemporâneos? Qual a importância da leitura escolarizada do gênero conto para os alunos em formação?</p>	<p><b>Após a leitura do conto:</b>          Refletir sobre: o porquê de a literatura tratar sobre o tema <i>herói e traidor</i>; o porquê de se escrever sobre isso; qual o principal objetivo do gênero conto; se existe uma forma de discurso mais eficaz para contar uma história do que outra; a relevância de se estudar as diferentes formas de discurso para desenvolver habilidades de leitura e de escrita.</p>
	<p><b>Antes da leitura do conto:</b>  <b>2.1 Conceitual</b>          Como reconhecemos o gênero discursivo conto? Quais as suas características, elementos e funções?  <b>2.2 Histórica</b>          Qual a origem do gênero discursivo conto? Ele sempre teve as mesmas características, elementos e funções? Como foram as suas alterações e em que tempo?</p>	<p><b>Após a leitura do conto:</b>  <b>Conceitual:</b> Propor aos alunos que pesquisem sobre qual é a origem das palavras <i>herói</i> e <i>traidor</i> e quais os possíveis sentidos práticos que têm para as relações interpessoais<sup>4</sup>; questionar se a trama de Jorge Luís Borges é uma história de traição e/ou de heroísmo.          Linguística: investigar, em livros de língua portuguesa, sobre as diferentes estratégias de discurso que podem</p>

<sup>3</sup> É necessário atentar para o fato de o roteiro ter intuito de sugestão, havendo a possibilidade de selecionar as questões problematizadoras que o professor considerar pertinentes para a situação de produção de sua aula.

<sup>4</sup> Esta questão também abarca a dimensão social da temática.

2 DIMENSÕES DO  
CONTEÚDO A SEREM  
TRABALHADAS

**2.3 Econômica**

Existe alguma razão econômica para as mudanças operadas no gênero ao longo da história? Na história do conto, quem é o leitor que tem acesso a essa literatura?

**2.4 Social**

Há diferença no consumo desse tipo de literatura conforme as classes sociais ao longo dos tempos? E hoje? Quais os temas que os contos privilegiam?

**2.5 Psicológica**

Por que uma sociedade precisa de heróis?

estar presentes na narrativa e quais as suas características linguísticas; identificar no conto qual é a estratégia discursiva mais utilizada e justificar sua importância à criação de sentidos pelos leitores do gênero;

**Ideológica:** reconhecer qual é a perspectiva ideológica sobre o herói/traidor que perpassa a narrativa; elencar como esse sentido pode ser percebido na escolha das palavras do texto;

**Psicológica:** compreender como Jorge Luis Borges constrói a figura do herói/traidor no conto; estabelecer de que maneira os elementos simbólicos no texto expressam esse comportamento da personagem diante do evento;

**Literário e histórico:** compreender como a visão de herói/traidor expressa no texto ajusta-se a algum movimento literário e contexto histórico; interpretar qual a intencionalidade e o efeito de sentido para os leitores contemporâneos dessa

temática; questionar sobre outros autores, conhecidos pelos alunos, que corroboram em sua obra a imagem de herói/traidor criada em torno da figura do protagonista.

**Estética:** discutir no conto de Borges, como uma narrativa pode estar inserida em outra e quais os efeitos de sentido disso. A trama de Jorge Luis Borges é uma história de traição e/ou de heroísmo? Justifique sua resposta.

QUADRO 2: Projeto de Trabalho Docente – Problematização.

Fonte: produção das pesquisadoras.

Nessa seção, ainda, tentamos resgatar o conhecimento já internalizado do aluno, fazendo um trabalho de pré-leitura e de leitura do conto, com o propósito de ativar seus saberes. Cabem reflexões relacionadas à temática, à construção composicional e ao contexto de produção de *Tema do traidor e do herói*.<sup>5</sup>

Percebemos, no texto, como recurso estratégico preponderante na forma de dizer, o uso de interdiscursividade e de intertextualidade, pois Borges(2001) apropria-se de discursos literários de renomados escritores da literatura universal como elementos norteadores do seu constructo narrativo.

O primeiro fenômeno de movimentos dialógicos mencionado, a interdiscursividade, trata de qualquer relação dialógica existente entre discursos que não esteja materializada no texto. A intertextualidade, por sua vez, restringe-se aos casos em que a relação discursiva é mostrada no texto. Contudo, nem todas as relações dialógicas marcadas no texto são dessa natureza, conforme Fiorin (2006), recuperando a visão bakhtiniana desse vínculo, há as vozes que conversam entre textos (intertextuais) e as que se relacionam dentro de um mesmo texto (intratextuais).

Já na epígrafe, a escolha de versos do poeta irlandês William ButlerYeats, caracteriza-se como um processo de intertextualidade, uma vez que a versificação está posta de forma explicitamente destacada no conto, estabelecendo a ponte entre a temática da narração, sintetizada já no título, e o conteúdo composicional da poesia do autor que trata da tirania inglesa em relação ao seu povo considerado oprimido pelo abuso do poder.

So the Platonic Year  
Whirls out new right and wrong,  
Whirls in the old instead;  
All men are dancers and their tread  
Goes to the barbarous clangour of a gong.  
W. B. YEATS: *The ower*.(BORGES, 2001, p. 137).

Há uma relação dialógica entre os dois textos (poema/conto), porque

5 A proposta pode ser tanto de discussão oral quanto escrita. A escolha da estratégia mais produtiva pelo professor dependerá das variáveis que envolvem o perfil da turma: o nível de interesse, o nível de concentração, o nível de maturidade intelectual e comportamental, entre outras possibilidades.

ambos apontam para um enfoque temático relacionado à esfera política, sendo que o mote orienta a diegese da narrativa primária – história do conspirador irlandês Fergus Kilpatrick que, em uma reunião, convoca o companheiro Nolan para identificar um traidor.

Outra marca de intertextualidade que se pode enfatizar é a que se instaura no processo diegético, quando da referência explícita a obras de Shakespeare - *Macbeth* e *Julio César*. Cenas dos dramas se repetem nas circunstâncias que envolvem a morte de Kilpatrick a ponto de Ryan – bisneto do herói e que investiga o assassinato - considerar inconcebível a história copiar a literatura, o que se confirma ao constatar que Nolan - o companheiro de conspiração e orquestrador da cena – é um profundo conhecedor das tragédias do dramaturgo inglês.

O momento é oportuno para discutir com os alunos o conteúdo temático do conto – a tentativa de desvendamento do mistério em torno das circunstâncias que envolvem a morte do traidor/herói – e, dessa forma, introduzir, na reflexão, a tragédia *Júlio César*, de Shakespeare, visto que há semelhanças entre os fatos que precedem as mortes do ditador romano e do personagem de Borges.

Ao atentar para a ligação entre a obra de Shakespeare e a diegese, o estudante pode se sentir estimulado a descobrir e compreender o papel que os outros intertextos exercem no constructo narrativo.

### 3.3 Instrumentalização

Esta seção apresenta o momento em que se materializam as fases anteriores do planejamento e em que se propicia o esclarecimento de que há muitos recursos linguísticos os quais concretizam as diferentes vozes no texto, pois as personagens dialogam, expressam suas ideias, seus sentimentos e suas opiniões. No caso do conto, quando o narrador relata a história, discorrendo sobre o que aconteceu e o que as personagens dizem, usa uma fala que não é de sua autoria, correspondendo à citação da voz alheia.

Assim, existem mecanismos de reprodução desse dizer, em que se destaca, no conto, o discurso indireto, no qual se “[...] ouve de forma diferente o discurso de outrem; ele integra ativamente e concretiza na sua transmissão outros elementos e matizes que os outros esquemas deixam de lado.” (BAKHTIN/VOLOSCHÍNOV, 2006b, p.165).

Dessa forma, o quadro a seguir apresenta algumas possibilidades orientadoras da reflexão sobre o texto nesta etapa.

## INSTRUMENTALIZAÇÃO

<p><b>3 AÇÕES DOCENTES E DISCENTES</b></p>	<p>Após a apresentação das experiências dos alunos sobre o gênero discursivo conto e o processo de leitura reflexiva do texto em análise, a fim de identificar a temática e o seu contexto de produção, enfatiza-se, por meio da mediação do conhecimento institucionalizado do professor:</p> <p>3.1 o processo de análise linguística, com o intuito de compreender como a construção composicional e o estilo do conto auxiliam na produção de sentidos do texto, em função da situação enunciativa, do horizonte social e da apreciação valorativa, os quais refletem a intencionalidade discursiva.</p> <p>3.2 a comparação com outros gêneros de categoria retórica narrativa.</p>	<p>Reforçar a reflexão dos alunos, sobre:</p> <p>a) o porquê de a literatura tratar sobre o tema herói/traidor;</p> <p>b) o porquê de se escrever sobre isso;</p> <p>c) qual o principal objetivo do gênero conto para a materialização dessa temática.</p> <p>Diante do resultado dessa reflexão, construir com os alunos a percepção de que o estilo do texto está intrinsecamente ligado à temática do conto, ao seu horizonte social e à sua apreciação valorativa, espelhando o objetivo do gênero. Assim, no caso de <i>O tema do traidor e do herói</i>, faz-se evidente que a escolha da forma de apresentar as vozes ali presentes é fundamental para corroborar com a intencionalidade do texto. Então, podem-se apresentar atividades relativas:</p> <p>a) aos muitos recursos linguísticos que mostram as diferentes vozes no texto, por meio dos quais aparece a maneira de as personagens dialogarem, de expressarem suas ideias, seus sentimentos e suas opiniões;</p> <p>b) à identificação das formas de discurso que tornaram eficaz a relação de alteridade entre autor-texto-leitor produzida pela narrativa;</p> <p>c) ao estudo das diferentes formas de discurso e suas peculiaridades, a partir da narrativa analisada, fazendo o levantamento das marcas linguístico-enunciativas e distinguindo-as comparativamente.</p> <p>d) à análise de qual o efeito de sentido resultante do uso dos discursos para o texto.</p>
--	--	--

QUADRO 3: Projeto de Trabalho Docente – Instrumentalização.

Fonte: produção das pesquisadoras.

Esse é o momento pertinente para refletir sobre a voz do narrador no texto, uma vez que é o discurso indireto, como estratégia de materialização heteroglóssica que prepondera.

No conto analisado, o professor<sup>6</sup> deve orientar os alunos a perceber que o leitor precisa estar atento aos artifícios empregados pelo *autor biográfico*. Este cria uma instância narrativa – o narrador onisciente intruso – o qual se manifesta como escritor, sendo, pois, de acordo com Genette (1979), classificado como intradieético – ao posicionar-se como narrador de uma narrativa secundária, gerada no decurso da primária.

O narrador/escritor assume, então, sua posição social de produtor de um discurso artístico ao expor para o leitor os elementos que emprega na constituição da trama imaginada por ele “[...] imaginei este argumento, que escreverei talvez e que já de algum modo me justifica, nas tardes inúteis.” (BORGES, 2001, p. 137).

O leitor estabelece pressuposições por meio da relação entre o que está posto no texto (explícito) e o que está pretendido (implícito), configurando a interdiscursividade no diálogo entre enunciados. A pressuposição mostra-se ligada à plurivocidade, aparecendo como uma encenação em que “[...] a palavra é dada a diversos personagens, sendo que as enunciações sérias são aquelas em que o locutor se assimila a um dos enunciadoreis apresentados. Ou seja, o locutor não falaria ‘diretamente.’” (MAINGUENEAU, 1989, p.80).

Ademais, ao construir sua narrativa, o narrador/escritor antecipa o clima de mistério envolvendo a trama ao fazer referência ao literato britânico Gilbert Keith Chesterton (1874-1936) – criador do detetive Padre Brown, protagonista de suas histórias de suspense -, o que lhe dá respaldo na criação de uma narrativa na qual o mistério envolvendo as circunstâncias do assassinato do herói figura como elemento-chave para o desenvolvimento da trama, em um claro processo de intertextualidade de conteúdo.

Com efeito, de início, temos a voz do narrador que expõe sua posição diante da criação literária e, quanto ao nível da diegese da narrativa primária, assume uma posição irônica ao referir-se ao herói por meio de adjetivação abundante: “O narrador chama-se Ryan; é bisneto do jovem, do heróico, do

6 É necessário ao professor adequar o nível de complexidade das informações ao universo linguístico dos alunos, mediando o conhecimento técnico para que a compreensão do conteúdo torne-se eficiente e eficaz.

belo, do assassinado FergusKilpatrick [...]”, “Kilpatrick foi um conspirador, um secreto e glorioso capitão de conspiradores [...]” (BORGES, 2001, p. 138), e mais: “Essa sentença não condiz com os piedosos hábitos de Kilpatrick.” (BORGES, 2001, p. 140).<sup>7</sup>

Nas passagens transcritas, evidencia-se uma marca de plurivocidade em que há o embate de forças, pois a imagem que comumente se tem de líderes e, por extensão, de herói é a de um indivíduo imaculado (forças centrípetas), quando, no percurso da narrativa primária, apresenta-se como um indivíduo falível, regido por interesses próprios e do grupo (forças centrífugas).<sup>8</sup> Nesse movimento dialógico, apresenta-se um processo de interdiscursividade em que as vozes que dialogam no interior do texto são dissonantes.

Não podemos deixar de atentar para a nominação do espaço físico que, em princípio, é apresentado como algo irrelevante, mas que não é uma escolha ingênua, considerando a seleção da epígrafe. O narrador opta pela Irlandaprovavelmente por representar universalmente um país que tem em sua história marcas de opressão político-social – e isso explicaria a ação dos conspiradores.

Dessa forma, seu discurso extrapola o mero relato de fatos imaginados e revela uma estratégia irônica de marcar a hipocrisia dos líderes políticos. Segundo Maingueneau (1989, p. 99), “[...] é conveniente jamais perder de vista que a ironia é um gesto dirigido a um destinatário, não uma atividade lúdica, desinteressada.”

Podemos afirmar, então, que há interdiscursividade na relação dialógica mostrada na figura da ironia, uma vez que depende do conhecimento de mundo do leitor a construção dos sentidos entre aquilo que é posto e o que é pressuposto.

Como traços de estilo, apresentam-se marcas linguístico-enunciativas desse diálogo intratextual, tendo em vista que a narrativa primária gira em torno das circunstâncias da morte de Kilpatrick e que resulta, na verdade,

7 Para Maingueneau, “[...] um enunciado irônico ressoa uma voz diferente da do locutor, a voz de um *enunciador* que expressa um ponto de vista insustentável. O ‘locutor’ assume as palavras, mas não o ponto de vista que elas representam.” (1989, p.77).

8 A relação dialógica é, ao mesmo tempo, dialética, uma vez que nela atuam forças centrípetas (agem na tentativa de centralizar axiologicamente o plurilinguismo) e centrífugas (fazem o movimento inverso, corroendo continuamente as tendências centralizadoras) (FARACO, 2009).

do relato de Ryan.

Quando o narrador dá voz ao bisneto de Kilpatrick, por exemplo, emprega verbos no tempo presente do modo indicativo, os quais aludem à investigação e às descobertas, aproximando, assim, os fatos do leitor. Em uma delimitação clara da situação averiguada e realmente acontecida, contrapõem-se ao presente as formas verbais no pretérito perfeito, prevalecendo, especialmente, após o momento em que o narrador declara ter Ryan decifrado o enigma.

A predominância de formas verbais no pretérito perfeito confere veracidade aos fatos narrados (não se proporciona margem para refutá-los, uma vez que as ações foram concluídas), além de reforçar a articulação entre eles, culminando no assassinato de Kilpatrick. Logo, a dinâmica do processo de interação das vozes sociais, presentes nessas poucas ilustrações, acontece em uma perspectiva interdiscursiva, no âmbito da relação dos enunciados.

Propomos, nesta fase, portanto, a abordagem do conteúdo temático o qual compreende a articulação entre os intertextos e a diegese; a análise das estratégias de construção do processo discursivo da narrativa e a identificação das marcas linguístico-enunciativas que demarcam as vozes sociais.

Todos esses elementos são estudados a partir da categorização das vozes, tendo-se em vista a manifestação plurivocal presente no texto, identificada no processo interdiscursivo, no intradiscursivo, no intertextual e no emprego de determinados mecanismos linguísticos como a negação, a adjetivação abundante, os verbos no presente e no pretérito e nas figuras de estilo como a ironia, o paradoxo, a metáfora.

### 3.4 Catarse

Ao refletir sobre as respostas encontradas até o momento da análise, o estudante pode realizar a catarse - a síntese dos sentidos atribuídos a partir da demarcação das vozes. Uma vez incorporados os conteúdos e os processos de sua construção, em uma síntese mental, ainda que de forma provisória, solicita-se ao aluno que expresse, por meio da materialização de práticas sistematizadas pelo professor, o entendimento do conto como uma fenômeno linguístico e social, no qual:

- a) o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional estão indissolivelmente ligados ao todo do gênero e são igualmente determinados pela especificidade de uma dada situação de produção, de um horizonte social e de uma apreciação valorativa do produtor do texto.
- b) o leitor tem papel fundamental na construção de sentidos do texto, pois, ao perceber e compreender o significado linguístico do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva.

A expressão da síntese pode ser trabalhada em atividades de leitura, de análise linguística e de produção textual, mostrando a internalização das dimensões trabalhadas.

### 3.5 Prática Social Final

Tendo em vista que o conteúdo temático do conto possui cunho político, social, cultural e ideológico, focalizando provavelmente a manipulação dos fatos por aqueles que, paradoxalmente, colocam-se como *libertadores*, os questionamentos levantados e as discussões que deles podem surgir tendem a desenvolver, no estudante, um olhar crítico e inquiridor sobre a realidade e a História.

Com efeito, a prática social final pode solicitar dos alunos a manifestação de uma nova forma atitudinal diante do conteúdo. É o momento de o professor solicitar a eles propostas de ações conjuntas que revelem essa maneira de ver e de agir sobre a realidade.

Uma possibilidade é pedir a produção de um conto, de maneira coletiva, por exemplo, em que a temática do insólito ou do realismo-fantástico esteja presente, com ênfase na construção composicional para o discurso indireto, predominante no conto, e nas escolhas léxico-gramaticais que deem suporte a essa intencionalidade.

Outra sugestão é a de que eles pesquisem sobre os últimos manifestos feitos pela população engajada contra projetos de leis e contra comportamentos considerados ilegais e antiéticos dos detentores do poder governamental. Podem, assim, juntamente com o professor, estudar as características do gênero manifesto e produzi-lo na escola, a fim de

apresentar posições sociais, ideológicas e políticas em relação a questões de necessidade básica da população que o poder vigente parece ignorar, fazendo escutar, de alguma forma, a voz de sua comunidade.

#### 4 Conclusão

Enveredarmo-nos por esta trama criada por Borges é percorrer seus extensos labirintos e dialogar com o cânone da literatura universal, diluído em uma narrativa perpassada por vozes. Logo, compreender o caráter plurissignificativo do texto literário não significa atribuir-lhe quaisquer sentidos, mas considerar, entre outros, elementos estilísticos, linguísticos, sócio-históricos incorporados e revelados no processo discursivo.

Este projeto – descrito em linhas gerais – apresenta-se como um caminho para a abordagem da literatura no âmbito do ensino médio, demonstrando ser possível resgatar a experiência estética de leitura, em um diálogo entre autor/texto/leitor, pelo viés das vozes bakhtinianas.

Por sua natureza pedagógica, esta proposta não tem pretensões de exaurir a totalidade dos recursos expressivos e dos procedimentos intertextuais mobilizados por Borges na tessitura da narrativa. É inegável, contudo, que pode instigar o estudante a refletir sobre as vozes geradoras de sentidos, instauradas no interior dos discursos, o que o leva a questionar seu entorno e os fatos da História oficial que se constrói e da qual também participa.

Assim, é na determinação das intenções e das ações implicadas na prática social final que o estudante pode estabelecer conexões entre a ficção e a realidade, a primeira como expressão da última, e encontrar sentido e prazer na leitura de Borges.

#### REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKTHIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 1998.

BARROS, Diana Luz Pessoa. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa; FIORIN, José Luiz (Orgs.). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade em torno de Bakhtin*. São Paulo: Edusp, 1999, p.3; 5-6.

BLOOM, Harold. *Como e por que ler*. Tradução de José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 57.

BORGES, Jorge Luis. Tema do traidor e do herói. In: \_\_\_\_\_. *Ficções*. Tradução de Carlos Nejar, Carlos. 3. ed. São Paulo: Globo, 2001, p. 137-141.

BRAIT, Beth. As Vozes Bakhtinianas e o Diálogo Inconcluso. In: BARROS, Diana Luz Pessoa; FIORIN, José Luiz (Orgs.). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade em torno de Bakhtin*. São Paulo: Edusp, 1999, p.11-27.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e Intertextualidade. In: BRAIT, Beth (Org). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 161-193.

GASPARIN, João Luiz. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

GENETTE, Gérard. *Discurso da narrativa*. Lisboa: Veja, 1979.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. *O foco narrativo*. São Paulo: Ática, 1985.

MACHADO, Irene A. *O romance e a voz: a prosa dialógica de Bakhtin*. Rio de Janeiro: Imago, 1995. p. 72.