

**UM ATLAS MNEMOSYNE:  
O TEXTO LITERÁRIO EM PERSPECTIVA INTERDISCURSIVA**

Mariana Vidal de Vargas (UERJ)  
[mariana.v.vargas@hotmail.com](mailto:mariana.v.vargas@hotmail.com)

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.

(FREIRE, 2007, p. 85)

**RESUMO**

Buscando mostrar que a História da Arte era uma ciência com um potencial latente, Aby Warburg reinventa a maneira de contar e relacionar as obras de arte com o seu *Atlas Mnemosyne*. Nesse atlas de imagens, o historiador alemão ressignifica a Arte humana demonstrando que sua grandiosidade não cabe em uma linha do tempo. Em outras palavras, a produção artística, seus temas e seu legado são atemporais e ecoam através dos séculos porque tangenciam, de alguma forma, a essência do ser humano. A perspectiva assumida do Warburg se aproxima consideravelmente do conceito de interdiscurso, desenvolvido por Dominique Maingueneau. Com a justaposição dessas duas teorias, molda-se uma possível metodologia para o desenvolvimento da leitura literária nos níveis de ensino básico. Compreender os desafios que esse tipo de leitura engendra no seu processo é fundamental para que o processo de escolarização da Literatura não a reduza a uma sucessão linear de escolas, estilos e autores a serem memorizados pelo aluno e copiados mecanicamente em avaliações. Esboçar uma alternativa viável e fecunda para a apresentação dos textos literários na escola é o principal objetivo do presente trabalho.

**Palavras-chave:** Interdiscurso. Leitura. Literatura. Ensino básico.

A dificuldade inicial com que me deparo na composição deste artigo é a de definir o lugar de onde falo. A expectativa natural é a de que seja uma mestranda, uma pesquisadora em formação. Para muitos, isso seria algo confortável. Para mim não é – pelo menos não ainda. Por isso, escolhi a citação de Paulo Freire como epígrafe do ensaio que pretendo fazer. É no refúgio de poder ser mais aluna que professora e mais professora que pesquisadora que encontro conforto para começar essas primeiras linhas. Como aluna, em aulas de disciplinas diferentes, entrei em contato com os dois pesquisadores que subsidiaram o diálogo esboçado aqui. Como professora, ensaiei as conexões. Por fim, a pesquisadora – que es-

creve artigos – só terá sentido de existir se ela for útil em sala de aula.

Em uma das aulas ministradas pela professora Ana Cristina Rezende Chiara, para o curso de poesia e criação do mestrado em letras da UERJ, o teórico da arte alemão Aby Warburg foi citado pela maneira inovadora com que apresentou a história da arte. Usualmente se estuda essa disciplina de forma linear, ao longo da linha do tempo, evidenciando-se a substituição de uma determinada tendência por outra. Num dado momento, Warburg percebeu que essa ciência perdia fôlego e não compreendia mais novas reflexões, novos olhares. Ele – também colecionador ávido de imagens e objetos – executou a composição de painéis nos quais se dispunham imagens, relacionadas entre si por eixos temáticos. Ele chamou esses painéis de “Atlas Mnemosyne” e a percepção que eles provocam é justamente essa: a de um guia por entre os meandros da memória da arte, da história da produção da arte e, conseqüentemente, da história da própria humanidade. Nas palavras do próprio Warburg, seus objetivos eram “oferecer e de abrir balizas visuais não de uma história da Arte, mas de uma memória impensada da história” (SAMAIN, 2011, p. 37). A seguir, a título de ilustração do método de Warburg, dispomos a imagem de um de seus painéis, também retirada do artigo de Etienne Samain (2011, p. 79).



A proposição que Warburg seguiu para a montagem dos seus atlas era a de que as representações artísticas não se sucediam sistematicamente, de forma objetiva e categórica, em “fila indiana” como se diz. Havia em uma obra o eco de outras anteriores – não necessariamente a anterior imediata – e, eventualmente, essa influência poderia ser observada visualmente, desde que as duas obras (ou mais) fossem visualizadas juntas, em perspectiva comparativa.

De alguma forma, a minha curiosidade de aluna aproximou esse raciocínio teórico aos conceitos de interdiscurso e de intertexto, estudados à época para outra disciplina do curso de mestrado, ministrada pelos professores Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues e Vera Lucia de Albuquerque Sant’Anna. Percebi, como professora de língua portuguesa do ensino básico, que esse poderia ser potencialmente o embasamento teórico para uma proposta viável e diferenciada de prática de leitura literária nas escolas.

O ensino básico conta com o incentivo oficial à leitura literária, promovido por documentos como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) ou o Plano Nacional do Livro e Leitura (2006). O fato é que pouco desse incentivo sobrevive à realidade das salas de aula brasileiras. Existem, sim, espaços privilegiados, escolas-modelo, em que o apoio e a organização institucionais combinados com a presença de profissionais competentes e bem remunerados fazem com que a teoria se torne prática e o resultado seja maravilhoso. Esses espaços, no entanto, estão normalmente localizados nos grandes centros urbanos – aonde a informação e os holofotes chegam – e, não raro, ao alcance de alguns que, por razões de causa ou de consequência, acabam se tornando privilegiados.

O desafio é, portanto, encontrar uma prática docente que alie o mínimo necessário para uma educação linguística e literária decente dentro dos limites possíveis da realidade limitada da grande maioria. Por realidade limitada, entende-se: o professor, os alunos, o quadro e as avaliações. Sem apoio da coordenação, da direção, dos donos da escola ou do prefeito. Sem biblioteca e, às vezes, sem a aquisição dos livros de leitura para os alunos. Apenas o professor, a teoria e boas intenções.

Boas intenções que nos dizem a todo momento que o estudo do texto é o caminho para os objetivos educacionais mais nobres. Bakhtin, por exemplo, é categórico ao afirmar a importância do texto para as ciências humanas, de uma maneira geral. Ele diz:

O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências),

a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento [o pensamento filológico-humanista]. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento. (BAKHTIN, 2011, p. 307)

No que tange o ensino de língua materna, muito se falou nas últimas décadas e muito se fala até hoje sobre a importância da variedade dos gêneros nas aulas de língua portuguesa. O conceito de gênero textual aproxima a experiência linguística da prática social e torna, de certo modo, a escolarização dos textos mais suave e o estudo deles mais produtivo. Em meio à inserção dos textos jornalísticos, das receitas de bolo, dos boletins de ocorrência, o texto literário ficou um pouco fora do foco. O professor é constantemente inquirido: “para que eu preciso ler/escrever isto?”.

O jornal, o bolo e os boletins de ocorrência promovem uma justificativa rápida e clara. Esses gêneros estão situados em esferas de atuação social muito práticas e alinhadas com o pensamento prático de uma sociedade de consumo, capitalista. A motivação do uso do nosso tempo é a utilidade prática, imediata e, normalmente, material de determinada atividade. Nesse sentido, a pergunta “por que eu preciso ler literatura brasileira?” não encontra resposta tão óbvia nem tão convincente. A solução imediata é impor à leitura literária a importância de um conhecimento que não é artístico e linguístico, como deveria ser, mas sim histórico. Usualmente a literatura é apresentada, estudada e justificada na escola com base na sucessão linear dos estilos de época. O melhor aluno de literatura no contexto escolar pode ser o melhor e mesmo assim ser iletrado quando se considera o letramento literário. No capítulo “Os gêneros textuais integram práticas sociais situadas”, Roxane Rojo e Jacqueline P. Barbosa disponibilizam a seguinte citação:

Um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas sógnicos empregados, às tecnologias materiais usadas e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular. Podemos ser letrados em um gênero de relato de pesquisa científica ou em um gênero de apresentação de negócios. Em cada caso, as habilidades de letramento específicas e as comunidades de comunicação relevantes são muito diferentes. (LEMKE, 2010, *apud* BARBOSA; ROJO, 2015, p. 53)

Considerando-se essa perspectiva, tradicionalmente a escola brasileira não tem formado indivíduos letrados literariamente. Outra vez, a pergunta seria feita: para que literatura? Autor de um livro cujo título é essa pergunta, Antoine Compagnon explica a importância:

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo único – de preservar e transmitir a experiência dos ou-

tros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos. (COMPAGNON, 2009, p. 47)

De forma semelhante, Roland Barthes sintetiza: “A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa” (BARTHES, 2013, p. 19). Sob outro viés, poderíamos dizer que das esferas sociais definidas por Weber (BARBOSA; ROJO, 2015, p. 57), a escola tem privilegiado as esferas científica e tecnológica em detrimento da esfera artística, fazendo com que a tríade kantiana (conhecimento teórico, apreciação estética e normatividade ético-moral) ficasse em desequilíbrio. Sem o componente da apreciação estética – aquele que aqui nos interessa – a formação do indivíduo estaria incompleta.

Ciente disso e sensível a essa importância, o professor não consegue ficar inerte e simplesmente repetir as lacunas já deixadas há gerações. Como trazer, então, o texto literário para a escola? Como fazê-lo presente enquanto texto? Na sua “verdadeira essência”, “se desenvolvendo na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos”? (BAKHTIN, 2011, p. 311)

O acesso a essa fronteira, a que se refere Bakhtin, é individual. Cabe, portanto, ao professor apenas o papel de mediador desse contato. Parece-nos pertinente que essa mediação ocorra evidenciando os diálogos estabelecidos pelas obras a serem lidas e estudadas em sala de aula com outros textos, inclusive de outros gêneros e esferas sociais. Uma abordagem que se assemelharia a uma composição de painel, como Warburg elaborou. Mais do que a tradicional linha do tempo, que isola o texto e o autor em um momento histórico, uma teia de textos na qual o intertexto e o interdiscurso se fizessem evidentes.

Antes de avançarmos na proposta metodológica que pretendemos esboçar, cabe especificar a concepção de texto e de discurso - e, consequentemente, a concepção de intertexto e interdiscurso – que utilizamos nesse artigo como base teórica. Dominique Maingueneau assim define:

Em uma primeira aproximação, (...), entenderemos por "discurso" uma dispersão de textos, cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas. Pode-se também remeter à formulação de M. Foucault: "Um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em dada época, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa". (MAINGUENEAU, 2008, p. 15-16)

Complementarmente, Fávero e Koch (2012), apesar de ponderarem sobre a falta de consenso no uso dos termos “texto” e “discurso” – muitas vezes empregados como sinônimos ou quase sinônimos, assim concluem:

É lícito concluir, portanto, que o termo *texto* pode ser tomado em duas acepções: *texto*, em sentido *lato*, designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (...), isto é, qualquer tipo de comunicação realizado por meio de um sistema de signos. Em se tratando de linguagem verbal, temos o *discurso*, atividade comunicativa de um falante, em uma situação comunicativa dada, englobando um conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (ou por este e seu interlocutor, no caso do diálogo) e o evento da enunciação. O discurso é manifestado, linguisticamente, por meio de textos (...). (FÁVERO; KOCH, 2012, p. 34)

O texto, ainda segundo as autoras, seria uma “unidade de sentido” que “se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto – os critérios ou padrões de textualidade, entre os quais merecem destaque especial a coesão e a coerência” (FÁVERO; KOCK, 2012, p. 34). Sendo assim, podemos afirmar que uma pessoa pode ler um texto e compreender seu sentido completo – garantido pelos elementos de textualidade -, mas isso não significa que essa mesma pessoa vá compreender o que leu como discurso. A interpretação do discurso depende de elementos contextuais e pré-textuais, que ultrapassa o texto material, e constitui “uma coerência global que integra múltiplas dimensões textuais”. (MAINGUENEAU, 2008, p. 18)

Como analisamos, a literatura não é abordada em sala de aula nem como texto nem como discurso. Abordá-la como texto pressuporia uma abordagem próxima da estruturalista; uma análise formal das partes que compõem a malha textual de uma obra. Abordá-la como discurso exigiria entender que um receptor (mesmo que ele seja o professor) só pode acessar uma parte do que o texto diz. Devido a essa limitação compreensiva, característica mais do discurso do que do texto, que até 1960 acreditava-se veementemente que Capitu tinha traído Bentinho. O texto de Dom Casmurro era o mesmo, mas as condições de recepção desse texto mudaram e permitiram que a pesquisadora Helen Caldwell associasse o romance ao discurso feminista, elaborasse um outro sistema significativo e configurasse uma outra possibilidade de identidade para um mesmo texto – relativizando a credibilidade do narrador de primeira pessoa.

Essa rede de associações significativas é o que evidencia a importância de uma obra. A utilidade de seu estudo será tão maior quanto for a quantidade de “pontes” que ela deixar para outros textos e para outros

discursos – para a construção do nosso olhar sobre o mundo que nos cerca. O problema é que a escola não constrói esse caminho, não investe na herança de um repertório de leituras. Uma vantagem de se trabalhar em uma escola pequena é poder acompanhar mais de perto os alunos na sua trajetória escolar. Isto é, ser professor de uma mesma turma durante todo o ensino médio, conhecer os colegas com quem divide a formação desses alunos e, o que mais nos interessa para esse trabalho, poder construir com eles esse atlas de leituras que nunca será homogêneo. Por mais que o professor adote um mesmo texto para uma turma, cada aluno conectará essa leitura comum com outras que são prévias e extraescolares.

Para tanto, não seriam necessários grandes investimentos ou iniciativas pessoais. Bastaria a consciência da importância desses aspectos textuais e discursivos para utilizá-los naquilo que todo professor já tem de fazer: preparar aulas e avaliações. Podemos, por exemplo, utilizar a avaliação formal como instrumento de uma abordagem pouco tradicional do texto. Se a cada avaliação o professor monta uma coletânea de três textos que dialoguem entre si através de uma relação intertextual ou interdiscursiva, ele já está propiciando uma experiência de leitura que sugere esse movimento cognitivo. Se um desses textos for um texto literário, a inter-relação que ele estabelece com os outros da prova evidencia a relevância cultural que ele tem. Se, após essa avaliação, o professor comenta e instiga as associações que podem surgir de um texto, o professor comprova empiricamente a primeira hipótese de Maingueneau é uma realidade prática e imediata, pois sim “o interdiscurso tem precedência sobre o discurso”. Portanto, “a unidade de análise pertinente não é o discurso, mas um espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos”. (MAINGUENEAU, 2008, p. 20)

A insistência nesse método de trabalho, durante três anos com uma mesma turma, permitiu por exemplo que um aluno comentasse após a leitura de um poema da Viviane Mosé que um verso lembrava a ele a “Canção do Exílio” de Gonçalves Dias. O trecho poema de Viviane Mosé era:

Tudo em minha casa tem existência.  
Todas as coisas significo.  
Com os olhos. Ou com as mãos.  
Minha casa tem silêncios  
Que às vezes ouço. Em meu corpo  
Tem silêncios maiores ainda.  
Que às vezes ouço. E faço poemas.  
Faço poemas dos silêncios que ouço. (MOSÉ, 2008, p. 67)

Em “Minha casa tem existências”, o aluno ouviu o eco de “Minha terra tem palmeiras”. Se a autora teve ou não a intenção, essa não é a questão. Mas há aí um cruzamento discursivo perceptível tanto pela estrutura sintática como pelo paralelo semântico que se pode estabelecer entre “casa” e “terra”, dentro dos respectivos contextos. No atlas da memória desse aluno, num painel específico, estariam ali fixados a “Canção do Exílio” e “Desato”.

Outro exemplo, com essa mesma turma, aconteceu durante a correção da prova bimestral de língua portuguesa. Nessa prova, estavam:

- 1) Um anúncio publicitário de uma rede de supermercados. Sua parte verbal dizia “Couve-flor e seus dois maridos” e a parte não verbal trazia a imagem da couve-flor deitada na cama entre os seus dois maridos, a pimenta e o chuchu;
- 2) O trecho inicial do romance *Dona Flor e seus dois maridos*, no qual são apresentados os personagens do Vadinho e da Dona Flor, bem como o relacionamento dos dois;
- 3) Uma charge que trazia a caricatura de Luís Inácio Lula da Silva deitado numa cama, entre dois outros políticos.

A matéria a ser cobrada nessa avaliação era elementos da linguagem, funções da linguagem e figuras de linguagem. A variedade de gêneros servia muito bem a esse propósito e a avaliação foi bem-sucedida. Os comentários dos alunos, posteriormente, ultrapassaram a expectativa da proposta inicial. O seguinte trecho do romance motivou três comentários que o relacionam com três pólos discursivos distintos:

    Ao demais, trajava o robe caseiro e bastante usado com que cuidava do asseio do lar, calçava chinelas cara de gato e ainda estava despenteada. Mesmo assim era bonita, agradável de ver-se: pequena e rechonchuda, de uma gordura sem banhas, a cor bronzeada de cabo-verde, os lisos cabelos tão negros a ponto de parecerem azulados, olhos de requebro e os lábios grossos um tanto abertos sobre os dentes alvos. Apetitoso, como costumava classificá-la o próprio Vadinho em seus dias de ternura, raros, talvez, porém, inesquecíveis. (AMADO, 1979, p. 23)

A primeira aluna a comentar ressaltou o padrão estético da Dona Flor, quando ela é caracterizada como “pequena e rechonchuda, de uma gordura sem banhas”. O segundo aluno comentou o destaque dado para os olhos e para os lábios e relacionou a escolha desses dois elementos por Jorge Amado com a tradicional descrição da Capitu – a turma havia lido *Dom Casmurro* no ano anterior. Ele disse “olhos de requebro e olhos de



ressaca, tem alguma coisa a ver, né?” e por fim expôs uma dúvida, “na Capitu também tinha a boca?”. Sim, tinha. Uma descrição não tão central como a dos olhos, mas a boca também era mencionada. Por fim, uma outra aluna se revoltou com a maneira como Vadinho enxergava Dona Flor, “como um objeto”, ela disse. As conexões fluíram.

Da prática para a teoria, podemos ler na continuação do texto de Maingueneau o seguinte:

(...) o discurso não deve ser pensado somente como um conjunto de textos, mas como uma prática discursiva. O sistema de restrições semânticas, para além do enunciado e da enunciação, permite tornar esses textos comensuráveis com a "rede institucional" de um "grupo", aquele que a enunciação discursiva ao mesmo tempo supõe e torna possível. (MAINGUENEAU, 2008, p. 23)

A partir dessas proposições, esperamos ter iniciado uma contribuição modesta para uma prática de leitura literária em sala de aula mais criativa e criadora e, ao mesmo tempo, viável. Evidenciar a importância da literatura como uma vivência insubstituível para os indivíduos é tarefa do professor de língua materna. Este, no entanto, só estará preparado para tal quando para ele próprio a literatura ocupar um papel indispensável. Quando cada texto literário levado à sala de aula promover “O exercício jamais fechado da leitura” que “continua o lugar por excelência do aprendizado de si e do outro, descoberta não de uma personalidade fixa, mas de uma identidade obstinadamente em devenir”. (COMPAGNON, 2009, p. 57)

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, Jorge. *Dona Flor e seus dois maridos: história moral e de amor*. Rio de Janeiro: Record, 1979.

BAKHTIN, Mikail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, Jacqueline P.; ROJO, Roxane. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2013.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: UFMG, 2009.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 2012.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz Terra, 2007.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola, 2008.

SAMAIN, Etienne. As Mnemosynes de Aby Warburg: entre antropologia, imagens e arte. *Revista Poiesis*, n. 17, p. 29-51, jul.2011. Disponível em:

<[http://www.poiesis.uff.br/PDF/poiesis17/Poiesis\\_17 EDI Mnemosyne.pdf](http://www.poiesis.uff.br/PDF/poiesis17/Poiesis_17 EDI Mnemosyne.pdf)>. Acesso em: 22-02-2016.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.