

Eni Puccinelli Orlandi
et. al.
(Orgs.)



Anais do Enelin 2013

V Encontro de Estudos da Linguagem e IV Encontro Internacional de Estudos da Linguagem
Linguagem, Sociedade, Políticas

Realização



UNIVÁS
Universidade do Vale do Saparaí

Pró-Reitoria de Extensão
e Assuntos Comunitários



nupel
Núcleo de Estudos em Linguagem e Políticas da Escrita

Apoio



Camisaria Nova
Excelência em camisas masculinas e femininas.
(35) 3472-1558

Patrocínio



GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PAÍS RICO E PAÍS SEM POBREZA.

Univás
Pouso Alegre
2014

Eni Puccinelli Orlandi
Ana Cláudia Fernandes Ferreira
Andrea Silva Domingues
Caciane Souza de Medeiros
Débora Raquel Hettwer Massmann
Greciely Cristina da Costa
João Baptista de Almeida Junior
Joelma Pereira de Faria
Juliana Santana Cavallari
Maria Onice Payer
Mirian dos Santos
Newton Guilherme Vale Carrozza
Renata Chrystina Bianchi de Barros
Ronaldo Teixeira Martins
Telma Domingues da Silva

(Orgs.)

Anais do Enelin 2013
V Encontro de Estudos da Linguagem e IV Encontro Internacional de Estudos da
Linguagem. Linguagem, Sociedade, Políticas

UNIVÁS
Pouso Alegre
2014

400 Encontro de Estudos da linguagem (5. : 2013: Pouso Alegre, MG).
E42 Anais Enelin [2013] do V Encontro de Estudos da Linguagem e IV Encontro Internacional de Estudos da Linguagem: linguagem, sociedade, políticas / organizado por Eni Puccinelli Orlandi ... [et al.]. – Pouso Alegre: UNIVAS, 2014. 652p.

Vários autores

ISBN 978-85-67647-01-2

1. Linguagem. 2. Análise do discurso. 3. Comunicação e artes. 4. Língua e ensino. 5. Linguagem e sociedade. 6. Linguística. 7. Linguagem e tecnologia. I. Orlandi, Eni Puccinelli. II. Ferreira, Ana Claudia F. III. Núcleo de Pesquisa e linguagem (NUPEL). IV. Centro de Documentação Denise Maldidier. V. Universidade do Vale do Sapucaí. VI. Título.

**Anais do Enelin 2013 - V Encontro de Estudos da Linguagem
e IV Encontro Internacional de Estudos da Linguagem
Linguagem, Sociedade, Políticas**

Comissão Organizadora

Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi
Presidente de honra

Ana Cláudia Fernandes Ferreira
Coordenadora geral

Andrea Silva Domingues
Caciane Souza de Medeiros
Débora Raquel Hettwer
Massmann
Greciely Cristina da Costa
João Baptista de Almeida Junior
Joelma Pereira de Faria
Juliana Santana Cavallari
Maria Onice Payer
Mirian dos Santos

Newton Guilherme Vale Carrozza
Renata Chrystina B. de Barros
Ronaldo Teixeira Martins
Telma Domingues da Silva

Editoração

Ana Cláudia Fernandes Ferreira

Comitê Científico

Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi (Univás)
Ana Cláudia Fernandes Ferreira (Univás)
Ana Sílvia Couto de Abreu (UFSCar)
Andrea Silva Domingues (Univás)
Caciane Souza de Medeiros (Univás)
Débora Raquel H. Massmann (Univás)
Freda Indusky (UFRGS)
Gladis Maria de Barcellos Almeida (UFSCar)
Greciely Cristina da Costa (Univás)
João Baptista de Almeida Junior (Univás)
Joelma Pereira de Faria (Univás)
Juliana Santana Cavallari (Univás)
Lucília Maria Sousa Romão (USP)
Luiz Francisco Dias (UFMG)
Maria Bernadete M. Abaurre (Unicamp)
Maria Cristina Leandro Ferreira (UFRGS)
Maria Onice Payer (Univás)
Maria Teresa Celada (USP)
Marie-Anne Paveau (Université Paris XIII)
Mariza Vieira da Silva (UCB)
Mirian dos Santos (Univás)
Newton Guilherme Vale Carrozza (Univás)
Renata Chrystina Bianchi de Barros (Univás)
Romain Descendre (ENS-Lyon)
Ronaldo Teixeira Martins (Univás)
Telma Domingues da Silva (Univás)
Sylvain Auroux (CNRS/ENS- Lyon)

Monitores

Alessandra Nogueira
Allan Kern
André Silva Barbosa
Anne Caroline Bastos Bueno
Arthur Thales
Atílio Catosso Sales
Bárbara Cristine Casallechi
Fonseca Simões
Carla Adriana Fernandes Alves
Patronieri
Cleyton Costa
Denilson Vieira
Elis Murad
Elizabeth Alvarenga
Fernando do Vale
Jefferson Pereira
João Paulo Pinto
José Silva
Josiane Fonseca
Juliano Lima
Laise Diogo
Lídia Noronha
Lucas Catelan
Ludmilla Costa
Maciel dos Santos
Maria Aparecida da Dalt
Vasconcelos
Maria Gorete Ferreira
Mariana Fernandes
Otaviano Pereira
Paola Carli
Patrícia de Campos
Pedro de Moraes Toledo
Priscilla Ferreira e Silva
Renata Nascimento Gomes
Stella Simões
Tatiane Freitas de Sousa

Universidade do Vale do Sapucaí

Unidade Fátima

Pouso Alegre

2014

Realização

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da UNIVÁS

Coordenação

Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi

Núcleo de Pesquisas em Linguagem - NUPEL

Coordenação

Greciely Cristina da Costa

Universidade do Vale do Sapucaí

Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470

CEP 37.550-000 - Pouso Alegre, MG

www.cienciasdalinguagem.net

Realização



**Pró-Reitoria de Extensão
e Assuntos Comunitários**



Apoio



Patrocínio



APRESENTAÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem – PPGCL da Universidade do Vale do Sapucaí – Univás promoveu, através de seu Núcleo de Pesquisas em Linguagem – Nupel, o V Encontro de Estudos da Linguagem e IV Encontro Internacional de Estudos da Linguagem – Enelin 2013.

Com o tema “Linguagem, Sociedade e Políticas”, o Enelin 2013 visou proporcionar o intercâmbio de pesquisas realizadas nos diferentes domínios dos estudos da linguagem. Com esse intercâmbio, buscou-se colocar em circulação a produção de conhecimento acadêmico que se vem desenvolvendo na universidade e, ao mesmo tempo, estabelecer um espaço de reflexão com os trabalhos produzidos por pesquisadores de outras instituições.

A realização desse intercâmbio de pesquisas teve lugar importante nas sessões de comunicação e na sessão de pôster do evento, com trabalhos apresentados por alunos, docentes e pesquisadores de diferentes faculdades e universidades do Brasil. Como forma de divulgar e fazer circular esses trabalhos é que publicamos os Anais do Enelin 2013.

A comissão organizadora do evento agradece à Fundação de Ensino Superior do Vale do Sapucaí, à Universidade do Vale do Sapucaí, às agências de fomento CAPES e FAPEMIG, à Caixa Econômica Federal e a todos os colaboradores (professores, monitores, funcionários e técnicos) que ajudaram a promover a organização e o sucesso do Enelin 2013, que resultou na presente publicação.

Comissão Organizadora do Enelin 2013

Junho de 2014

SUMÁRIO

POLÍTICA(S) DE LÍNGUA(S) EM EVENTOS INTERNACIONAIS E MUNDIAIS SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA <i>ALANA CAPITANIO</i>	17
A FORÇA DO CORPO FRACO: CONTRADIÇÃO E (DE)NEGAÇÃO NAS RELAÇÕES DE FORÇA <i>ALLAN STROTTMANN KERN</i>	23
OS CLÍTICOS NA ESCRITA DOS VESTIBULANDOS <i>ALESSANDRA CONCEIÇÃO BARBOSA, GISLAINE APARECIDA DE CARVALHO</i>	29
UMA FERRAMENTA COMPUTACIONAL PARA A ALFABETIZAÇÃO DOS SURDOS <i>ALINE DE FÁTIMA SOARES BORGES, ANA CAROLINA SALES OLIVEIRA, CARLOS ALBERTO YNOGUTI</i>	33
RELAÇÕES ENTRE O FUNCIONALISMO E A NEUROLINGUÍSTICA DE BASE SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL <i>AMANDA BASTOS AMORIM DE AMORIM, THALITA CRISTINA SOUZA CRUZ</i>	41
AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO EM QUESTÃO: O SUJEITO E A LÍNGUA ESCRITA <i>AMILTON FLÁVIO COLETA LEAL, ANA LUIZA ARTIAGA R. DA MOTTA</i>	47
O GESTO DE AUTORIA NA GRAMÁTICA DE JÚLIO RIBEIRO: A QUESTÃO DA LÍNGUA NACIONAL <i>AMILTON FLÁVIO COLETA LEAL, CRISTIANE PEREIRA DOS SANTOS</i>	53
DISCURSOS DOS COREÓGRAFOS DE DANÇA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA <i>ANA BEATRIZ RODRIGUES DE MORAES, JOSÉ GUILHERME DE ALMEIDA</i>	59
O DISCURSO DE MÃE SUSANA NO ROMANCE ÚRSULA, DE MARIA FIRMINA DOS REIS <i>ANA CARLA CARNEIRO RIO</i>	67
A PRODUÇÃO COLABORATIVA DE TEXTOS ESCRITOS EM AMBIENTE ONLINE <i>ANA CLARA GONÇALVES ALVES DE MEIRA, VANESSA SOARES DE PAIVA</i>	73
CONTRADIÇÕES E PARADOXOS: AS POSIÇÕES-SUJEITO NA MPB NO REGIME MILITAR <i>ANA CLÁUDIA DE MORAES SALLES, OLÍMPIA MALUF-SOUZA, FERNANDA SURUBI FERNANDES</i>	79
A “REVOLUÇÃO” MILITAR E A TENTATIVA DE “GOLPE” DA ESQUERDA EM 1964 - DESVELANDO SENTIDOS EM ATOS INSTITUCIONAIS <i>ANA PAULA SANTOS DE OLIVEIRA, SIMONE NATIVIDADE</i>	85
O CLIMA DO FUTURO NA MÍDIA DIGITAL: ANÁLISE QUALITATIVA E COMPARATIVA <i>ANA PAULA SOARES VEIGA</i>	91
BRACE YOURSELVES, MEMES ARE COMING – DIVULGAÇÃO DE UMA CULTURA NERD ATRAVÉS DE IMAGENS DA INTERNET <i>ANDRÉ LUIS PORTES FERREIRA COELHO</i>	97
NO HORIZONTE DO VERTICAL E NO VÉRTICE DO HORIZONTAL <i>ANDRÉ SILVA BARBOSA</i>	103

VER, OUVIR... LER: UMA PROPOSTA DE AD DA ESTRUTURA E APRESENTAÇÃO DE TELEJORNALIS ALL NEWS <i>ANDRÉ SILVA</i>	109
A EXPLORAÇÃO DO SENTIDO TEXTUAL EM UMA QUESTÃO DE MÚLTIPLA ESCOLHA <i>ÂNGELA MARIA PEREIRA</i>	115
DISCURSOS INTOLERANTES NO FACEBOOK: UMA ANÁLISE DE MARCAS LINGUÍSTICAS <i>ANNE CAROLINE BASTOS BUENO</i>	121
SOBRE O SENTIDO DA HOMOFOBIA NO PLC-122 <i>DÉBORA MASSMANN, ARTUR THALES</i>	127
COMO OS GRADUANDOS DE LETRAS APRE(E)NDEM A LÍNGUA INGLESA <i>BRUNA DA SILVA CAMPOS</i>	131
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AMBIGUIDADE EM TOUGH-CONSTRUCTIONS NO PB <i>BRUNA SANCHEZ MORENO</i>	137
A TIPOGRAFIA COMO ELEMENTO-CHAVE PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA PUBLICIDADE <i>BRUNELLY LOPES DA SILVA, DIOGO RODRIGUES AFONSO</i>	145
PROCEDIMENTO DE EXPANSÃO NA DIVULGAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA SUPERINTERESSANTE <i>CARLOS ALEXANDRE MOLINA NOCCIOLI, CRISTIANE CATALDI DOS SANTOS PAES</i>	151
A AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA EM PROVAS: LUGAR DE CONTRASTES ENTRE TEXTO E GRAMÁTICA <i>CAROLINA XIMENES SANTOS</i>	157
A METÁFORA COMO RECURSO ARGUMENTATIVO EM ARTIGOS DE OPINIÃO <i>CLAUDIA DE SOUZA TEIXEIRA</i>	163
NARRATIVAS E MEMÓRIAS: OS DIFERENTES DISCURSOS DAS FESTAS DE 16 DE JULHO EM BORDA DA MATA - MG <i>CLEYTON ANTÔNIO DA COSTA</i>	169
AS REDES SOCIAIS E AS MANIFESTAÇÕES NO PROCESSO DISCURSIVO <i>CRISHNA IRION</i>	175
AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E O FUNCIONAMENTO DO DISCURSO SOBRE O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA ESCOLA <i>CRISTIANE PEREIRA DOS SANTOS</i>	181
AS NOÇÕES DE LÍNGUA IMAGINÁRIA E LÍNGUA FLUIDA NO DICIONÁRIO CALDAS AULETE DIGITAL: QUESTIONAMENTOS <i>DAIANE SIVERIS</i>	187
“NEM SANTAS, NEM PUTAS: LIVRES”: O DISCURSO SOBRE A MULHER E SEU CORPO NA CONTEMPORANEIDADE <i>DANTIELLI ASSUMPÇÃO GARCIA, LUCÍLIA MARIA SOUSA ROMÃO</i>	193

PROBLEMAS LINGÜÍSTICOS EM UM SUJEITO DIAGNOSTICADO COM DEMÊNCIA <i>DÉBORA FERRAZ DE ARAÚJO, NIRVANA FERRAZ SANTOS SAMPAIO</i>	199
DISCURSO, MÍDIA E ALCOOLISMO: MODOS DE INSTALAÇÃO DOS SUJEITOS E DOS SENTIDOS NAS/PELAS CAMPANHAS PÚBLICAS <i>ELDA CINTRA LEITE, OLIMPIA MALUF-SOUZA, FERNANDA SURUBI FERNANDES</i>	205
O EMPREGO DA VÍRGULA COM ADJUNTOS ADVERBIAIS: PRESCRIÇÕES E USOS <i>ELIANE MOURÃO, GUSTAVO FECHUS</i>	213
O IDOSO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA: REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS <i>ELIANE RIGHI DE ANDRADE</i>	219
A EXPLORAÇÃO DO GÊNERO MÚSICA COMO RECURSO METODOLÓGICO DIDÁTICO <i>ELIVAN APARECIDA RIBEIRO, AGNES PRISCILA MARTINS DE MORAIS, HELENA MARIA FERREIRA</i>	225
REGISTROS AVALIATIVOS EM INGLÊS <i>EMÍLIA GOMES BARBOSA</i>	231
A DERIVA DE SENTIDOS DA PALAVRA PROTEÇÃO NAS CAMPANHAS DE COMBATE À EXPLORAÇÃO SEXUAL INFANTIL <i>ENILCE PEREIRA DE SOUZA GIL, OLIMPIA MALUF SOUZA</i>	237
DISCURSO, LITERATURA E ENSINO: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E AS (IM)POSSIBILIDADES DA EMERGÊNCIA DA AUTORIA <i>ÉRICA MANCUSO SCHADEN, FILOMENA ELAINE PAIVA ASSOLINI</i>	245
DA REPRESSÃO À PRODUÇÃO NÃO AUTORIZADA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DAS LEIS SOBRE O TRÁFICO E CONSUMO DE DROGAS NO BRASIL <i>ERISVANIA GOMES DA SILVA, ANA MARIA DI RENZO</i>	251
O FUNCIONAMENTO ENUNCIATIVO DOS PRONOMES PESSOAIS E POSSESSIVOS EM UM DISCURSO DE ULYSSES GUIMARÃES <i>EUZÉLIA DAVID DIAS, EDILEUSA GIMENES MORALIS</i>	257
ESTRATÉGIAS LINGÜÍSTICO TEXTUAIS NO ARTIGO DE OPINIÃO <i>GIOVANE SILVEIRA DA SILVA, HELENA MARIA FERREIRA</i>	263
LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO NA EAD <i>GISELLI NOGUEIRA GONÇALVES</i>	269
ORALIDADE E ENSINO: CONCEPÇÕES E METODOLOGIAS <i>HELENA MARIA FERREIRA, FRANCIELI APARECIDA DIAS</i>	275
AValiação em Língua Portuguesa: (DES)ACERTOS <i>HELENA MARIA FERREIRA</i>	281
EM TERRA DE BRASILEIRO, QUEM FALA INGLÊS É CHIQUE <i>HELENA REGINA ESTEVES DE CAMARGO</i>	287

PUBLICIDADE, TECNOLOGIA, CONSUMO E CIDADANIA: QUAL A HERANÇA DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES?	
<i>HELLEN PATRÍCIA MORAIS FONSECA</i>	293
ENTRE A FALA E A COMPREENSÃO: UM OLHAR PARA A LINGUAGEM INFANTIL COMO UM PROCESSO DE INTERAÇÃO VERBAL	
<i>ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART</i>	299
ENSINO DE LÍNGUA FRANCESA DA PRODUÇÃO ORAL À ENUNCIÇÃO	
<i>ISABEL SILVA ALVES QUINTINO, CARLA NUNES VIEIRA TAVARES</i>	305
O TEXTO NA RELAÇÃO COM A ESCRITA NAS PRÁTICAS LINGUÍSTICAS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>IZAILDES CÂNDIDA DE OLIVEIRA GUEDES, ANA MARIA DI RENZO</i>	311
MARCA: A LÓGICA DO CAPITALISMO	
<i>JAIR PINTO DE ASSIS JÚNIOR</i>	317
O CORPO ENTRE “CONCERTOS” E “CONSERTOS”: UM ESTUDO SOBRE A “DANÇA TRIBAL”	
<i>JAMILLE BERBARE, ROMUALDO DIAS</i>	323
O DISCURSO JUSTIFICADOR DOCENTE ENTRE O DIZER E O FAZER CIÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE POUSO ALEGRE	
<i>JOÃO BAPTISTA DE ALMEIDA JUNIOR, GISELLE PAULA FONSECA SIMÕES</i>	329
A IMPRENSA NEGRA EM POUSO ALEGRE: O JORNAL O 28 DE SETEMBRO	
<i>JONATAS ROQUE RIBEIRO</i>	335
PROPAGANDA E REPRESENTAÇÃO SOCIAL: A IMAGEM DO NEGRO NA PROPAGANDA COMERCIAL BRASILEIRA	
<i>JOSÉ ROBERTO GONÇALVES, MARIANA ROMÃO DA SILVA</i>	341
A RELAÇÃO LÍNGUA MATERNA / LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CURSO DE AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO	
<i>JOSIANE PEREIRA FONSECA CHINÁGLIA</i>	349
A CENSURA E O SILENCIAMENTO DE SENTIDOS NO DISCURSO PEDAGÓGICO ESCOLAR BRASILEIRO DAS DÉCADAS DE SESSENTA E SETENTA E SUAS REVERBERAÇÕES NO ATUAL CONTEXTO ESCOLAR	
<i>JULIANA CÁSSIA YAMAGUTI, FILOMENA PAIVA ASSOLINI, RAFAEL CARDOSO DE MELLO</i>	355
EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS DA LÍNGUA INGLESA: EVOCANDO A TRÍADE LÍNGUA, CULTURA E IDEOLOGIA	
<i>JULIANO DA SILVA LIMA</i>	361
ENTRE AS CIÊNCIAS-NATURAIS A LITERATURA E A HISTÓRIA: DIALOGISMO EM OS SERTÕES DE EUCLIDES DA CUNHA	
<i>JUSSATY LUCIANO CORDEIRO JUNIOR</i>	367
A HETEROGENEIDADE COMO ESTRATÉGIA PERSUASIVA	
<i>KARINA DRUVE</i>	375

SUBJETIVIDADES NA MÍDIA: A FORMAÇÃO IMAGINÁRIA DO JOVEM ESPANHOL EM PROPAGANDA DA COCA-COLA <i>KAROLINE DA CUNHA TEIXEIRA, SILMARA DELA SILVA</i>	383
OS (DES) LIMITES DA SIGNIFICAÇÃO DO SUJEITO TRAVESTI NO ESPAÇO DA REDE SOCIAL FACEBOOK <i>LIDIA NORONHA PEREIRA, TELMA DOMINGUES DA SILVA</i>	391
O SILÊNCIO DA LITERATURA E A VOZ DA CIÊNCIA EM LIVROS DE ASTRONOMIA PARA CRIANÇAS <i>LÍDIA ROGATTO</i>	397
ATIVIDADE FÍSICA E CÂNCER DE MAMA: UM OLHAR SOBRE O CORPO/PARA O CORPO <i>LÍVIA SAÇO, ANA CLÁUDIA FIGUEIREDO, PÂMELA FERREIRA, RENATA DA SILVA, ELIANA FERREIRA</i>	403
UNIDADE E DIVERSIDADE: OS SENTIDOS DA LÍNGUA NOS ESTUDOS SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA <i>LÍVIA HELENA MOREIRA E SILVA</i>	409
REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO ENSINO SUPERIOR NO SÉCULO XXI <i>LUCIANA APARECIDA SILVA DE AZEREDO</i>	415
A SIGNIFICAÇÃO DO OLHAR DA ARTE NA PROPAGANDA <i>LUCIANA PEREIRA REZENDE, MARIA LUCIA PAGLIARINI SAPONARA</i>	421
SUJEITO HISTÓRICO E AMOR ETERNO: A SIGNIFICAÇÃO DA FIGURA MATERNA EM MÚSICAS SERTANEJAS <i>MACIEL FRANCISCO DOS SANTOS, TELMA DOMINGUES DA SILVA</i>	427
GÊNEROS QUE COMPÕEM A PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM 2012 E A INTERAÇÃO DO PARTICIPANTE COM ESSES GÊNEROS NA PRODUÇÃO DO TEXTO <i>MAGNA LEITE CARVALHO LIMA</i>	433
O CORPO FEMININO COMO DISCURSO NA MÍDIA IMPRESSA <i>MAIRA GUIMARÃES</i>	441
DO SENTIDO DE NAÇÃO AO DE “POVO” <i>MARCELO GIOVANNETTI FERREIRA LUZ</i>	447
METAMEMÓRIA E LINGUAGEM – CONTRIBUIÇÕES DE UMA ABORDAGEM QUALITATIVA <i>MARCUS VINICIUS BORGES OLIVEIRA</i>	453
CONSTRUÇÃO DOS PLANOS ESTRATÉGICOS ATRAVÉS DE PROCESSOS GRUPAIS: LINGUAGEM, TEXTO E DISCURSO <i>MARIA AUXILIADORA DE FREITAS REIS</i>	459
REDES SOCIAIS E ENSINO DE LÍNGUAS: QUESTÕES DE REPRESENTAÇÃO E IDENTIDADE <i>MARIA DE FÁTIMA SILVA AMARANTE</i>	465
IDENTIDADE E GÊNERO FEMININO: REPRESENTAÇÕES EM CANÇÕES BRASILEIRAS <i>MARIA INÊS GHILARDI-LUCENA</i>	471

A FAMÍLIA NA FLORENÇA DO SÉCULO XV: O PENSAMENTO DE LEON BATISTA ALBERTI E MATTEO PALMIERI	
<i>MARIA VERONICA PEREZ FALLABRINO</i>	477
CORPO E ROUPA: IDENTIFICAÇÃO, INDIVÍDUO E SOCIEDADE	
<i>MARIANA FERNANDES PEREIRA</i>	481
EFEITOS DE UNIDADE, DOMINAÇÃO E DIVERSIDADE DAS LÍNGUAS INDÍGENAS EM DOCUMENTOS OFICIAIS	
<i>MILEIDE TERRES DE OLIVEIRA, TEREZA MARACAIPE BARBOZA</i>	485
A PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM E SEU POSSÍVEL EFEITO RETROATIVO NEGATIVO NO ENSINO MÉDIO	
<i>MONICA PANIGASSI VICENTINI</i>	491
A REPRESENTAÇÃO DO POLÍTICO NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE PERSONIFICAÇÃO DA ANOREXIA	
<i>NAIARA SOUZA DA SILVA, ARACY ERNST PEREIRA</i>	497
UM ESTUDO ENUNCIATIVO DO MANIFESTO “O VISCONDE DE OURO PRETO AOS SEUS CONCIDADÃOS” (1891)	
<i>NÁRLLEN DAYANE ADVÍNCULA-MIGUEL</i>	503
A LEITURA COMO FORÇA CENTRÍPETA: A PRESENÇA DA METÁFORA NO FIO DO DISCURSO DA CRÍTICA LITERÁRIA	
<i>NATAL CANALLE JUNIOR</i>	509
REPETIÇÃO NA FALA DE UM SUJEITO: ESTRANHAMENTO E CONSTRANGIMENTO	
<i>NIRVANA FERRAZ SANTOS SAMPAIO, DÉBORA FERRAZ DE ARAÚJO</i>	515
ANÁLISE DE AVALIAÇÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA APLICADAS A ALUNOS DE ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS	
<i>OCTÁVIO HENRIQUE SALES DE ABREU, HELENA MARIA FERREIRA</i>	519
A INJUNÇÃO DO SAGRADO E DO PROFANO NAS ARQUITETURAS DAS IGREJAS CATÓLICAS	
<i>OLIMPIA MALUF-SOUZA FERNANDA SURUBI FERNANDES</i>	525
DISCURSO E MEMÓRIA: UM ESTUDO DOS BLOCOS CARNAVALESCOS DA CIDADE DE SANTA RITA DO SAPUCAI-MG	
<i>PAOLA NERY DE CARLI, ANDREA SILVA DOMINGUES</i>	533
O TRATAMENTO DADO À ORALIDADE POR LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA	
<i>PRISCILA FRANCIELY SOUZA, TÂNIA MAYRA LOPES DE MELO, HELENA MARIA FERREIRA</i>	539
A FORMAÇÃO DE PALAVRAS EM MÚSICAS BRASILEIRAS: VERIFICANDO A OCORRÊNCIA DA DERIVAÇÃO E DA COMPOSIÇÃO	
<i>PRISCILA PINTO HERCULANO, DANIELLE CRISTINE SILVA, JÉSSICA KELLEN DA SILVA</i>	545
COMO ANALISAR REPORTAGENS TELEVISIVAS? UMA BREVE PROPOSTA DE ANÁLISE DAS NARRATIVAS TELEVISUAIS DOS ACONTECIMENTOS	
<i>RAFAEL MAGALHÃES ANGRISANO</i>	553

EFEITOS DE UNIDADE NA ESCRITURA DA HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA <i>RAQUEL RYBANDT</i>	561
PALAVRAS DA REPÚBLICA: O CIDADÃO BRASILEIRO NOS DISCURSOS PRESIDENCIAIS <i>RENATA ORTIZ BRANDÃO</i>	565
A ARTE DO GRUPO “DZI CROQUETTES”: CULTURA, CORPO E MOVIMENTO <i>RICARDO EMILIO DE TOLEDO, ROMUALDO DIAS</i>	571
NEOLIBERALISMO EM ÂMBITO EDUCACIONAL: [DES] CONSTRUINDO SENTIDOS, [RE] SIGNIFICANDO MEMÓRIAS <i>SIMONE NATIVIDADE, ANA PAULA DOS SANTOS OLIVEIRA</i>	577
NAS TRILHAS DO CORDEL BAIANO: CONTEÚDOS SIMBÓLICOS E EFEITOS DE SENTIDOS <i>SOLANGE GUSMÃO DE ANDRADE</i>	583
A REDAÇÃO NO (DO) ENEM: O SUJEITO ALUNO E O SABER <i>STELLA MARIS RODRIGUES SIMÕES</i>	589
REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUA INGLESA: NARRATIVAS DE PROFESSORES BRASILEIROS <i>TANY ALINE FOLLE</i>	595
O RESGATE DO ARQUÉTIPO DE AFRODITE NA CAMPANHA PUBLICITÁRIA “PÉROLAS PRECIOSAS” DA RECCO LINGERIE <i>TEVIANI RIZZI KOLZER</i>	601
A LÍNGUA DO OUTRO ATRAVESSADA POR UMA MEMÓRIA DO “AQUI” <i>THALITA MIRANDA GONÇALVES SAMPAIO</i>	607
“FRANKENSTEIN”: A NARRATIVA TRANSMÍDIA UTILIZADA COMO ESTRATÉGIA DE IMERSÃO DO ESPECTADOR <i>THIAGO BERZOINI</i>	615
A RELAÇÃO DA MEMÓRIA DE TRABALHO COM PREJUÍZOS NA LINGUAGEM EM CRIANÇAS COM TDAH <i>VANESSA CRISTINA DE JESUS PINHA</i>	621
OS DISCURSOS SOBRE A PROVA BRASIL: AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA <i>VERONICA SILVA DE ALBUQUERQUE, JUDITE G. DE ALBUQUERQUE</i>	629
O ESTILO EM TEXTOS DE PÁGINAS INSTITUCIONAIS DO FACEBOOK DE TEMÁTICA EDUCACIONAL <i>VIRGÍNIA DE MARTINS CARBONIÉRI</i>	633
A CONSTITUIÇÃO DA IMAGEM FEMININA: DESLOCAMENTOS E/OU PERMANÊNCIAS EM CIRCULAÇÃO NAS MATERIALIDADES LITERÁRIAS <i>WELLINGTON MARQUES DA SILVEIRA, OLIMPIA MALUF-SOUZA, FERNANDA SURUBI FERNANDES</i>	639
EFEITOS E MEMÓRIA: A FESTA DE NARRATIVAS VILABELEENSES <i>WEVERTON ORTIZ FERNANDES, ELIANA DE ALMEIDA</i>	647

POLÍTICA(S) DE LÍNGUA(S) EM EVENTOS INTERNACIONAIS E MUNDIAIS SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA¹

ALANA CAPITANIO

Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS
R. General Osório, 413D – 89802-210 – Chapecó – SC – Brasil

alana@unochapeco.edu.br

Resumo. Neste trabalho, apresentamos o projeto de dissertação que estamos desenvolvendo na perspectiva teórico-metodológica da História das Ideias Linguísticas, associada à Análise de Discurso. Propomos analisar o funcionamento discursivo de eventos internacionais e mundiais sobre a Língua Portuguesa, organizados e/ou apoiados pelo Instituto Internacional da Língua Portuguesa.

Palavras-Chave. História das Ideias Linguísticas. Política de Línguas. Língua Portuguesa.

Abstract. This work, we present the dissertation project that we are developing in theoretical-methodological perspective of the History of Linguistic Ideas, associated with Discourse Analysis. We intend to analyze the discursive functioning of international and global events about Portuguese, organized and/or supported by International Institute of Portuguese.

Keywords. History of Linguistic Ideas. Language Policy. Portuguese.

A institucionalização da Língua Portuguesa como língua oficial do Brasil, a língua do Estado, se iniciou com o processo de colonização linguística, desenvolvido por Portugal a partir do século XVI. Mariani (2004) define a colonização linguística como o contato entre as diferenças que se dá em meio a tensões e confrontos. Resulta do encontro de dois ou mais imaginários linguísticos de povos com culturas distintas, em condições de produção em que a língua do colonizador impõe-se sobre a(s) língua(s) colonizada(s).

Durante a imposição da língua portuguesa no Brasil pelo colonizador, esta é foi gramatizada na perspectiva da dominação portuguesa, entendendo-se a gramatização como o processo que “conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (Auroux, 2009, p. 65).

Orlandi e Guimarães (2001) nos apresentam quatro períodos diferentes da gramatização brasileira do português. O primeiro período começa com a colonização até a expulsão dos Holandeses. O Português, nesse momento, era falado por poucos, sendo que a

¹ Este artigo trata do trabalho de dissertação que está sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – campus Chapecó-SC, sob a orientação do Prof. Dr. José Simão da Silva Sobrinho, com financiamento da FAPESC.

língua que predominava era a língua geral. O segundo período marca-se entre 1654 a 1808, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, quando aconteceu a invasão de Portugal por Napoleão. A Língua Portuguesa, nesse período, se expandiu com o aumento de portugueses e africanos no Brasil. As línguas indígenas perderam espaço, principalmente depois que o Marquês de Pombal institucionalizou o ensino da Língua Portuguesa obrigatório nas escolas, tornando-a língua majoritária. O terceiro período principia com a chegada da família real portuguesa no Brasil e segue até 1826, ano em que a Língua Portuguesa torna-se oficialmente a língua nacional. Nesta época, criou-se a imprensa no Brasil e fundou-se a Biblioteca Nacional, que contribuíram para “um efeito de unidade do Português no Brasil” (Orlandi; Guimarães, 2001, p. 23).

Quanto aos três primeiros períodos, Orlandi e Guimarães (2001) afirmam que temos a Língua Portuguesa de Portugal transportada para o Brasil, ou seja, temos a Língua Portuguesa *no* Brasil, institucionalizada pelo colonizador. O Português era aquele falado em Portugal e ensinado no Brasil, por meio das gramáticas e dicionários feitos por gramáticos portugueses. Contudo, isso muda no quarto período, que principia quatro anos depois da Independência do Brasil, em 1826. Neste momento, inicia a gramatização brasileira do Português, na qual gramáticos brasileiros produziram gramáticas conforme o Português *do* Brasil.

Com a língua portuguesa instituída como língua nacional e oficial, as discussões sobre esta (a língua) na conjuntura contemporânea não são mais as mesmas que no final do século XIX e início do XX, quando se discutia a língua *do/no* Brasil. Os investimentos políticos sobre a língua que estão prevalecendo hoje têm como objetivos a promoção e difusão internacional da língua portuguesa.

Há uma insistência pela internacionalização da língua portuguesa que nos chama atenção, por isso propomos esta pesquisa, a qual visa compreender o funcionamento discursivo de eventos internacionais e mundiais sobre a língua portuguesa, organizados e/ou apoiados pelo Instituto Internacional da Língua Portuguesa – IILP. Para tanto, delimitamos para nossa pesquisa duas questões: i. que sentidos de “internacionalização” da língua funcionam nos eventos internacionais e mundiais sobre a Língua Portuguesa? ii. Que relações entre a unidade e a diversidade da língua são conformadas nos/pelos eventos?

Ao propor estas questões, consideramos os eventos internacionais e mundiais sobre a língua portuguesa como uma forma de institucionalização de saberes sobre a língua e espaço de produção de discursos que instauram sentidos sobre a mundialização. Concordamos com Lagazzi-Rodrigues (2007) que a instituição é uma organização discursiva que resulta de processos e percursos de institucionalização dos sentidos. Nessa perspectiva, tomamos os eventos científicos como parte do processo de institucionalização do saber sobre a Língua Portuguesa, visto que “torna possível a circulação de um saber abrindo para diferentes modos de representação e para a comunidade da produção científica” (Lagazzi-Rodrigues, 2007, p. 17). Além dos eventos científicos, podemos citar as gramáticas, os dicionários, as associações, o Museu da Língua Portuguesa como modos de institucionalização do saber sobre a língua.

Observamos, também, como já afirmamos, o funcionamento do discurso da mundialização da língua. Orlandi (2009) analisa que, no final do século XX e início do século XXI, há um recrudescimento do discurso sobre a(s) língua(s). De um lado, sob a ideologia do culturalismo, prioriza-se o multilinguismo e as línguas minoritárias, opacificando o conceito de Estado e da unidade. Do outro lado, com a globalização, investe-se nas tecnologias da escrita e na quantidade de informações que circulam em todos os lugares, com o objetivo

de apagar as diferenças sócio-históricas, simular acesso a conhecimento para todos e expandir a potencialidade das múltiplas línguas.

A autora analisa que, nesta conjuntura, na sociedade de Mercado, falamos em usuários, múltiplas línguas, em multiculturalismo, em comunidades. Fragmentamos falares locais, que são pouco falados, pouco visíveis, enquanto que, com o apoio tecnológico, funciona livremente a língua universal do conhecimento e da comunicação: a língua inglesa. Isso resulta em um efeito de que estamos reconhecendo as múltiplas línguas, quando, na verdade, funciona “a **língua trans-nacional**” (ORLANDI, 2009, p. 164, grifos da autora).

Escolhemos analisar os eventos científicos organizados e/ou apoiados pelo IILP, porque observamos nestes eventos, como já dissemos, um investimento político em torno da internacionalização e difusão da língua portuguesa. Com relação ao IILP², o primeiro passo para sua criação se deu em 1989, no primeiro encontro dos Chefes de Estado e de Governo dos países de Língua Portuguesa – Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné–Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe. Na ocasião, surgiu a ideia do presidente em exercício do Brasil, José Sarney, e de outros presentes, de se criar um instituto. Contudo, o IILP tornou-se realidade apenas em 1999, na VI Reunião Ordinária do Conselho de Ministros da Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa (CPLP), tendo sua sede estabelecida na República do Cabo Verde. O IILP tem vocação de articular esforços técnicos, científicos e financeiros dos países da CPLP para a promoção da Língua Portuguesa, desenvolvendo ações como órgão colegiado desses países. Seus objetivos são a promoção, a defesa, o enriquecimento e a difusão da Língua Portuguesa como veículo de cultura, educação, informação e acesso ao conhecimento científico, tecnológico e de utilização oficial em fóruns internacionais.

Antes da criação do IILP, instituiu-se, em 17 de julho de 1996, a CPLP³, constituída por sete países (Brasil, Portugal, Guiné –Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde e Angola). Em 2004, Timor–Leste passa a integrar também a comunidade, totalizando oito Estados-membros. A CPLP se configura como foro multilateral para o aprofundamento de amizade e cooperação entre seus membros. A organização tem como objetivos: a concertação político-diplomática entre seus Estados-membros para reforçar a presença no espaço internacional; a cooperação entre os países em todos os domínios, como educação, saúde, cultura, etc.; e a materialização de projetos que difundam e promovam a Língua Portuguesa.

Após a criação da CPLP e do IILP, outros fatos se marcam como promotores da Língua Portuguesa. No Brasil, temos a criação do Museu da Língua Portuguesa, inaugurado em 2006; o Dia Nacional da Língua Portuguesa, instituído através da lei nº 11.310, de 12 de junho de 2006; o Acordo Ortográfico, que entrou em vigor dia 1º de janeiro de 2009, sendo prorrogado em 2012 para até o ano de 2016; a criação da Unilab - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, através da Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010, e instalada em 25 de maio de 2011.

O arquivo para a pesquisa é constituído pelas informações contidas nos *sites* de todos os eventos organizados e/ou apoiados pelo IILP, totalizando sete eventos científicos. O arquivo, nos diz Guilhaumou e Maldidier (2009), não é um simples documento, não é dado *a priori*, seu funcionamento é opaco e permite uma leitura da qual emergem dispositivos e configurações significantes. O trabalho de leitura de arquivo que buscamos fazer entende a

² Cf. Informações do site oficial do IILP. Disponível em: < <http://www.iilp.org.cv>>. Acesso em: 04 ago. 2013.

³ Cf. Informações do site oficial da CPLP. Disponível em:<<http://www.cplp.org/id-115.aspx>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

“língua como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo, e a discursividade como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história” (Pêcheux, 2009, p. 58).

O arquivo é resultante de um gesto de leitura, de uma interpretação. Assim, propomos uma leitura de arquivo como “um espaço polêmico das maneiras de ler, uma descrição do trabalho de arquivo como relação do arquivo com ele mesmo, em uma série de conjunturas, trabalho da memória histórica em perpétuo confronto consigo mesma” (Pêcheux, 2009, p. 51). Compreendemos, nas palavras de Mariani (2012), que o arquivo, pensado discursivamente, é um lugar movediço, pois se deixa afetar pelo real da língua, a falha, e o real da história, a contradição. A partir do arquivo constituído, faremos recortes de sequências discursivas, que analisaremos buscando depreender a(s) política(s) de língua(s) conformada(s) nos eventos.

Nesse sentido, filiamo-nos à História das Ideias Linguísticas (HIL) e à Análise de Discurso (AD) que “nos permite analisar os discursos da e sobre a língua” e “praticar as novas leituras de arquivo” (Orlandi, 2001, p. 16). Compreendemos que

tal articulação não se dá ao modo da interdisciplinaridade ou de uma complementaridade. A AD e a HIL têm seus métodos específicos, mas a partir do contato entre esses dois domínios e das questões que um coloca ao outro, temos ressonâncias tanto em uma quanto em outra direção (Nunes, 2007, p. 109).

Neste artigo, apresentamos nosso projeto de pesquisa que se encontra em fase inicial, apenas com o arquivo constituído, por isso ainda não temos resultados/análises para apresentar.

Referências

- AUROUX, S. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. Campinas, SP: Unicamp, 2009.
- GUIMARÃES, E. ORLANDI, E. P. Formação de um espaço de Produção Linguística: A gramática no Brasil. In: ORLANDI, E. (org.). **História das Ideias Linguísticas: Construção do Saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional**. Campinas SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.pp. 21-38.
- GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo. A análise do discurso no lado da história. In: ORLANDI, E. (org.) **Gestos de Leitura: da história no discurso**. 3 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010. pp. 161-184.
- LAGAZZI-RODRIGUES, S. O Político na Linguística: Processos de Representação, Legitimação, Institucionalização. In: ORLANDI, E. (org.) **Política Linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 2007.pp. 11-33.
- MARIANI, B. **Colonização Linguística: Línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos (século XVIII)**. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- MARIANI, B. S. C. Arquivo e língua nacional: percursos de pesquisas. In: Almeida, Eliana de; Parolin, Maria Inês. (Org.). **Fronteiras de sentidos & sujeitos nacionais**. 1 ed. Cáceres: RG Editora & FAPEMAT, 2012, v. 1, pp. 119-134.



NUNES, J. H. **Uma articulação da Análise de Discurso com a História das Ideias Linguísticas**, 2007. Trabalho apresentado no VII Seminário Corpus – História das Ideias Linguísticas, realizado pela Universidade Federal de Santa Maria, 27 a 28 de setembro, pelo Laboratório Corpus. pp. 107-124.

ORLANDI, E.; GUIMARÃES, E. Apresentação. In: ORLANDI, E. (org.) **História das Ideias Linguísticas: Construção do Saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional**. Campinas SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.pp. 7-20.

ORLANDI, E. **Língua e Conhecimento Linguístico**: Para uma História das Ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. A língua Portuguesa, o Brasil, a Lusofonia, a Mundialização Linguística: um novo olhar para a política exterior brasileira: linguística e cultural. In: **Língua Brasileira e Outras Histórias: Discursos sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas, SP: RG Editoras, 2009.pp. 159-169.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In. ORLANDI, E. (org.). **Gestos de Leitura**: da história no discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 2009. pp. 49-60.



A FORÇA DO CORPO FRACO: CONTRADIÇÃO E (DE)NEGAÇÃO NAS RELAÇÕES DE FORÇA*

ALLAN STROTTMANN KERN

Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem
Universidade do Vale do Sapucaí
Av. Prof. Tuany Toledo, 470 – 37550-000 – Pouso Alegre – MG – Brasil

allan_kern@hotmail.com

Resumo. *Nesta apresentação, fundamentada na base teórica e metodológica da análise de discurso, interrogamos a produção de sentidos em imagens do corpo de uma criança em situação de protesto. Nossa análise busca delinear os deslocamentos de sentidos produzidos pela imagem do corpo no texto fotográfico, considerando sua materialidade em diferentes condições de produção. Assim, analisamos duas imagens nas quais um gesto produz diferentes efeitos de contradição nas relações de força.*

Palavras-Chave. *Discurso. Corpo. Protesto. Relações de força. Denegação.*

Abstract. *In this presentation, grounded on the theoretical and methodological basis of discourse analysis, we interrogate the production of senses in images of a child's body in a protesting situation. Our analysis seeks to outline the displacements of senses produced by the body's image in the photographic text, considering its materiality in different production conditions. Thus, we analyzed two images in which one gesture produces different effects of contradiction within the power relations.*

Keywords. *Discourse. Body. Protest. Power relations. Denegation.*

Apresentação

Este texto é parte de estudos preliminares que visam a direcionar a abordagem de nossa pesquisa de dissertação⁴. O trabalho, fundamentado nos preceitos teórico-metodológicos da análise de discurso desenvolvida nos trabalhos de Pêcheux (1990) e Orlandi (1999, 2004, 2012), terá como um de seus focos a análise da discursividade presente em imagens de sujeitos em situação de protesto, buscando interrogar o modo como “o corpo significa em um espaço simbólico que lhe é destinado” (ORLANDI, 2004, p. 125).

O *corpus* de análise foi construído a partir de um recorte principal (R1), no qual foram observados os efeitos de sentidos produzidos pela materialidade da imagem

* O acréscimo dos parênteses na palavra “denegação”, que não constam no caderno de resumos do evento, será explicado ao final da análise.

⁴ Com o título de *Corpo e(m) protesto*, esta pesquisa foi iniciada em 2013 sob a orientação da Prof. Dra. Caciene Souza de Medeiros e coorientação da Prof. Dra. Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi.

fotográfica. Em nosso gesto analítico, trabalhamos um segundo recorte (R2, que reproduz a imagem textualizada no primeiro) com o objetivo de dar visibilidade aos processos parafrásticos que regem as possibilidades de interpretação do texto fotográfico em diferentes condições de produção do discurso. A análise dos recortes incidiu sobre o modo como essas imagens materializam a contradição nas e das relações de força, produzindo diferentes efeitos de sentidos.

As relações de força

Um dos conceitos basilares da análise de discurso proposta por Michel Pêcheux é o de *posição sujeito*, que designa a projeção – representação no discurso – do lugar ocupado pelo sujeito em um determinado momento histórico de uma formação social. Segundo Orlandi (1999, p. 40), essas projeções subjetivas impõem a necessidade de considerar a distinção entre o lugar social ocupado pelo sujeito e a posição em que este se coloca no discurso. A legitimidade do sentido está ligada à autoridade do sujeito que o expressa, que provém do lugar que ele ocupa no jogo das relações de força em uma formação social. Trata-se de um efeito produzido pela relação entre ideologia e sentido, que passa pelos mecanismos de textualização do discurso nas práticas de linguagem.

No entanto, a compreensão da ideologia como um *ritual com falhas* (PÊCHEUX, 1990, p. 17) implica considerar que, nos processos discursivos, há sempre a possibilidade de abalo nas relações de forças que subsidiam o peso do dizer. Ou seja, é possível que a autoridade conferida pelo lugar social perca a força que lhe é atribuída quando este lugar é projetado a uma posição no discurso. É o que acontece, por exemplo, nos casos em que uma criança dá “lição de moral” a um adulto, invertendo as posições discursivas comumente associadas aos seus respectivos lugares.

As relações de força estão ligadas aos mecanismos ideológicos de assujeitamento, que se realizam nas atuais condições de produção, segundo Orlandi (2012, p. 228), a partir de três movimentos distintos e complementares: a *interpelação* do indivíduo em sujeito pela ideologia, em uma forma sujeito histórica; a *individuação* do sujeito interpelado, realizada pelo Estado através das instituições e das discursividades; e a *identificação* do sujeito individuado com as formações discursivas, constituindo uma posição no discurso. A autora afirma ainda que

a questão da resistência está, de um lado, vinculada à relação entre forma-sujeito-histórica e a individuação do sujeito pelo Estado; de outro, pelo processo de identificação do sujeito individuado com a formação discursiva em sua vinculação ao interdiscurso (idem, p. 230).

Uma vez que as relações de forças representam um dos fatores determinantes das condições de produção do discurso (ORLANDI, 1999, p. 39), nosso gesto de interpretação implica observar as condições de produção do *corpus* que recortamos, para aí verificar o funcionamento da ideologia e a projeção no discurso dos diferentes lugares sociais em jogo.

Corpus em análise

Na construção do *corpus*, notamos que a imagem do primeiro recorte (R1) aparece, em condições de produção distintas, reproduzida e imbricada na imagem do segundo recorte (R2). Isto é, a fotografia que recorta um primeiro acontecimento torna-se parte de outra fotografia, que recorta um segundo acontecimento. Assim, o gesto capturado na primeira imagem mobiliza diferentes efeitos de sentidos quando é reproduzido na segunda.

Nosso principal recorte (R1) consiste na fotografia abaixo, produzida durante um confronto entre camelôs e a Guarda Civil Metropolitana (GCM) no Vale do Anhangabaú, em São Paulo, em outubro de 2004. A imagem, publicada no Diário do Comércio (SP), venceu o Prêmio Esso de Jornalismo em 2005 na categoria de “Melhor Fotografia”.



Fonte: <http://bit.ly/19tJNaq> (Evandro Monteiro/Diário do Comércio, 2004).

É possível notar em R1 uma série de contradições: entre o peito nu do menino e as fardas dos policiais; entre o efeito de força produzido pelo gesto e a fragilidade do corpo pequeno; e entre esse mesmo efeito de força pela coragem do menino inofensivo e a imobilidade na postura dos policiais armados que o observam. Essas contradições são realçadas pela composição da imagem, que faz o corpo do garoto parecer ainda menor devido à profundidade em que aparece na fotografia. Por outro lado, os corpos dos policiais, dispostos como “colunas laterais” no enquadramento, têm sua dimensão ampliada pelo mesmo efeito, envolvendo o espaço sobre o qual o garoto inscreve seu gesto.

O gesto de desafio produz o efeito de coragem na medida em que parte do lugar social do menino de rua, marcado pela vulnerabilidade proveniente da exclusão: esse próprio lugar é um tipo de *não lugar* tornado lugar através de processos de segregação (ORLANDI, 2012, p. 219). No que pode ser interpretado como uma falha das instituições, este garoto não está ocupando os espaços simbólicos destinados a uma criança.

Ele aparece, na verdade, na linha de frente de uma batalha urbana. Seu gesto, que parte do (não) lugar social do menino de rua, urge a GCM a utilizar a força que caracteriza o lugar do vigilante policial. Estes, no entanto, são *vigiados* pela multidão ao fundo e hesitam em utilizar a força de que dispõem. Nessa combinação de fatores, o gesto que parte do lugar social do menino de rua se (o) inscreve em uma posição discursiva que lhe confere poder sobre os policiais, produzindo uma contradição nas relações de força. Contradição ligada a uma falta, que representa a *negação* da força do menino: seu lugar é o da vulnerabilidade, da fragilidade marcada no *corpo franzino*. E que ganha força, entre o simbólico e o imaginário, no momento específico em que os policiais hesitam.

O mesmo gesto produz efeitos distintos quando reaparece em outras condições de produção. A fotografia abaixo (R2) foi feita em uma manifestação no Líbano, em janeiro de 2011, em apoio ao movimento popular egípcio que derrubou o ditador Hosni Mubarak. A imagem foi divulgada pela Agence France-Presse (AFP) e publicada no Brasil pelo portal G1.



Fonte: <http://glo.bo/12jnUIN> (Anwar Amro/AFP, 2011).

Em R2, a imagem de R1 aparece em profundidade e sendo segurada por um manifestante libanês em apoio à queda do poder no Egito. Aqui, o efeito de força no gesto do menino não está mais relacionado ao que fez os policiais hesitarem em R1, mas ao fato de que a força vinculada ao lugar do policial não tem mais legitimidade nas condições de produção de R2, onde há um processo revolucionário em andamento. Assim, não é mais o povo vigilante que garante o efeito contraditório na relação de forças, mas o próprio sujeito que aparece “hasteando” R1 como emblema de força.

O gesto corporal do menino em R1 resulta de uma dupla falha no funcionamento da ideologia, que repercute nos mecanismos de individuação e identificação: o menino que supostamente deveria estar na escola ou em atividades culturais sadias, anda com os camelôs e circula de pés descalços pelos centros urbanos, expondo-se à repressão violenta dos policiais. Nas margens do imaginário urbano – de onde é excluído – e, ainda, no centro do real da cidade⁵. O sentido de coragem, neste caso, é marcado pela resistência do sujeito urbano à força legitimada do aparelho repressivo, que sobrepuja seu corpo com a máquina de violência autorizada que constitui as polícias militarizadas.

Já em R2, os elementos imbricados na composição da imagem colocam a coragem do menino em relação à superioridade do movimento popular diante de um aparelho repressivo que não tem mais a legitimidade conferida pelo Estado instituído. O desafio às

⁵ Cf., nestes anais, o trabalho de André Silva Barbosa intitulado “No horizonte do vertical e no vértice do horizontal”, que mobiliza os conceitos de *ordem* e *organização* do espaço urbano (ORLANDI, 2004).

representações do poder significa diferentemente nas condições de produção em que o Estado e suas instituições estão, ao menos momentaneamente, derrubados.

Assim, o gesto de coragem produz, em R2 novamente⁶, o efeito de contradição nas relações de força, mas através de um mecanismo distinto. Não mais pela negação enquanto falta, mas por uma *denegação*: a negação primeira, materializada no corpo franzino do menino como elemento da composição de R1, é negada em R2, produzindo o sentido de coragem não mais pelo enfrentamento do medo, mas pela superação da própria força que produz esse medo. Nas relações de força em funcionamento nas condições de produção de R2, a posição discursiva que produz o efeito de inversão é a da resistência desafiadora, marcada no *corpo retesado*. E que ganha força, entre o real e o imaginário, no momento específico em que o poder simbólico atribuído aos representantes da instituição policial deixa de se fazer valer.

Considerações finais

Em nossa análise, notamos algumas diferenças entre os efeitos de contradição produzidos em ambos os recortes. Em R1, a contradição está ligada à negação da força do garoto, inscrito no (não) lugar social do menino de rua. Em R2, a contradição está ligada à negação da força dos policiais, inscritos no (não) lugar social do policial uniformizado em tempos de revolução. São diferentes mecanismos discursivos em condições de produção distintas, que, a partir de um mesmo gesto corporal do menino, produzem o sentido de coragem enquanto efeito de uma contradição: a força do corpo fraco.

O efeito de coragem em R1 é produzido pela contradição do corpo pequeno e franzino que se inscreve, por seu próprio gesto simbólico, em uma posição discursiva que lhe confere força sobre um poder capaz de esmagá-lo. Já em R2, o efeito de coragem é produzido por outra contradição, a do corpo pequeno e retesado que é inscrito, por um gesto imaginário do manifestante libanês, em uma posição discursiva que lhe atribui força sobre um poder que, naquelas condições de produção, já não é mais capaz de machucar ninguém.

Ou seja, nas condições de produção de R1, o efeito de coragem é produzido na passagem do (não) lugar social do menino de rua a uma posição discursiva que lhe confere força sobre os policiais, e o recorte produzido pela captura fotográfica materializa essa contradição entre o lugar social e a posição no discurso. Assim textualizado, esse recorte do acontecimento de 2004 reaparece no acontecimento de 2011, e é recortado novamente por outro gesto de captura fotográfica. Nesse segundo recorte, que chamamos R2, o efeito de coragem é reproduzido – e deslocado – na medida em que a posição discursiva do menino passa a ser ligada ao (não) lugar social do policial no processo revolucionário que caracteriza aquelas outras condições de produção.

Identificamos também uma regularidade que atravessa as condições de produção de ambos os recortes: a imagem do policial uniformizado como *inimigo* nos e dos discursos de resistência, materializados tanto sob a forma da revolta (R1) quanto sob a forma da revolução (R2). A força do menino, portanto, não significa como algo que lhe foi subtraído e que ressurge após uma espécie de restituição. Pelo contrário, essa força lhe é negada,

⁶ Em nosso primeiro gesto de análise, formulamos o deslocamento de sentidos de R1 a R2 como a passagem de uma contradição, no primeiro caso, para uma denegação, no segundo. No entanto, um comentário feito pelo Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho (a quem prestamos nossos agradecimentos) sobre a relação entre os conceitos de contradição e denegação nos levou a reformular esta compreensão: há contradição em ambos os recortes; no entanto, o primeiro produz tal efeito a partir da *negação* da força do menino, enquanto o segundo está ligado a uma *denegação* (pela negação da força dos policiais). Daí o acréscimo dos parênteses no título.

enquanto sujeito inscrito na parte fraca das relações de forças. E ela se torna visível apenas na medida em que a falta (negação) passa a incidir sobre a parte forte, como efeito resultante da projeção dos diferentes lugares sociais no discurso, onde as relações de sentidos estão sempre sob o risco de serem colocadas em causa.

Assim, não é a força do corpo fraco que se faz aparecer, mas a fraqueza do corpo forte que se deixa entrever, produzindo o efeito de contradição nas relações de força.

Referências

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Cidade dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **Discurso em análise**: sujeito, sentido ideologia. Campinas: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **Delimitações, inversões, deslocamentos**. In: Caderno de Estudos Linguísticos, Campinas, (19): 7-24, jul./dez. 1990.

OS CLÍTICOS NA ESCRITA DOS VESTIBULANDOS

ALESSANDRA CONCEIÇÃO BARBOSA, GISLAINE APARECIDA DE CARVALHO

Programa de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* em Linguística
Universidade do Estado de Mato Grosso
Av. Santos Dumont s/n - Bloco II
Centro de Pesquisa e Pós-graduação em Linguagem
Cidade Universitária - Bairro: DNER, CEP: 78.200-000 – Cáceres – MT

alessandracarbarbosa2@gmail.com, gislainemail@ibest.com.br

Resumo: *O presente artigo tem por finalidade apresentar um projeto de pesquisa em andamento elaborado para o Programa de Mestrado em Linguística da Universidade Estadual de Mato Grosso–Unemat, alicerçado nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista, que se pautará nas proposições de que a mudança da sintaxe do português brasileiro tem sido impulsionada, dentre outros fatores, pela expansão do objeto nulo.*

Palavras-Chave. *Sociolinguística. Objeto direto. Redação de vestibular. Clíticos. Heterogeneidade.*

Abstract. *This article to present an ongoing research project developed for the Masters Program in Linguistic at the University State of Mato Grosso (UNEMAT), based on theoretical-methodological assumptions of Variational Sociolinguistics, which will discuss about the propositions of Brazilian Portuguese syntax change has been driven, among other factors, by the expansion of the null object.*

Keywords. *Sociolinguistics. Direct object. University entrance examination of essay. Clitics. Heterogeneity.*

Introdução

A mudança da sintaxe do português brasileiro tem sido impulsionada, dentre outros fatores, pela expansão do objeto nulo. Se, por um lado, o aumento significativo da perda dos clíticos é uma característica do português brasileiro; por outro lado, o uso de pronome tônico na posição de objeto configura, para essa variedade de língua, uma gramática, que a distância do português europeu. (GALVES, 1996, 2001).

Ao traçar o percurso do objeto nulo no português do Brasil, Kato, Duarte, Cyrino e Berlinck (2006) constataram que a expansão da categoria vazia incide primeiramente em antecedentes, cujo valor é proposicional, como no exemplo: "Também satirizaras, se souberas (cv) (cf. *se o souberas*) (1655-1690)". A trajetória relata que, no século XIX, já podem ser encontradas ocorrências daquele que se apresenta como o objeto nulo característico do português brasileiro: categoria vazia com antecedente [+] específico, [-] humano, exemplificado em: "Uma agência me indicou um sobrado na Praia Ferosa, por cima de um açougue, mas o dono não quis alugá (cv) (1891)".

O século XX apresenta significativos índices de objetos nulos, sendo a maior ocorrência com antecedente [-] humano, como ilustrado em: "... quando eu fui no curral, peguei um bocado de bosta de vaca e taquei (**cv**) em cima do fermento... (1960)". Quando o antecedente é [+] humano, o português brasileiro usa o pronome tônico "ele" na posição de objeto, como pode ser verificado em: "E tu aceitou **ele** de volta? (1992)"⁷.

Para Galves (2001), o clítico de 3ª pessoa não é mais produzido pela gramática nuclear da língua, que dá legitimidade apenas aos clíticos de 1ª e 2ª pessoas. Duarte (1989) afirma que a manutenção dos clíticos acusativos de 3ª pessoa, no português brasileiro atual, deve-se exclusivamente à ação da gramática normativa na escola. Neste sentido, a descrição e análise das estratégias de realização do objeto direto anafórico na escrita dos vestibulandos (objeto de estudo da nossa pesquisa em andamento) busca responder à seguinte pergunta: "Além da categoria vazia, a escrita formal dos vestibulandos, monitorada pelas regras prescritas pelos manuais normativistas, usa pronome tônico de 3ª pessoa (ele/ela/eles/elas) em substituição aos clíticos (o/a/os/as)?".

Se por um lado, pretendemos contribuir com a descrição do português brasileiro; por outro lado, poder comparar os nossos resultados, cujo fenômeno será investigado na modalidade escrita, aos que o investigaram na modalidade falada, é ainda mais imperativo. Por acreditarmos que a escrita também apresenta um *continuum*, compararemos resultados obtidos pela análise de redações dos vestibulandos do Curso de Medicina aos resultados que serão obtidos pela análise de redações dos vestibulandos do Curso de Licenciatura em Computação (o mais concorrido e um dos menos concorridos da UNEMA⁸, respectivamente).

Metodologia e corpus da pesquisa

A abordagem seguirá os pressupostos teórico-metodológicos da sociolinguística variacionista, para a qual a língua é um conjunto de heterogeneidades e seguirá a metodologia proposta por Weinreich, Labov & Herzog (1968) e Labov (1972). Os dados selecionados serão submetidos ao programa computacional VARBRUL e GODVARB. Programas que, além de fornecerem os dados estatísticos, permitem cruzar variáveis selecionadas como relevantes pelo peso relativo.

O corpus de análise será constituído por 120 provas do Vestibular UNEMAT/2012 (60 provas de candidatos ao Curso de Medicina e 60 provas de candidatos ao Curso de Licenciatura em Computação). Uma possível constatação de variação em textos escritos será forte indício de processos adiantados de implementação da mudança, justifica-se, assim, a escolha do corpus.

Grupos de fatores

Os grupos de fatores linguísticos, considerados variáveis dependentes, são: a) objeto nulo; b) pronome clítico; c) pronome tônico; d) pronome demonstrativo; e) sintagma anafórico totalmente modificado; f) sintagma anafórico pleno.

Os grupos de fatores linguísticos, considerados variáveis independentes, são: (a) pessoa gramatical; (b) natureza do antecedente do objeto direto; (c) estrutura sintática; (d) traço semântico do antecedente; (e) topicalização do antecedente. E por fim, pelo fato de não termos como identificar o sexo e a idade dos vestibulandos, a ESCOLHA DO CURSO

⁷ Exemplos retirados de Kato, Duarte, Cyrino e Berlinck (2006).

⁸ Universidade do Estado de Mato Grosso – Brasil.

será a única variável não linguística considerada na análise dos dados. Ao incluir essa variável dentre os grupos de fatores, a hipótese será a de encontrar menos uso de pronomes (ele/ela/eles/elas) na posição de objeto direto, pois os vestibulandos, que escolheram o curso mais concorrido da UNEMAT (no caso, o curso de medicina) provavelmente fizeram cursinhos preparatórios ou estudaram em escolas particulares, portando, os que mais monitoram a escrita e os que menos infringem a norma-padrão.

Considerações Finais

Retomamos ao objetivo principal desta pesquisa que será a descrição e análise do uso do clítico de 3ª pessoa na escrita dos vestibulandos (nosso objeto de estudo) que além de contribuir com a descrição do português brasileiro, permitirá observar se as estratégias de realização do objeto direto (clítico de 3ª pessoa), já observadas na modalidade falada, são também usadas na modalidade escrita. Pelo fato de a escrita formal (redação do vestibular) ser monitorada pelas regras gramaticais, esta pesquisa incidirá também no ensino, pois o (possível) uso de estratégias não-padrão reforçará o discurso, que já se tornou senso comum: os ensinamentos escolares, repassados como um conglomerado de regras, não atingem o objetivo maior da educação, proposto pelos Parâmetros Curriculares, que é formar cidadãos políglotas em sua própria língua. A apresentação dessas considerações “não finais” funcionará, a nosso ver, apenas como uma provocação que suscitará reflexões e problematizações outras acerca das proposições deste trabalho.

Referências

DUARTE, Maria Eugênia. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. In: TARALLO, Fernando (org.). **Fotografias sociolinguísticas**. Campinas: UNICAMP, 1989.

GALVES, C. **Ensaio sobre as gramáticas do português**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

Kato, M.; S. Duarte, M.E.L; Cyrino, S.; Berlinck, R. Português brasileiro no fim do século XIX e na virada do milênio. In CARDOSO; MOTA, J; MATTOS E SILVA, R.V. (Orgs) **Quinhentos anos de história linguística no Brasil**. Salvador, Empresa Gráfica da Bahia/Funcultura/Governo da Bahia. 413-438. (2006). ISBN: 85-232-0260-9.

LABOV, W. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. Empirical foundations for a theory of language change. In W. P. Lehmann & Y. Malkeil (eds.), **Directions for historical linguistics: A symposium**. Austin: University of Texas Press, 1968, pp. 95 - 188.



UMA FERRAMENTA COMPUTACIONAL PARA A ALFABETIZAÇÃO DOS SURDOS

**ALINE DE FÁTIMA SOARES BORGES, ANA CAROLINA SALES OLIVEIRA,
CARLOS ALBERTO YNOGUTI**

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Eugênio Pacelli
Universidade do Vale do Sapucaí
Av. Prof. Tuany Toledo, 470 – 37550-000 – Pouso Alegre – MG – Brasil

Instituto Nacional de Telecomunicações
Av. João de Camargo, 510 – 37540-000 – Santa Rita do Sapucaí – MG – Brasil

alinefatimasb@hotmail.com, anacal55@yahoo.com.br, ynoguti@inatel.br

Resumo. Neste trabalho é apresentado um sistema web interativo de acesso gratuito para auxílio na alfabetização de crianças surdas. Este consiste em um jogo dividido em níveis com tema “fazenda”, que combina imagens, letras e palavras em Libras e Português. Além de realizar as atividades, este sistema também permite armazenar estatísticas tais como duração de cada sessão, erros mais cometidos, entre outras, o que pode subsidiar pesquisas nesta área.

Palavras-Chave. Jogo online. Alfabetização de crianças surdas. Libras.

Abstract. This work presents an interactive free access web system to aid literacy acquisition for deaf children. This consists of a game divided into levels with theme "farm", which combines pictures, letters and words in Portuguese and Libras. In addition to performing the activities, this system also allows one to store statistics such as duration of each session, mistakes committed, among others, which can subsidize research in this area.

Keywords. Online Game. Deaf children literacy. Libras.

Introdução

Para Vygotsky (1987), as relações sociais são um meio de constituição do homem cuja formação se dá na interação com os outros e a linguagem é uma ferramenta essencial para que esta interação ocorra. Entretanto, os indivíduos que possuem deficiência auditiva, ou seja, que não ouvem ou ouvem mal, possuem limitações e/ou dificuldades tanto no aprendizado como no uso da linguagem, tanto escrita como falada.

A leitura e a escrita são aspectos que preocupam os educadores de surdos, pois a maioria apresenta dificuldades de compreensão na leitura e na produção da escrita. Isso porque, ao ingressar na escola, esses alunos são inseridos num trabalho para a linguagem escrita, em que o cerne é posto na decodificação das palavras e não na imputação de sentido ao texto (PEREIRA, 2006). Além disso, essas dificuldades se devem ao fato da estrutura gramatical do português ser diferenciada da estrutura da língua de sinais (PEIXOTO, 2006), e ainda, porque os surdos estão

imersos em um contexto em que a escrita e as imagens estão integradas de maneira não sistematizada, o que não lhes confere sentido (PEREIRA, 2006).

O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na educação bilíngue desses indivíduos pode propiciar a inserção dos mesmos no mundo letrado (SILVA *et al*, 2003). Um exemplo é a utilização de jogos eletrônicos no processo de ensino e de aprendizagem defendida por estudos que apresentam a potencialidade do ensino por meio do lúdico, que possibilita a aprendizagem para a vida além da sala de aula. Moran (2007) afirma que as tecnologias, além de possibilitarem uma melhor apreensão e desenvolvimento das potencialidades do educando, são diferentes modos de representação da realidade.

Os jogos eletrônicos, por sua vez, têm se destacado como ferramentas tecnológicas que vieram inovar as metodologias de aprendizagem dos conceitos de forma dinâmica e interessante. Os jogos na educação se constituem em uma forma de diversão e ainda podem ser utilizados para diversas finalidades educativas e como ferramentas que auxiliam na formação de jovens e crianças por possibilitarem a construção dos conhecimentos de maneira prazerosa e atraente (MEDEIROS; SCHIMIGUEL, 2012).

Considerando esses pressupostos, o presente estudo tem por objetivo apresentar uma proposta de alfabetização de surdos, a partir de um sistema web interativo de acesso gratuito. Consiste em um jogo eletrônico, que pretende, através de uma interface amigável e intuitiva, propiciar o aprendizado de forma lúdica para os surdos.

Metodologia

Neste trabalho foram usados os princípios da pesquisa qualitativa, que intenta entender melhor o problema pesquisado a partir dos pontos de vista dos próprios atores, com a realização de visitas ao Instituto Filippo Smaldone, uma instituição de educação especializada em surdez, situada em Pouso Alegre-MG. Essas visitas possibilitaram tomar conhecimento dos métodos utilizados na educação especial nessa Instituição e sobre os livros utilizados para o ensino do Português na etapa de alfabetização dos alunos.

Informações adicionais foram obtidas, quais sejam: os alunos surdos têm certa aversão às atividades da disciplina de Língua Portuguesa, pois a estrutura gramatical do Português difere totalmente da Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) e o ensino do Português sem a utilização de fonemas é um grande desafio para esses alunos.

Também foram efetuadas conversas informais com a psicóloga Sandra Maria Silva Sales Oliveira e a estudante Bruna Tavares Leite, que é surda, por meio das quais foi possível colher informações sobre a Linguagem Brasileira de Sinais, algumas características dos surdos e as dificuldades apresentadas por eles em relação ao Português, além de questões do funcionamento cognitivo da criança no processo de aprendizagem.

Com as informações obtidas nos estudos bibliográficos e nas conversas informais, foram estabelecidas as características gerais e os requisitos para o jogo computacional que seria construído. Destinado a crianças de 4 a 7 anos, seria implementado na forma de um sistema web interativo e, na forma de jogo eletrônico com tema central “fazenda”, por ser interessante para crianças dessa faixa etária. Esse sistema seria de acesso gratuito, pois a essência do sucesso no aprendizado do surdo consiste em garantir-lhe o acesso facilitado à informação e apresentar-lhe situações baseadas no mundo real, o que lhe possibilita a aprendizagem por meio da experimentação (SOUZA; SILVESTRE, 2007).

Sistema desenvolvido

Com base nas características referidas foi elaborado o projeto de software à luz das diretrizes e princípios defendidos por Pressman (2006) referentes à qualidade de uma aplicação web, essencialmente no que tange ao design gráfico, usabilidade, funcionalidade,

confiabilidade, eficiência e facilidade de manutenção. Para esse projeto foram também analisados os aspectos apontados por Schneider (2002): a relevância da interatividade para conservar a atenção da criança enquanto joga; a apresentação de um ambiente no qual a criança possa examinar os seus conhecimentos sem riscos; a individualidade de cada educando, uma vez que cada um pode assimilar informações e realizar experimentações em seu próprio ritmo.

O jogo desenvolvido foi denominado LetraZenda, e é dividido em níveis que combinam imagens, letras e palavras em Libras e Português, referentes a elementos diversificados que fazem parte do tema “fazenda”. Procurou-se criar uma interface gráfica a mais intuitiva possível, usando cores vivas, imagens chamativas e *layout* padronizado para todas as telas, tentando ao máximo facilitar a sua navegação. Para acessar o LetraZenda pela primeira vez, com o auxílio de um monitor, a criança precisa efetuar seu cadastro fornecendo as seguintes informações: nome, data de nascimento, cidade, e-mail, usuário e senha. Uma vez cadastrada no sistema, ela poderá ter acesso ao jogo realizando o *login*.

Esse sistema permite que a criança acesse o LetraZenda no momento em que quiser e realize as atividades em seu ritmo. O nível atual do jogo alcançado pela criança será sempre guardado pelo sistema, permitindo que ela reinicie uma nova sessão a partir do ponto em que parou. Cada nível do LetraZenda é composto por um cenário que considera no máximo cinco elementos. A Figura 1(a) ilustra o primeiro cenário, que aborda as imagens dos elementos que têm seus nomes (árvore, escada, igreja, ovelha e uva) iniciados com as vogais maiúsculas: A, E, I, O e U.



(a)



(b)

Figura 1- Cenário com elementos referentes (a) às vogais e (b) às consoantes B, C, D, F e G.

Na Figura 1(b) tem-se um exemplo para as letras B, C, D, F e G. Do mesmo modo das vogais foram construídas as telas referentes a todas as consoantes do alfabeto. Todos os cenários do jogo têm uma seta que indica em qual elemento a criança deve clicar.

No início de cada nível, é feita a apresentação dos elementos principais que compõem o cenário. No momento em que a criança identifica o elemento e clica sobre ele, é aberta uma tela (Figura 2) que mostra o elemento, seu nome, a letra inicial desse nome em Português e o sinal em Libras, referente à letra inicial do nome desse elemento. Não foi estabelecido o tempo máximo ou mínimo de apresentação de cada tela, que só é fechada quando a criança clica na seta vermelha, indicando a passagem para o próximo elemento.



Figura 2 - Tela que apresenta a letra A.

Após acompanhar a apresentação de todos os elementos do cenário, a criança pode iniciar as atividades referentes a cada uma das letras iniciais desses elementos. Para cada letra são quatro atividades, sendo que as duas primeiras relacionam a imagem do elemento, a letra inicial do nome desse elemento em Português e o sinal correspondente em Libras.

Já as outras atividades mostram apenas a letra inicial e o sinal correspondente em Libras. A Figura 3 ilustra a primeira atividade para a letra A, na qual o usuário deve escolher qual a letra do alfabeto Português que corresponde ao sinal em Libras apresentado.



Figura 3 - Exemplo de atividade.

Quando a criança responder corretamente, a carta selecionada ficará delimitada em verde, como pode ser observado na Figura 4(a). Por outro lado, se a criança não clicar corretamente na carta correspondente à letra em Português ou ao sinal em Libras que for apresentado, a carta selecionada aparecerá delimitada em vermelho, o que indica erro em sua resposta, como na Figura 4(b).



(a)

(b)

Figura 4 - Exemplos de (a) acerto ou (b) erro na atividade.

O número de elementos apresentado por cenário e a quantidade de atividades para cada letra foram estabelecidos a partir dos estudos e entrevistas realizados, os quais evidenciaram que esses números são suficientes para desenvolvimento do desempenho da criança, consideradas as questões cognitivas envolvidas no aprendizado das crianças que vierem a utilizar esse jogo.

Quando a criança efetuar todas as atividades de um nível, é apresentado a ela um *feedback* de seu desempenho. Para tanto, considerou-se satisfatório que ela acerte, pelo menos, cinquenta por cento das atividades realizadas. Neste caso, ela será redirecionada para uma página que mostra uma imagem (Figura 5) com os personagens do LetraZenda no contexto do jogo, com aspecto de felicidade pelo seu desempenho e na parte superior da tela serão mostradas estrelas (três ou mais) coloridas em amarelo, correspondentes ao número de tarefas que acertou. Assim, ela poderá avançar para o próximo nível do jogo.



Figura 5 - Tela que representa resultado satisfatório.

Se o desempenho da criança não for satisfatório (acertar menos de cinquenta por cento das atividades), uma página é carregada apresentando os personagens com aspecto de tristeza e também o número de estrelas preenchidas em amarelo correspondentes ao número de atividades que ela acertou (Figura 6). Nesse caso, para que a criança consiga avançar ao próximo nível, precisará refazer as atividades do nível atual.



Figura 6 - Tela que representa resultado insatisfatório.

Cabe ressaltar que as atividades foram implementadas de forma aleatória, de forma que o usuário tem uma probabilidade extremamente reduzida de voltar às mesmas atividades. Isto também faz com que à cada criança, a atividade seja apresentada de forma diferente. Ao concluir todos os níveis, a criança é redirecionada para uma página que exhibe

uma imagem com os personagens alegres, mostrando que o usuário terminou o LetraZenda com êxito (Figura 7).



Figura 7 - Tela do final do jogo.

Adicionalmente, o programa permite coletar informações tais como: o perfil das crianças que o acessam, a quantidade de erros cometidos por elas em cada atividade, as atividades que oferecem maior dificuldade, dentre outras.

Considerações finais

É apresentado neste trabalho o LetraZenda, um *software* para auxílio ao letramento de crianças surdas, desenvolvido para ambiente *online*, com tema central "fazenda". As características estruturais desse software possibilitam a cada criança que venha a utilizar esse jogo, assimilar as informações e realizar as atividades em seu próprio ritmo, o que ajuda a mantê-la motivada no processo de aprendizagem por meio do lúdico.

A natureza *online* do LetraZenda permite que seja acessado por pessoas do mundo todo, através do navegador de diversos tipos de dispositivos que têm acesso à Internet como computadores, *tablets*, *smartphones* etc. E ainda, a possibilidade desse *software* armazenar dados sobre o perfil de cada usuário e as estatísticas de seu desempenho nas atividades pode fornecer subsídios importantes para pesquisas científicas nesta área.

Referências

MEDEIROS, M. de O., SCHIMIGUEL, J. Uma abordagem para avaliação de jogos educativos: ênfase no ensino fundamental. CINTED-UFRGS - **Novas Tecnologias na Educação**. vol. 10, nº 3, dezembro, 2012.

MORAN, J. M. de. **Desafios na Comunicação Pessoal**. 3 ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 162-166.

PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 21 de mar. de 2013.

PEREIRA, M. C. da C.(org). **Leitura, escrita e surdez**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2006.



PRESSMAN, R. S. **Engenharia de Software**. 6 ed. McGraw-Hill, 2006.

SCHNEIDER, H. N. **Um ambiente ergonômico de ensino-aprendizagem informatizado**. 2002, 162 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2002.

SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. **Cidadania, surdez e linguagem**: desafios e realidade. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

SOUZA, R. M. de; SILVESTRE, N.; ARANTES, V. A. (Org.). **Educação de surdos**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.



RELAÇÕES ENTRE O FUNCIONALISMO E A NEUROLINGUÍSTICA DE BASE SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL

AMANDA BASTOS AMORIM DE AMORIM, THALITA CRISTINA SOUZA CRUZ

Instituto de Estudos da Linguagem
Universidade Estadual de Campinas
Rua Sérgio Buarque de Holanda, 571 – 13083-859 – Campinas – SP – Brasil

amandabastos1987@gmail.com; thalitasouzacruz@gmail.com

Resumo. Adotando a definição de função como “o uso das línguas para um determinado propósito” (Castilho, 2010), indicaremos relações entre as bases teóricas do Funcionalismo e da Neurolinguística de abordagem sócio-histórico-cultural. Nossa análise se dará considerando as bases teórico-metodológicas do Funcionalismo e da Neurolinguística e com a apresentação de um dado singular que apresente como o primeiro se constitui como aparato teórico adequado às análises linguísticas de dados de afásicos.

Palavras-Chave. Neurolinguística. Funcionalismo. Afasia.

Abstract. Defining function as “the use of languages for specific purposes” (Castilho, 2010), we will indicate relations between theoretical basis of Functionalism and social-historical-cultural Neurolinguistics. Our analysis is based on theoretical-methodological principles of Functionalism and Neurolinguistics, presenting a singular datum which highlights how Functionalism is an adequate apparatus for linguistic analysis of aphasic subject’s data.

Keywords. Neurolinguistics. Functionalism. Aphasia.

Introdução

A Linguística, em seus mais diversos campos de estudo, foi por muito tempo baseada em teorias formalistas. No final do século XX, no entanto, surgem teorias partindo de outros pressupostos e que passam a dar conta de fenômenos linguísticos que as teorias anteriores não comportavam. Destacamos aqui a teoria funcionalista,⁹ em particular a vertente representada por Castilho, Ilari, Neves e outros que constituem uma tradição funcionalista no estudo da gramática do português brasileiro.¹⁰

No campo da Neurolinguística, a partir da década de 80 os trabalhos de Coudry representam a mesma forma de ruptura em relação aos axiomas, procedimentos experimentais e análises de dados das tradições estruturalista e gerativista. Desde então,

⁹ Castilho (2010), elenca os seguintes sentidos possíveis para o termo *função*: “(i) o uso das línguas para um determinado propósito, (ii) as relações estruturais entre signos, e (iii) os papéis assumidos pelos constituintes numa sentença”. O autor defende a primeira acepção do termo.

¹⁰ Para um histórico do Funcionalismo, em particular no Brasil, cf. Neves (1999), Ilari (2010) e Castilho (2010).

diversos autores se dedicaram a ampliar e destacar a ruptura, bem como construir vasta literatura sobre a importância da adoção de bases sócio-histórico-culturais para a pesquisa em Neurolinguística.

A seguir, explicitaremos quais são as principais convergências entre a teoria Funcionalista defendida por Castilho e as pesquisas em Neurolinguística desenvolvidas desde os primeiros trabalhos de Coudry. Apresentaremos também um dado de Novaes-Pinto (1992) que ilustra a compatibilidade dos pressupostos de teóricos apresentados.

1. Relações entre o Funcionalismo e a Neurolinguística

Há diversos pontos de convergência em que o Funcionalismo muito colabora principalmente para a análise de dados para a Neurolinguística. A concepção de linguagem certamente é um ponto fundamental quando se verifica a compatibilidade de pressupostos. A Neurolinguística de bases sócio-histórico-culturais parte da concepção de linguagem explicitada por Franchi (1977, p. 33):

Não há nada imanente na linguagem, salvo sua função criadora e constitutiva, embora certos “cortes” metodológicos e restrições possam mostrar um quadro estável e constituído. Não há nada universal salvo o processo – a forma, a estrutura dessa atividade. A linguagem, pois, não é um dado ou um resultado, mas um trabalho que “dá forma” ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do “vivido” que, ao mesmo tempo, constitui o simbólico mediante o qual se opera com a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo. Um trabalho coletivo, em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias.

Ilari (2010, p. 27) afirma que a teoria funcionalista a qual os autores supracitados se filiam é devedora das reflexões de Franchi e complementa (2010, p. 28):

Se ela [a linguagem] é um sistema de sistemas, se as unidades são simultaneamente significativas em diferentes dimensões, se é preciso controlar efeitos de sentido que não são previsíveis e automáticos, a explicação de uma unidade linguística terá que ser, necessariamente, uma explicação plural, complexa. O compromisso com explicações altamente articuladas fica reforçado se considerarmos que os enunciados da língua são vistos no contexto de seu desenvolvimento histórico e são postos em confronto com toda uma gama possível de variações. É claro que, assim concebida e situada, a descrição gramatical de uma sentença será sempre muito mais do que uma fórmula que diz como encadear palavras ou como escrever de maneira correta.

Numa crítica às teorias formalistas, o autor complementa (Ilari, 2010, p. 28):

[...] quem analisa os enunciados de uma língua envolve-se numa incessante manipulação de funcionamentos cognitivos e deve estar preparado para abandonar o conforto das correspondências biunívocas.

Não exaustivamente, enumeramos algumas importantes convergências e, quando houver, as divergências:

1. A análise partindo dos dados particulares para generalizações, como as pesquisas em Neurolinguística procedem frequentemente com os estudos de casos;

2. A sintaxe como um modelo do processamento verbal – embora o termo *processamento* venha sendo abandonado na Neurolinguística de bases sócio-histórico-culturais, pois remete a metáforas computacionais e concepções modularistas (cf. Coudry, 1986; Novaes-Pinto, 1999, Fedosse, 2008, entre outros). Prefere-se a utilização do termo *funcionamento* em seu lugar.
3. “A pragmática como moldura dentro da qual semântica e a sintaxe devem ser estudadas” (Castilho, 2010). Tal ponto é polêmico em outras áreas, mas, retomando Bakhtin, acreditamos que a moldura seja o *querer-dizer* dos sujeitos (Bakhtin, 2003; Novaes-Pinto, 1999, Cazarotti-Pacheco, 2012);
4. A natureza flexível das línguas naturais, que tomam a língua como um conjunto de escolhas, de forma que não haverá uma gramaticalização definitiva, mas processos de gramatização que buscarão descrever as línguas de acordo com certos paradigmas;
5. A não autonomia das estruturas linguísticas, uma vez que, conforme explicitado acima, as estruturas são construtos que buscam escrever os processos subjacentes ao funcionamento da língua.
6. Mais recentemente, a dissolução das antinomias, didaticamente práticas, mas de limitado caráter explicativo.

A convergência mais fundamental é de que tanto as teorias funcionalistas quanto a Neurolinguística se ocupam do estudo de *processos*, enquanto as teorias formais estudam *produtos*. Segundo Novaes-Pinto (1999):¹¹

A análise do processo dialógico e dos recursos alternativos dos quais se utiliza [o afásico] [...] nos revelam muito mais sobre sua afasia e sobre aspectos do processamento linguístico e do grau de severidade que a afasia impõe para sua atividade de produção.

Destacamos da citação anterior a importância conferida ao estudo dos *processos*. Segundo Vygotsky (1984), é a análise dos processos – em oposição à tradicional análise dos objetos ou produtos – que permite a compreensão da essência dos fenômenos. Além disso, o a contextualização da comunicação, levando em conta o sujeito, o que ele diz e em quais condições ele diz, são tratados por Vygotsky (1984) como extracorticais, ou seja, o que está fora do cérebro, mas a ele se relaciona. O que o autor faz é expandir a própria noção de cérebro para além da visão organicista tradicionalmente praticada na Clínica.

A seguir, explicitaremos, com a apresentação de um dado singular, a convergência entre bases do Funcionalismo e a Neurolinguística de bases sócio-histórico-culturais que destacamos.

¹¹ A afasia é tradicionalmente definida como distúrbio da linguagem provocada por lesão focal. Coudry amplia significativamente esta noção ao caracterizar o fenômeno pelas “alterações de processos linguísticos de significação de origem articulatória e discursiva (nesta incluídos aspectos gramaticais) produzidas por lesão focal adquirida no sistema nervoso central, em zonas responsáveis pela linguagem, podendo ou não se associarem a alterações de outros processos cognitivos” (2001, p. 5).

2. Observação de *processos*: dado singular e análise microgenética

Novaes-Pinto (1992) apresenta um dado particularmente interessante para ilustrar a importância de conferir visibilidade aos *processos* subjacentes e não aos *produtos*, ou seja, o que seria considerado objetivo e um dado científico para a Neurolinguística tradicional. A autora aplica um teste de gramaticalidade com o sujeito P,¹² que então frequentava as sessões do Centro de Convivência de Afásicos (CCA),¹³ no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL/UNICAMP).

O teste consiste originalmente de 451 sentenças, das quais 221 seriam agramaticais. A investigadora lê as sentenças para o sujeito e ele indica se elas são “boas” (gramaticais) ou “ruins” (agramaticais). A seguir, exemplos de sentenças e respostas do sujeito ilustram como ele lidou com a tarefa (Novaes-Pinto, 1992, p. 144ss):

- (1) Eu gostaria de Maza ganhar na loteria – BOA
- (2) A carta estava cheia erros – MAL
- (3) Esse emprego era esperado que João conseguir – BOA
- (4) A pedra caiu – RUIM

A investigadora percebe que P está julgando o conteúdo da sentença, utilizando estratégias pragmáticas para responder. A autora defende, ainda, que uma análise estatística, que ignora os processos e considera somente o que o sujeito efetivamente produz não daria visibilidade às estratégias adotadas pelo sujeito, conferindo uma interpretação do dado e compreensão geral do processo estreita, quando não equivocada. Transformando uma tarefa exclusivamente metalinguística em um contexto dialógico, a investigadora foi capaz não somente de compreender as dificuldades do sujeito, mas também dar visibilidade às estratégias empregadas por ele.

A análise qualitativa e microgenética permite dar visibilidade aos *processos* subjacentes. Nas palavras de Góes (2000):

[...] trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos.

A autora afirma, ainda, que uma vantagem clara dessa análise é que permite “adensar o estudo dos processos intersubjetivos e expand[ir] as possibilidades de vincular minúcias e indícios de episódios específicos a condições macrossociais, relativas às práticas sociais” (Góes, 2000: 9).

A análise microgenética garante a visibilidade dos processos e, retomando o primeiro ponto de compatibilidade entre Funcionalismo e Neurolinguística de bases sócio-histórico-culturais, permite a generalização a partir de dados singulares. Além disso,

¹² P nasceu em 02/12/1935, brasileiro, funcionário público e solteiro. Em 1981 foi diagnosticado com aneurisma e submetido à cirurgia. Em 1982, sofreu um AVC por rotura de aneurisma arterial. O diagnóstico tomográfico revela área de infarto cerebral temporo-parieto-occipital. Foi acompanhado por Coudry por dois anos e quatro meses quando da escrita da tese. Mais informações podem ser encontradas em Coudry (1986/1988).

¹³ O CCA tem por objetivo prover alternativas para as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos afásicos, diante do isolamento social que enfrentam, com muita frequência, após o acometimento neurológico. São realizadas sessões semanais, em grupo e individuais e há interação entre sujeitos afásicos e não-afásicos, em diversas situações e práticas discursivas.

colabora para explicitar o status da pragmática como “moldura” para a sintaxe e a semântica (terceiro ponto), a estrutura flexível das línguas naturais (quarto ponto) e a não-autonomia das estruturas linguísticas (quinto ponto), pois propicia a compreensão sobre como se deu o impacto das patologias tanto sobre o sistema da língua – nas trocas de palavras, de fonemas, na desorganização sintática – quanto com relação aos aspectos pragmáticos e discursivos – circunlóquios, repetições, hesitações – que dão visibilidade às atividades epi- e metalinguísticas em funcionamento durante a produção dos enunciados.

A análise microgenética de dados singulares também colabora para a dissolução das antinomias (sexto ponto), inclusive entre as categorias de sentença “gramatical” e “agramatical”, uma vez que, conforme observado, em contexto esse status pode ser diferente, se consideramos o *querer-dizer* dos sujeitos.

Considerações finais

No presente texto, indicamos algumas das convergências observadas entre a teoria funcionalista apresentada por Castilho (2010) e a Neurolinguística de bases sócio-histórico-culturais, particularmente no que tange à observação dos *processos* e não dos *produtos*. Ambas as teorias, de maneiras bastante compatíveis, são constantemente reformuladas e buscam, em outros autores e novos projetos caminhos possíveis para a ampliação das teorizações sobre os processos comunicativos, bem como nascem em oposição às teorias formalistas (Coudry, 1986).

Referências

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

CASTILHO, A.T. “Funcionalismo e gramáticas do português brasileiro”. In: SOUZA, R.F.E. (org.) **Gramática, texto e discurso**, 2010.

CAZAROTTI-PACHECO, M. **O Discurso Narrativo nas Afasias**. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2012.

COUDRY, M.I.H. **Diário de Narciso – discurso e afasia**. São Paulo: Martins Fontes, [1986/1988] 2001.

FEDOSSE, E. **Processos alternativos de significação de um poeta afásico**. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2008.

GOES, M.C.R. "A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade". In: **Cadernos Cedex**, N. 50, 2000.

ILARI, R. “Nova Gramática do Português Brasileiro: Tradição e ruptura”. In: CASTILHO, A.T. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

NEVES, M.H.M. “Estudos funcionalistas no Brasil”. In: **Linguística** 11: 87-116, 1999. Republicado em D.E.L.T.A. 15 (número especial): 71-104, 1999.



NOVAES-PINTO, Rosana do Carmo. **Agramatismo: Uma contribuição para o estudo do processamento normal da linguagem.** Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1992.

NOVAES-PINTO, R. **Uma contribuição do estudo discursivo para uma análise crítica das categorias clínicas.** Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1999.

VYGOSTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO EM QUESTÃO: O SUJEITO E A LÍNGUA ESCRITA

AMILTON FLÁVIO COLETA LEAL, ANA LUIZA ARTIAGA R. DA MOTTA

Programa de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* em Linguística
Universidade do Estado de Mato Grosso
Av. Santos Dumont s/n - Bloco II
Centro de Pesquisa e Pós-graduação em Linguagem
Cidade Universitária - Bairro: DNER, CEP: 78.200-000 – Cáceres – MT

amiltonflavio@hotmail.com, analuizart@unemat.br

Resumo: *Inscritos na Teoria da Análise de Discurso, propomos discutir a posição sujeito-aluno no ensino médio e no ENEM, bem como pensar a política nacional de língua escrita na escola e no Exame. A partir das análises, discutiremos conceitos de língua postos pelas políticas do/no Exame Nacional, enquanto instrumento avaliador e quantificador das competências dos alunos, que por sua vez, refletem diretamente nas políticas de Estado da prova em relação ao cenário escolar.*

Palavras-chave: *Análise de Discurso. Sujeito. Escrita. Discurso. Enem.*

Abstract: *Subscribers in Theory of Discourse Analysis, we propose to discuss the position of subject-student in high school and ENEM and think politics national written language in school and the exam. From the analysis, we discuss the concepts of language policies laid by / in National Exam as a tool evaluator and quantifier skills of students, which in turn, directly reflect the policies of the State of proof in relation to the school setting.*

Keywords: *Discourse Analysis. Subject. Writing. Speech. Enem.*

Introdução

Desde muito tempo a Educação vem passando por constantes reformulações e adaptações em seu currículo de ensino. Um exemplo disso são os “ajustes” que o Estado tem feito, nessas últimas décadas, na tentativa de universalizar, dar possibilidades de acesso e, conseqüentemente, garantir a permanência dos alunos na Escola. Há entre o Estado e a instituição escolar uma relação de interdependência, permitindo-nos afirmar que tais determinações validam uma voz que não favorece o **social**, uma vez que as decisões tomadas e acatadas pelo Estado são de interesses próprios, ou seja, a universalização, o acesso e a permanência na Escola são ações do Estado que inclui, mas também exclui, socialmente e/ou linguisticamente esse sujeito-aluno das relações de força, prestígio e ascensão¹⁴. Pfeiffer

¹⁴ Essas relações de força, prestígio e ascensão são questões que tratam essencialmente da imersão e inclusão na linguagem, fazendo dos alunos sujeitos higienizados, politizados e, portanto produtores de linguagem. (Pfeiffer, 2002).

(2002) ao falar dessas categorias, nos diz que “a ‘urbanidade’¹⁵ de uma língua se dá, fundamentalmente pela escrita, que tem seu lugar legítimo de ‘aquisição’ remetido à Escola”. Entendemos, portanto, no dizer da autora, que a Escola é, essencialmente, o lugar para apreensão da leitura e da escrita.

Nesse sentido, neste trabalho, refletiremos sobre o processo de constituição do sujeito na sua relação com a língua escrita. Para isso, utilizaremos o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), funcionando como uma avaliação que quantifica/qualifica os alunos no final do ensino médio, a partir do quadro de habilidades e competências que constitui como um lugar da política de língua escrita do Exame. Tomaremos as competências e habilidades como critérios a serem atendidos, conforme afirma a política do Exame Nacional, buscando compreender como esses alunos atenderão a tais critérios, uma vez que se considerarmos o princípio da unicidade da língua daremos vazão à exclusão, dado as condições de produção dos alunos participantes. E para discursarmos sobre a língua escrita e o seu prestígio/valor no Exame Nacional, falaremos, primeiramente, sobre ela (a escrita) e sua relação com o sujeito.

Das competências/habilidades à autoria

As competências e habilidades exigidas no Exame vão além quando o discurso do Enem para a prova escrita diz que o aluno precisa ter “*independência e autonomia sobre aquilo que discursa*”, visto que a escrita, no ponto de vista da Análise do Discurso é o lugar onde o sujeito se marca enquanto função-autor, isto é, sua constituição através da língua. A autoria para a AD é a “posição” que o sujeito assume diante de seu texto e, portanto, é subjetivo. Orlandi (2004) nos afirma que quando se fala em autor de seu dizer, de seu próprio discurso é compreender a relação do sujeito com a língua e com a história, já que desprender do texto e construir uma identidade própria é realmente inserir-se na língua a ponto de não ser um mero espectador, um reproduzidor de conhecimentos, do já-dito, mas pôr-se na posição de sujeito-autor de seu discurso. Tudo isso nos remete à Escola que, por sua vez é sem dúvida, o lugar de apreensão e funcionamento da escrita.

Para exemplificarmos essas afirmações que vimos apresentando até o momento, a seguir, temos um demonstrativo das proposições do Exame Nacional, com o quadro das cinco principais competências e habilidades que precisam ser demonstradas pelos alunos no momento da produção escrita (redação).

Tabela 1: Quadro de competências e habilidades do Enem de acordo com o INEP/DAEB.¹⁶

<i>I - Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita.</i>
<i>II - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.</i>
<i>III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.</i>
<i>IV - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.</i>
<i>V - Elaborar proposta de solução para o problema abordado, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.</i>

¹⁵ O termo “urbanidade” utilizado pela autora está no sentido de civilidade, delicadeza, fineza. E à Escola cabe, portanto, o papel de cumprir tal tarefa, dando suporte no aprendizado, aperfeiçoamento e domínio da língua escrita.

¹⁶ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Para consultar o documento completo, acesse: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_procedimento_de_calculo_das_notas_enem_2.pdf.

Ao inscrevermos na Análise do Discurso de Linha Francesa, como uma teoria da interpretação, pensamos nas políticas de ensino e nas políticas voltadas ao Exame, a fim de perceber o que é feito durante todo percurso escolar para garantir e dar seguridade a esses alunos se marcarem através da escrita e, portanto, constituírem-se como autores de seu próprio dizer. Nota-se, a partir da tabela 1, que legitimar as políticas de ensino do Enem é, com efeito ideológico, corroborar para o processo de autoria e constituição desse sujeito-aluno na sua relação com a língua escrita. Isso nos dá indícios que as competências e habilidades avaliadas são aquelas desenvolvidas na escola. Dessa forma, nos questionamos: a instituição – escola – realmente está ensinando tais competências, ou a transposição midiática dos péssimos desempenhos é por consequência, muitas vezes, do escamoteamento/ocultamento dessas práticas? Sendo assim, é pertinente dizer que a escala de desempenho e o quadro de competências estão relacionadas ao currículo básico esperado no Ensino Médio, ou seja, espera-se que o aluno tenha adquirido conhecimento suficiente no decorrer de seu processo de formação escolar a ponto de manter-se seguro na produção e argumentação de sua escrita. Agora nos perguntamos: após os resultados são criadas políticas práticas de ensino redirecionadas às reais necessidades dos alunos?

Refletir sobre a escrita dos alunos neste Exame é refletir sobre as políticas do Enem e as políticas voltadas ao ensino médio, que por sua vez, fazem-nos pensar sobre a trajetória desse sujeito-aluno, que ao final da última etapa de ensino não consegue, em sua grande maioria, se marcar como sujeitos de seu discurso. Em outras palavras, não se marcam discursivamente através da escrita.

Ao tomarmos conhecimento da política no ENEM, pensamos nesse jogo de relações de forças, pois no discurso do Exame espera-se que o aluno escreva (produza) de tal forma e não de outra, ou seja, percebe-se certa imposição do Sistema nesse jogo político-ideológico. Assim, ele não constrói uma identidade através de seu próprio discurso, mas ao tentar produzir conforme o que lhe é proposto faz atividades de cópias, recortes, do já-dito e que, por sua vez, não traz novidades, diferencial. Daí falar em resistência na escrita, isto é, um sujeito hostilizado diante daquilo que lhe é sugerido. Dito de outra forma há nesse jogo, um sujeito automatizado/mecanizado para responder um número “x” de questões em tempo determinado. Matematicamente, temos:

1º DIA	2º DIA
90 questões objetivas	90 questões objetivas
270 minutos	270 minutos
Totalizando: 3 min/questão	60 minutos/redação Totalizando: 3 min/questão

Diante daquilo que nos aponta a tabela, não podemos afirmar que, com princípio avaliador, o ENEM funcione como um problematizador para os estudantes. Em outras palavras, o Exame não propõe algo que seja comparado a outro nível e/ou patamar, simplesmente para confirmar aquilo que se repercute todos os anos: os discursos sobre a problemática no Ensino. O que realmente é proposto é aquilo que a Escola – instituição legítima – precisa desenvolver durante o processo formativo de seus alunos. A partir desses dados e através das condições próprias da história, faz-nos entender os discursos que dão

funcionamento ao imaginário de Escola e das políticas que acreditam e dão visibilidade ao ensino no Brasil, uma vez que refletir sobre a escrita na sala de aula e no Exame Nacional é, portanto, pensar em termos de língua/linguagem e práticas sociais, isto é, como esse sujeito se marca e é marcado através da sua escrita, afinal, são alarmantes os dados que quantificam/qualificam as etapas de ensino no Brasil, a destacar o Enem. Índices esses que legitimam um quadro educacional com uma qualidade que talvez condiga com a dificuldade que os alunos têm de ler, escrever, interpretar e expressar¹⁷.

Portanto, nota-se que a avaliação das competências e habilidades dos alunos, feita pelo Exame, ao final de uma etapa, serve mais para classificar/hierarquizar apenas. Em contrapartida, deveria servir para identificar os problemas na Educação e assim haver melhorias que pudessem repercutir na própria prática da sala de aula. Em outras palavras, para que esse fim seja realmente atingido é necessário que os resultados sejam transpostos dos relatórios e dos noticiários da imprensa para a criação e efetivação de políticas voltadas à melhoria do ensino.

Considerações Finais

Retomamos ao objetivo principal desta escrita – o de discutir a posição sujeito-aluno no Ensino Médio e no ENEM – uma vez que pensar em escrita nos manuais de ensino é considerar o apagamento e a resistência do sujeito, bem como a literalidade e a superficialidade na produção de sentido(s). A apresentação dessas considerações “não finais” funcionará, a nosso ver, apenas como uma provocação que suscitará reflexões e problematizações outras acerca da proposição deste trabalho. E assim, nos perguntamos: como ficam as políticas de ensino para essa etapa de ensino? Aprender a ler e a escrever não são tarefas aprendidas essencialmente na escola? O fato é que os alunos não são formados com vistas às responsabilidades sociais nem mesmo políticas.

Diante dessas questões e/ou situações impostas no/para o exame, o aluno muitas vezes, se vê mobilizado a construir um conjunto de competências e habilidades que são propostas, na tentativa de buscar possíveis respostas ou soluções às situações-problema. Neste sentido, diferente de outros processos avaliativos, percebe-se que no ENEM o aluno é convocado a pensar e a colocar seus conceitos em prática, posicionando-se de maneira crítica. Por isso mesmo não faz sentido a escola formar cidadãos categorizados.

Para tanto, o sofrimento e a dificuldade dos estudantes desenvolverem uma produção escrita está no fato de que temos de escrever de um modo que se distancie da realidade cotidiana de nossa fala, uma vez que escrever de acordo com modelos de boa escrita apresentados pelo professor e o LD é algo recorrente nas instituições. Nessa ótica, o aluno busca construir sua argumentação naquilo que lhe é permitido e aceito pelo professor. Tudo isso em consequência de um discurso hierarquizado: Estado/Escola/sociedade.

¹⁷ A título de informação e já provocando certa interpretação/reflexão acerca da política de língua do Exame Nacional, **ler, escrever, interpretar e expressar** que trouxemos aqui para falar da problemática realidade nas escolas são ações que estão postas na Tabela 1 (competências e habilidades), trazidas pelo MEC/INEP.

Referências

AZEVEDO, I.C.M. **Exercício da autoria no exame nacional do ensino médio: um mapeamento de manifestações discursivas**. Associação Brasileira de Educação e Cultura (ABEC), Universidade de São Paulo (USP), 2011. (artigo).

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 1ed. Campinas SP: Pontes, 1999.

DI RENZO, Ana Maria. **Os estudos da análise do discurso e seus efeitos nas práticas linguísticas dos manuais de ensino**, 2009 (artigo).

_____. O texto nas práticas linguísticas escolares. IN. **Linguagem, história e Memória – discursos em movimento**. Ana Maria Di Renzo, Ana Luiza Artiaga Rodrigues da Motta e Tânia Pitombo de Oliveira (Orgs.) – Campinas: Pontes Editores, 2011.

LUNA, Ewerton Ávila dos Anjos. **Avaliação da produção escrita no Enem: como se faz e o que pensam os avaliadores – 156 folhas (dissertação)**. Recife, 2009.

_____. **Avaliação em larga escala e produção textual: Reflexões sobre o Enem**. UFRPE, Junho de 2011. (artigo).

MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Trad. Magda Schwartzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MESERANI, Samir. **O Intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação**. São Paulo: Cortez, 1995.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica**. Brasília: MEC/INEP, 2005.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 8ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

PFEIFFER, C C. Retórica: sujeito e escolarização. IN: Eni P. Orlandi; Eduardo Guimarães. (org.). **Institucionalização dos estudos da linguagem: A disciplinarização das ideias linguísticas**. Campinas: Pontes, 2002, v. 1, p. 139-153.

_____. Políticas Públicas de ensino. IN: Eni P. Orlandi. (org.). **Discurso e Políticas Públicas urbanas: a fabricação do consenso**. 1 ed. Campinas: Editora RG, 2004, v. 1, p. 85-99.



O GESTO DE AUTORIA NA GRAMÁTICA DE JÚLIO RIBEIRO: A QUESTÃO DA LÍNGUA NACIONAL

AMILTON FLÁVIO COLETA LEAL, CRISTIANE PEREIRA DOS SANTOS

Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Linguística
Universidade do Estado de Mato Grosso
Av. Santos Dumont s/n - Bloco II
Centro de Pesquisa e Pós-graduação em Linguagem
Cidade Universitária - Bairro: DNER, CEP: 78.200-000 – Cáceres – MT.

amiltonflavio@hotmail.com, cris_tanyinha@hotmail.com

Resumo. *Este artigo tem por objetivo discutir discursivamente, a partir da Análise de Discurso proposta por Eni Orlandi, no Brasil, o gesto de autoria na Gramática de Júlio Ribeiro (1881), que traz em seu prefácio marcas de autoria, bem como a inscrição de uma posição-sujeito autor de uma gramática frente à questão da Língua Nacional, visto que a noção de “autor” é fundamentalmente necessária para o processo de gramatização brasileira.*

Palavras-Chave. *Análise de Discurso. Gesto de autoria. Gramática de Júlio Ribeiro. Língua Nacional.*

Abstract. *This article aims to discuss discourse from the discourse analysis proposed by Eni Orlandi, in Brazil, the gesture of authorship in Grammar Júlio Ribeiro (1881), who brings in his preface marks of authorship, as well as the registration of a subject position authored a grammar against the issue of National Language, as the notion of "author" is fundamentally necessary to the process of Brazilian grammatization.*

Keywords. *Discourse Analysis. Gesture of authorship. Grammar Julio Ribeiro. National Language.*

Introdução

Este artigo se inscreve no segundo momento do período de estudos sobre o processo de gramatização¹⁸ do Português no Brasil, na qual ocorrem estudos e produções significativas sobre a Língua Nacional, ou seja, inauguram-se estudos para mostrar/evidenciar a diferença entre o Português do Brasil e o de Portugal. Essa diferença vem sendo discutida, atualmente, por Orlandi (2009) em seus estudos sobre a identidade da língua nacional, no que diz respeito às significativas diferenças existentes entre a língua brasileira e o português de Portugal.

¹⁸ A gramatização é definida por Aurox como um processo de *descrição* e a *instrumentalização* de uma língua através de duas tecnologias: a gramática e o dicionário.

Em uma entrevista dada ao Jornal da Unicamp (JU) para falar sobre o seu livro recém-publicado **Língua Brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil** a autora (idem) ressalta que quando se trabalha a *identidade da língua*, no caso a brasileira, não podemos mais considerar apenas mudanças e/ou variedades em sua estrutura, mas em profundas e reais diferenças existentes entre o português do Brasil e o de Portugal, e que permite, portanto, falar em *língua brasileira*, conforme sugere o próprio título do seu presente livro.

Nesse contexto, acreditamos, conforme Orlandi (2002), que a língua possui uma intrínseca relação com a história e a memória, e é nessa perspectiva que buscaremos desenvolver este trabalho. Ancorados na teoria da Análise de Discurso (AD), pretendemos discutir o processo de autoria nas gramáticas produzidas no segundo período de estudos sobre o processo de gramatização do Português no Brasil (1850-1939). Em outras palavras, discutir discursivamente, o gesto de autoria na Gramática de Júlio Ribeiro (1881), que traz em seu prefácio marcas de autoria, bem como a inscrição de uma posição-sujeito autor de uma gramática frente à questão da Língua Nacional.

O referido período legitimou o imaginário de unicidade da língua portuguesa. Acreditamos que quase um século (1850-1939) de estudos, a língua nacional contribuiu significativamente as peculiaridades do português do Brasil e de Portugal e que confirma seu posicionamento a respeito da denominação **língua brasileira**.

1. Principais Gramáticas do século XIX: a questão da autoria

O que se discute no segundo período de gramatização no Brasil diz respeito à produção de gramáticas voltadas para os fatos da língua brasileira que, por sua vez, assegurariam, além da identidade linguística, um lugar de autoria¹⁹, uma vez que, nesse momento de produção das gramáticas, já não basta mais saber a língua, mas é preciso, conforme Orlandi (2001) saber que temos uma língua, uma gramática e sujeitos brasileiros da nossa própria escrita, configurando assim, a gramática como o saber legítimo para a sociedade. Isso se constitui naquilo que Dias (1996) chama de “os sentidos do idioma nacional”, a partir dos discursos que permeiam a ideia de identidade da língua falada no Brasil em relação à constituição de uma identidade nacional.

Do período de gramatização do Português no Brasil, destacamos como essencial para este trabalho, a produção da *Grammatica Portuguesa* de Júlio Ribeiro (1881), que reflete um importante **acontecimento linguístico** e significativo para os estudos da língua no Brasil. Nesse momento, dado a importância de se produzir ferramentas que pudessem corroborar para os estudos da identidade da língua nacional, tais gramáticas significaram um posicionamento primordial para elevar o caráter identitário da nossa língua, bem como o início de uma trajetória que culminaria em estudos recentes sobre a **língua brasileira**. Momento em que os gramáticos se inscrevem numa posição de autoridade em relação à língua e, principalmente, a um lugar de *saber sobre a língua* e à singularidade do português do Brasil, isto é, além de dar um lugar de autoridade em relação à língua, se inscrevem numa posição sujeito-autor gramático. E tal acontecimento só se dá quando a produção desses instrumentos (ferramentas) linguísticos começa a ser feita por autores brasileiros.

Quando afirmamos que Júlio Ribeiro ocupa um lugar de autoridade, estamos afirmando que este assume uma *posição-autor* ao produzir essa ferramenta tecnológica no

¹⁹ Para ORLANDI (2007) autoria implica em disciplina e organização, em unidade. Portanto, é a forma através da qual o sujeito se coloca na posição de autor, garantindo/assegurando assim, a sua identidade.

processo de gramatização, sobretudo a gramatização brasileira do português, que funcionou como forte elemento de identificação nacional.

A respeito do processo de autoria a autora afirma que *é do autor que se exige: coerência, respeito às normas estabelecidas, explicitação, clareza, conhecimento das regras textuais, originalidade, relevância, unidade*. Portanto, a questão de autoria se dá na constituição do sujeito no discurso e está no lugar de institucionalização do saber sobre a língua. E a gramática, nesse processo, é o lugar em que se institui e ao mesmo tempo dá visibilidade desse saber legítimo sobre a língua.

A gramática, conforme Orlandi (2009) significa o lugar de conhecimento e/ou de explicitação de normas. Ela (a gramática) no dizer da autora, é “a forma da relação da língua com a sociedade na história, realizada por um sujeito também representado no modo como a sociedade se organiza”. (idem, 2009). Nesse sentido, discutiremos, posteriormente, sobre essa relação da língua como um saber legítimo, concretizada por um sujeito social.

2. Júlio Ribeiro e a língua brasileira

Para falar de autoria, tomamos, como ponto de partida, o prefácio da gramática de Júlio Ribeiro, produzida em 1881 e reeditada em 1884, que nos diz:

As antigas grammaticas portuguezas eram mais dissertações de metaphysica do que exposições dos usos da língua. Para afastar-me desta trilha batida, para expor com clareza as leis deduzidas dos factos e do fallar vernáculo, não me poupei a trabalhos. Creio ter ferido o meu alvo. (...) Abandonei por abstractas e vagas as definições que eu tomára de Burgraff: preferi amoldar-me ás de Whitney, mais concretas e mais claras (RIBEIRO, 1881, s/p).

O que fica no discurso do autor é a sua preocupação em se colocar numa posição de distinção com os trabalhos propostos que seguiam uma unidade com Portugal. E tal inquietação, a princípio, se transformará em pesquisa para estudiosos, como Eni Orlandi e Eduardo Guimarães, que vêm trabalhando sobre a construção de uma identidade linguística do/no Brasil. De acordo com os teóricos mencionados, a língua possui sua historicidade. E é imerso nela (historicidade) que compreendemos os processos históricos pelos quais passaram Brasil e Portugal, dado que esses são nodais e contribuiram significativamente para que o idioma falado nesses dois países se diferenciasse.

Nota-se que há um gesto de autoria no prefácio, ou seja, o autor é responsável pelo que diz, legitimando que o *autor* é o sujeito no/do discurso. E quando se fala de autor/autoria remete-se à questão de identidade. Orlandi (2003, p.73) afirma que é a partir do gesto de autoria que se constrói a identidade, contudo, neste caso, Júlio Ribeiro, não constrói apenas sua identidade como autor de uma gramática, mas constitui, a partir de seu gesto, a voz de uma nação que é linguisticamente dessemelhante de Portugal. Esse gesto de autoria, por sua vez, constitui-se nos primeiros indícios de promover a língua brasileira no Brasil.

Nota-se que Júlio Ribeiro participa da construção do Estado brasileiro, pois é ele o gramático brasileiro que diz *como é a língua*. Para ele, a ideia do purismo linguístico funciona como forma política de controle social e isso é fator determinante em suas produções, pois o mesmo é um crítico sagaz e conhecedor das teorias gramaticais e linguísticas de sua época, constituindo-se não apenas como um dos nomes mais importantes do referido período, mas, sem dúvida, uma figura inaugural dos estudos

linguísticos no Brasil. Um autor memorável para a demarcação do “novo” contra o tradicional: tornar-se, linguisticamente, independente de Portugal.

Devido a necessidade de se fazer estudos da língua e da gramática por certos estranhamentos ocorridos entre intelectuais (gramáticos) de Portugal e do Brasil é que se fundam estudos brasileiros sobre o português do Brasil. Neste ponto, destacamos também a inauguração da Academia Brasileira de Letras (1897) que, entre outras finalidades, tais como a de preservação da cultura da língua e da literatura nacional, corrobora decisivamente com os acordos de unificação ortográfica da língua. É dado um *status* de autoridade para a “língua brasileira”, uma vez que, os gramáticos, ao produzirem essas gramáticas no Brasil, legitimam um conhecimento sobre a língua capaz de assegurar a identidade nacional.

Deste modo, as gramáticas e os dicionários produzidos no período de confluência de institucionalização da língua nacional foram, certamente, ferramentas que funcionaram como *pilares* nessa construção da diferenciação e singularização na constituição da identidade nacional, dando legitimidade e autoridade à língua. Essa função-autor-brasileiro significa dizer que as diferentes posições, ocupadas por aqueles que produziam as gramáticas no Brasil no período de gramatização, são maneiras de se referir à existência de uma “função- autor-brasileiro” de gramática brasileira que se diferencia, notadamente, daquela praticada em Portugal.

Algumas Considerações

O que chamaremos aqui de algumas considerações será apenas uma provocação que suscitará reflexões e problematizações outras acerca da proposição deste trabalho. A discussão acerca da questão da língua nacional e dos gestos de autoria nas gramáticas no II período de gramatização do português no Brasil, constituiu-se como mais um ponto a ser repensado e ressignificado nesse embate de construção da língua com a história.

Observamos, a partir da análise, que o gesto de autoria é principiado desde a obra inaugural de Júlio Ribeiro sobre os estudos do português no Brasil. Esse gesto é constitutivo de uma memória de língua nacional que começa a ser construída por volta do século XIX – momento em que se iniciam as produções sobre a nossa língua. Esse período, na história dos estudos linguísticos no/do Brasil, certamente será marcado como um verdadeiro tempo de construção e legitimação da identidade brasileira a partir da produção das gramáticas.

Para tanto, a proposição desse artigo em discutir sobre os gestos de autoria na gramática de Júlio Ribeiro, refere-se a um período marcado por inúmeras mudanças na história do português brasileiro, em que se buscava/almejava uma espécie de “combate” contra Portugal como metrópole e detentora da unidade da língua. Tal fato histórico colocamos, também, como protagonistas desse percurso que nos torna falantes de outra língua: a “brasileira”, (ORLANDI, 2009). Conclui-se, portanto, que no Brasil, fala-se outra língua: a brasileira. Língua essa falada, conforme Mariani (2004), deste o chamado processo de “colonização linguística”²⁰.

²⁰ Colonização Linguística é um a obra de Bethania Mariani que discursa sobre o processo histórico de colonização e confronto entre as diferentes línguas existentes no Brasil. Para saber mais ver MARIANI (2004).

Referências

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

DIAS, Luiz Francisco. **Os sentidos do idioma nacional**: as bases enunciativas do nacionalismo linguístico no Brasil. (UFPB). Campinas, Pontes, 1996.

FILHO, Manuel Alves. **Reflexões sobre a história da 'língua brasileira'**. In: JORNAL DA UNICAMP. Campinas, 17 a 23 de ago. 2009. (entrevista). Disponível em: http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/agosto2009/ju437_pag03.php. Acessado em: 14 de junho de 2013.

GUIMARÃES, Eduardo. Sinopse dos estudos do português no Brasil: a gramatização brasileira. In: GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni (Orgs.). **Língua e cidadania**. Campinas, SP: Pontes, 1996. p.127-138.

LACERDA, Priscila Brasil Gonçalves. Notas sobre a constituição do saber sintático em gramáticas brasileiras. In: **ESTUDOS LINGUÍSTICOS**, São Paulo, 39 (2): p. 488-497, mai.-ago. 2010. (artigo).

MARIANI, Bethania. **Colonização linguística**; línguas, política e religião (Brasil, sécs. XVI a XVIII e Estados Unidos da América, século XVIII). Campinas, Pontes, 2004.

ORLANDI, Eni P. **Língua brasileira e outras histórias**: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: RG, 2009.

_____. **História das Ideias Linguísticas**: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. 300p. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

_____. O Estado, a gramática, a autoria. In: **Línguas e Instrumentos Linguísticos**. 4/5. Pontes/Projeto HIL, 2001.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 7.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2002.

RIBEIRO, Júlio. **Grammatica Portugueza**. 9.ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves & C., 1910.

_____. **Grammatica portugueza**. 5.ed. revista por João Vieira de Almeida. São Paulo: Miguel Melillo, 1899. 364 p.

SILVA, Maurício. Júlio Ribeiro polemista: um capítulo da história das querelas linguísticas no Brasil. In: **Polifonia**, Cuiabá, MT, v.22, n.1, p.64-74, jan./jun., 2010.



TFOUNI, Leda Verdiani. (FFCLRP-USP) e ASSOLINI, Filomena Elaine (FFCLRP-USP). Gestos de interpretação e de autoria em produções linguísticas orais e escritas: desafios e possibilidades. In: **Alfabetização, Leitura e Escrita** / n. 10. (artigo).

Documento consultado:

Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/biblioteca/gramatica.php>. Acessado em: 26 de julho de 2013.

DISCURSOS DOS COREÓGRAFOS DE DANÇA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

ANA BEATRIZ RODRIGUES DE MORAES, JOSÉ GUILHERME DE ALMEIDA

Faculdade de Educação Física e Desporto
Universidade federal de Juiz de Fora

bialago@yahoo.com.br, pesquisador.gime2@uab

Resumo: *A presente proposta visa compreender os discursos dos professores, pesquisadores e representantes da dança ordinária sobre a dança artística em cadeira e rodas e identificar as filiações discursivas dos mesmos. A metodologia da Análise do Discurso na ótica francesa de Pêcheux e Orlandi contribuiu para as reflexões elencadas neste trabalho. Esta pesquisa suscita traz elementos para podermos refletir sobre o sentido da dança artística em cadeira de rodas em relação ao momento histórico, político e ideológico sobre a dança e a deficiência. Os discursos analisados nos sinalizam o equívoco nos dizeres dos professores que, na necessidade se identificarem, buscam uma filiação de sentidos já legitimado pela dança, pela educação e na política de inclusão.*

Palavras-Chave: Dança. Deficiência físico. Cadeira de rodas. Análise do Discurso.

Abstract: *This proposal aims to understand the discourse of teachers, researchers and ordinary dance representatives about wheelchair artistic dance and identify their discursive affiliations. The methodology of discourse analysis in French optical of Pêcheux and Orlandi contributed to the reflections listed in this work. This research raises provocative and brings elements to reflect the meaning of wheelchair artistic dance related with the historical, political and ideological moment about dance and disability. The analyzed discourses signal the mistake in the words of teachers that, needing to identify themselves, seek a meanings affiliation already legitimized by dance, education and inclusion policy.*

Keywords: *Dance. Disabilities. Wheelchair. Discourse Analysis*

Introdução

Não foi possível determinar o marco zero do surgimento da dança artística em cadeira de rodas, (DACR), mas, segundo Ferreira (2003), ela se deu, ao mesmo tempo, em diversos países, em decorrência dos movimentos históricos tanto da dança quanto das pessoas com deficiência. Essa atividade nasceu como um modo de reação à imobilidade corporal, com iniciativa, na maioria das vezes, da própria pessoa com deficiência ou da família. Embora inicialmente ligada à reabilitação, permitiu a pessoa com deficiência criar e desenvolver sua expressividade, realizar movimentos e dançar.

Conforme exposto por Ferreira (2002), no Brasil, tanto a produção científica nesta área, quanto a formação de grupos de dança, têm se mostrado crescentes deste 1991, ano

em que ocorreu a primeira publicação sobre o assunto. Entretanto, verifica-se que ainda estamos vivendo um processo de transformação e definição do que venha ser a dança artística em cadeira de rodas.

Diante das reformulações que o conceito de dança para pessoas com deficiência adquiriu durante o tempo em que esta prática vem sendo desenvolvida, entende-se que é relevante compreender os sentidos dos dizeres dos professores, pesquisadores e representantes da dança ordinária sobre a dança artística em cadeira e rodas e identificar as filiações discursivas dos mesmos, considerando a importância dos mesmos na difusão dessa prática e, conseqüentemente, das concepções que a ela se impõem.

Portanto, o objetivo desta pesquisa foi compreender os discursos dos professores que atuam com a dança artística em cadeira de rodas, assim como dos pesquisadores que estudam este tema, identificando as filiações discursivas dos mesmos, e trazendo ainda discursos de representantes de importantes festivais de dança realizados no Brasil, que representam o grupo estabelecido da dança ordinária.

Procedimentos Metodológicos

Este estudo é de caráter qualitativo e se constitui pela Análise do Discurso na ótica francesa de PÊCHEUX (2009) e ORLANDI (2013). Segundo Orlandi (2010), a Análise de Discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos.

A natureza do corpus foi constituída por materiais orais de entrevistas realizadas com quatorze professores de DACR e pela análise dos conceitos sobre a dança em cadeira de rodas proferidos por pesquisadores nos diversos trabalhos de pesquisa do ano de 1990 até os dias de hoje, e por posicionamentos de representantes de importantes festivais de dança realizados, ambos coletados mediante aprovação pela aprovação pelo Comitê de Ética em pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil do Rio de Janeiro, conforme parecer nº: 83/2013, aprovado na data de 14/06/2013.

Discursos sobre dança artística em cadeira de rodas

Segundo Muller (2001) a DACR surgiu num primeiro momento como forma de reabilitação e terapia e, com o passar dos anos, modificou sua prática e estabeleceu-se como dança artística em cadeira de rodas. Essa transição já impõe, historicamente, deslizamentos de sentidos entre compreensões de dança como reabilitação e como arte. Certamente, outros conceitos se cruzam a essas concepções gerais e os perpetuam ou silenciam no momento atual.

Diante da análise realizada, observamos que os conceitos sobre DACR colocados pelos pesquisadores foram sendo modificados ao longo do tempo e esse deslocamento de sentido foi produzido pela exposição do sujeito à historicidade. Segundo Orlandi (2012), os sentidos se constituem num momento histórico e assim podem sempre ser outros, pois fazem parte da história de enunciações que têm um passado e que projetam um futuro.

Observamos nos recortes dos enunciados dos pesquisadores que se seguem deslizamentos de sentido quanto ao conceito de DACR:

PES 1- em 1930 a bailarina Marian Chace criou uma metodologia de terapia através da dança. Inicia então este trabalho com pessoas com deficiência, formalizando a dança terapia.

PES 2- em 1992 a Internacional Sports Organization for the Dabled (ISOD) (subcomitê para a dança em cadeira de rodas) estabeleceu a definição de dança em cadeira de rodas como uma forma especial das danças com deficientes.

PES 3 - Definido a dança em cadeira de rodas como uma dança que utiliza cadeira de rodas, podendo ser de caráter recreativo ou competitivo KROMBHOLZ (2001)

PES 4- A Dança artística em cadeira de rodas pode ser definida como arte, como um movimento artístico FERREIRA (2003)

PES 5 - Pode ser desenvolvida tanto ao nível de lazer, quanto profissional, produzindo apresentações e espetáculos de dança. (2013)

Com o objetivo de afinar as análises, recorre-se aqui às paráfrases que dão mais visibilidade ao que está posto nestes enunciados:

DCR como terapia
DCR como recreação
DCR como competição
DCR como arte
DCR como lazer
DCR como profissão

A partir das paráfrases, percebe-se o deslizamento de sentidos de uma definição para outra. O primeiro recorte mostra a dança como um recurso terapêutico, como tratamento, numa visão assistencialista; depois a dança é conceituada como recreação ou competição; o enunciado seguinte mostra ampliação do seu conceito, elegendo a dança como arte; e depois como lazer ou profissão.

Os conceitos são mutáveis devido ao deslocamento de sentido que se faz em relação ao momento histórico, político e ideológico sobre a dança e a deficiência. Os discursos fazem sentido levando em conta a conceituação sobre a pessoa com deficiência historicamente construída durante esses anos e legitimada nos discursos da universidade e das políticas públicas de inclusão.

Segundo Orlandi (2012), as ideologias só fazem sentido para o sujeito na sua relação de constituição com a sociedade, cabendo a este compreendê-las e observar as possíveis posições, que se coadunam em determinado contexto histórico.

Ainda é intuído nos discursos dos pesquisadores e professores entrevistados a indefinição a cerca das metodologias e técnicas que caracterizam a dança artística em cadeira de rodas. Podemos observar nos discursos a seguir o equivoco quanto à técnica estabelecida, mostrando um silenciamento quanto à identidade da DACR.

Grupo de pesquisadores

PES 1- enquadra-se em todos os estilos de dança que foram adaptados para a cadeira de rodas, inclusive a dança contemporânea, que permite a criação de novos movimentos e técnicas.

PES 2- os métodos mais utilizados são da dança moderna, contemporânea e folclórica.

Grupo de professores

P4 - Procuo adaptar a técnica que os andantes praticam para a cadeira de rodas.

P8- Gestos e ações corporais de acordo com a capacidade/potencialidade do dançarino. (adequações)

Com base nos discursos acima, percebe-se que os professores e pesquisadores não reconhecem as especificidades do dançarino com deficiência física, buscando adaptar a dança que conhecem/reconhecem.

Para Ferreira (2001), assumir que a dança em cadeira de rodas tem uma característica própria que a diferencia tecnicamente das outras formas de dança de um modo geral, é assumir que esta modalidade desloca o sentido de dança. A dança em cadeira de rodas precisa admitir sua própria identidade, não é ideal criar versões de danças, de modelos estabelecidos por outros corpos.

O conceito sobre o corpo na dança, interpelado por uma ideologia capitalista voltada à produção de bens, ao lucro, e reprodutora de desigualdades sociais, não inclui um corpo de um dançarino deficiente com movimentos e aparência física diferente, que pouco se encaixa nas práticas de suas instituições (ALTHUSSER, 2007). Percebemos que os sentidos do corpo que dança já estão estabelecidos e que, desta forma, a DACR não se enquadra ao padrão já determinado no universo da dança. Os professores e os estudiosos buscam a técnica já legitimada para garantir seu espaço no cenário da dança, suscitando o equívoco de adaptar gêneros diversos, não considerando a especificidade do corpo do deficiente físico.

O que podemos complementar segundo Orlandi,

O corpo já vem ideologicamente significado, ou seja, na imagem que fazemos de um corpo ocidental ou oriental, ou como pobre ou rico, como homem, mulher ou homossexual etc. Sentidos já dados. Estabelecidos e estabilizados. Ou seja, que os modos de produção da vida material condicionam o conjunto dos processos da vida social e política (Orlandi, 2012, p. 93)

Podemos ainda perceber, através da análise dos discursos expostos a seguir, que a classe dominante da dança, com seus sentidos já estabelecidos e estabilizados, não reconhece a DACR. Os discursos que se seguem são de profissionais responsáveis por importantes festivais de dança realizados em diversas regiões do Brasil. Os referidos eventos têm como objetivo promover competições nos diversos gêneros da dança. Os grupos participantes determinam em que gênero concorrerá, identificando assim o estilo da coreografia como, por exemplo, clássica, jazz, folclórica, moderna, etc.

Foi perguntado para a organização do evento se o grupo de DCR poderia participar do festival e em que gênero deveria ser inscrito. Vejamos os discursos dos referidos profissionais.

P 1- Não temos competição para portadores de deficiência, porém, ano passado participaram cadeirantes e deficientes visuais que participaram da competição no Estilo Livre e obtiveram premiações. Caso decida em participar da competição, penso que deveria se enquadrar no estilo livre [sic].

P 2- Não temos uma categoria para cadeirantes, mas quem sabe possamos criar para o próximo festival[sic].

P 3- Não temos esta categoria, mas você poderá participar da mostra, sem objetivo de competir. A comissão selecionadora irá decidir[sic].

São muitas as discursividades que poderíamos analisar neste recorte, no entanto, o que fica evidente é o não reconhecimento, a não identificação da dança artística em cadeira de rodas pelo grupo estabelecido da dança.

No discurso de um dos profissionais dos festivais (P 3), percebemos o silenciamento da dança como meio de competição, evidenciando em seu discurso uma impossibilidade da pessoa com deficiência física ser julgada por sua competência técnica, podendo se apresentar apenas na mostra para ser apreciado em uma conjuntura que não requer necessariamente um julgamento em relação a seu desempenho.

A esse respeito, Elias (2000) reconhecem como *establishment* os grupos que são reconhecidos como aqueles que ocupam uma posição de prestígio, poder, que possuem uma identidade social construída a partir da tradição já reconhecida pelo público. Os profissionais de dança são vistos como um grupo estabelecido - *establishment* -, pois possuem reconhecimento dentro do universo da dança. Já os dançarinos com deficiência física se encontram na posição de *outsiders*, à margem, ou seja, fora do grupo considerado, pela sociedade, como estabelecido no cenário da dança.

Se ser dançarino pressupõe possuir um corpo perfeito e exibir movimentos corporais reconhecidos como movimento de dança, a apresentação de dança de dançarinos que possuem um corpo diferente e utilizam gestos corporais próprios daquele corpo contraria o padrão estabelecido de um corpo que dança.

Segundo Orlandi (2012), o corpo do sujeito está atado ao corpo social, mas isso não está aparente, pois as instituições o silenciam com seus discursos. O corpo é parte do corpo social e seu sentido se faz presente na história. O corpo está atravessado por uma memória. O conceito de dança está atrelado ao conceito de corpo produzido pela história e pela ideologia.

O corpo da pessoa com deficiência era visto como um corpo doente, como um corpo que necessitava ser cuidado e reabilitado para se igualar aos corpos ditos "normais". E este conceito, na prática, se perpetua. Os discursos dos grupos estabelecidos a respeito do que venha ser a DACR são atravessados pela memória, considerando o corpo dentro de condições sócio-históricas dadas.

Diante dos equívocos e das relações de poder apresentados, os profissionais dos grupos de dança artística em cadeira de rodas se veem excluídos do universo da dança. Vejamos nos recortes discursivos abaixo a conceituação de dança artística em cadeira de rodas ditas pelos professores dos grupos em estudo.

P 6 - num ideal de inclusão

P 1- Integralmente inclusiva para qualquer indivíduo, não somente para pessoa deficiente

P 2- Um meio eficaz para a Inclusão. Uma oportunidade para que todos, sem exceções, possam dançar.

Nos discursos acima, percebe-se uma regularidade do uso da palavra inclusão. Ao conceituar a dança como meio de inclusão, fica notório o silenciamento da visão da dança enquanto arte, pois ainda se permanece ancorado no sentido ideológico politicamente correto de inclusão estabelecido na esfera social e educacional, legitimando-os a partir do professor de dança para pessoa com deficiência.

O professor de DACR busca ser reconhecido pela sociedade, em especial no cenário da dança. Como a dança para cadeirantes não é reconhecida nos meios que a poderiam legitimar, o professor se filia ao discurso social e educacional politicamente correto da inclusão. Assim, ele passa a ser reconhecido não como professor de dança, mas também como profissional que promove a inclusão através da dança, carregando equívocos de sentido presentes nos discursos da inclusão para a dança artística em cadeira de rodas, conferindo à dança o sentido de meio, de veículo; e não como um fim em si, enquanto arte.

A esse caráter nos explica Orlandi (2003) que o homem tem a necessidade de interpretar, de conferir significado. Assim sendo, ele interpreta por filiação, conferindo um ou outro sentido, inscrevendo em uma ou outra filiação discursiva, no caso, para compreender e legitimar a sua existência, inscreve a DACR na dança estabelecida ou na inclusão.

Considerações Finais

O presente estudo nos permitiu concluir que o conceito de DACR sofreu um alargamento nos últimos anos, reconhecendo que esse está atrelado ao conceito de pessoa com deficiência produzida pela história e pela ideologia. Constatamos um deslocamento de sentido da dança como terapia para a dança como profissão.

Em contrapartida, nos discursos dos professores, percebe-se um silenciamento sobre a dança enquanto uma linguagem artística, bem como uma necessidade de identificação, na qual buscam uma filiação com sentidos já legitimados pela educação e pela política, ao tratar a dança pelo viés da inclusão.

Nota-se a perpetuação do olhar sobre o deficiente que dança e não o sobre o dançarino com deficiência. Assim, na prática, o sujeito dançarino ainda não possui seu espaço como artista e sim como deficiente. E este aprisionamento de sentido estipulado pelo grupo estabelecido apaga a necessidade de refletir sobre a qualidade e investimento no que se refere à qualificação profissional do professor de dança para desenvolver competência técnica ao dançarino cadeirante.

Consideramos então que a dança artística em cadeira de rodas precisa se legitimar. Espera-se que os equívocos e falhas encontradas nos discursos ideológicos sejam meio de mudança, de reflexão sobre a dança enquanto arte na vida das pessoas com deficiência. Pois sempre há a incompletude, a falha, o lugar possível, podendo sempre modificar os sentidos.

Referências

ELIAS, N. SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**, sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

LOPES, K.; ARAÚJO, Paulo de. Os dançarinos em cadeira de rodas no contexto dos espetáculos. **Rev. Bras. Ativ. Fis. Saúde**, Pelotas, n. 17, vol. 5, p. 440-448, out. 2012.



ORLANDI, E.P. **Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 11. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

_____. **A leitura e seus leitores**: 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

FERREIRA, E. L. **Corpo – Movimento- Deficiência: As formas do Discurso da /na Dança em Cadeira de Rodas e seus processos de Significação**. 2003. Tese de (doutorado Educação Física- Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

_____. **Dança em Cadeira de Rodas: Uma Proposta de Desenvolvimento de Dança para Pessoas Portadoras de Deficiência Física**. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE DANÇA EM CADEIRA DE RODAS, 1., Campinas, 2001, **Anais ...**, Campinas: Rvieira, 2001a.



O DISCURSO DE MÃE SUSANA NO ROMANCE ÚRSULA, DE MARIA FIRMINA DOS REIS

ANA CARLA CARNEIRO RIO

Universidade Federal de Goiás- Campus Catalão
Departamento de Letras-Campus Catalão – UFG
Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, nº 1120, Setor Universitário -75.704-020–Catalão– Sala
02, Bloco E

carlariolit@hotmail.com

Resumo. *Este trabalho terá como aporte teórico a Análise do discurso francesa, por apresentar matriz teórica para analisar os discursos por meio da personagem “Mãe Susana” no romance Úrsula, de Maria Firmina dos Reis, que representa o discurso com maior carga psicológica das temáticas principais do romance que diz respeito a submissão feminina e a condição do negro na sociedade oitocentista maranhense. Diálogos teóricos entre Michel Pêcheux e Michel Foucault serão fundamentados nesta análise.*

Palavras-chave. *Formações Discursivas. Mãe Susana. Sujeito.*

Abstract. *This work has as a theoretical support the french discourse Analysis by presenting a theoretical matrix to analyze the speeches by the character "Mãe Susana" in the Maria Firmina dos Reis's novel, Ursula, which represents the speech with a greater psychological burden of the main themes of the novel, which is about the female submission and black people condition in the nineteenth century society of Maranhão. Theoretical dialogues, between Michel Foucault and Michel Pêcheux, will be based on this analysis.*

Keywords. *Discursive formations. Mãe Susana. Subject.*

1. Início de conversa

O romance Úrsula, de Maria Firmina dos Reis, foi publicado em 1859 no Maranhão, cenário onde os discursos sofriam um controle de regime patriarcal e escravagista. Muitos estudos têm sido realizados em torno da obra, que, conforme Zahidé Muzart (2000) e Eduardo de Assis Duarte (2004), é considerada o primeiro romance abolicionista do romantismo literário brasileiro e a primeira obra escrita por uma mulher negra no Brasil. Desse modo, os discursos da narrativa apresentam como principais temáticas a escravidão e submissão da mulher.

Este trabalho está pautado na Análise do discurso francesa, pois acreditamos que ela fornece referências teóricas suficientes para a análise do discurso em narrativas literárias. Assim, buscamos analisar o discurso por meio da personagem “mãe Susana” que aparece na narrativa no IX capítulo intitulado “Preta Susana”, por considerar um discurso que se associa com a proposta

apresentada pela autora Maria Firmina dos Reis no prólogo do romance. A obra é dividida em um prólogo, vinte capítulos e um epílogo. No prólogo a autora deixa claro às condições da mulher na sociedade e faz o seguinte desabafo:

Mesquinho e humilde livro é este que vos apresento, leitor. Sei que passará entre o indiferentismo glacial de uns e o riso mofador de outros, e ainda assim o dou a lume. Não é a vaidade de adquirir nome que me cega, nem o amor próprio de autor. Sei que pouco vale este romance, porque escrito por uma mulher, e mulher brasileira, de educação acanhada e sem o trato e conversação dos homens ilustrados, que aconselham, que discutem e que corrigem, com uma instrução misérrima, apenas conhecendo a língua de seus pais, e pouco lida, o seu cabedal intelectual é quase nulo (REIS, 2009, p.13)

Desse modo, o discurso de Susana marca as duas principais temáticas abordadas no romance. Os discursos analisados centram-se nos postulados de Michel Foucault (2012) mantendo diálogo com Michel Pêcheux (2009) nas reflexões acerca das formações discursivas, sujeito, história entre outros. Esse estudo é recorrente, pois, por meio da análise do arquivo literário, poderemos estudar e entender o presente e, visto desse modo, pretendemos “recontar” o que está “contado”, encarando de forma distinta os infortúnios da escravidão e as condições subalternas da mulher na sociedade oitocentista maranhense.

Susana é uma escrava que cuida da mãe da heroína *Úrsula*, sua voz marca uma singularidade no discurso, mas representa também o coletivo. Seu discurso está pautado no sentido de como funcionava a escravidão no Brasil, e em quais condições o negro se apresentava na sociedade, o que torna diferenciado tal romance é a forma inédita que esse assunto foi colocado em uma narrativa literária no período colonial brasileiro, época em que a mulher não era permitida no lugar literário. Desse modo, uma narrativa contada por uma mulher e negra, é um marco inédito e inovador.

2. As formações discursivas: diálogos importantes

A preocupação em analisar o discurso nos permite identificar procedimentos enunciativos que estão na superfície do texto. Em *Arqueologia do Saber*, Michel Foucault (2012, p.131) define discurso como um “conjunto de enunciados que se apoiam em um mesmo sistema de formação”. Assim, o conceito de formação discursiva também aparece de forma pioneira na obra de Foucault (2012) como:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva. (Foucault, 2012, p. 47)

Nesse sentido, a regularidade do discurso em Susana está imbricada na luta e resistência contra a escravidão. Essa dispersão que Foucault (2012) conceitua, permite ao analista do discurso descrever os enunciados identificando as regras por que passaram o sistema de formação dos discursos. “Não troco cativo por cativo. Oh não! Troco escravidão por liberdade, ampla liberdade” (Reis, 2009, p. 114). O desabafo de Susana vai para o também escravo Túlio, seu neto, que ela tinha educado desde que sua mãe falecera. O escravo sentia gratidão ao herói romântico “Tancredo” porque tinha lhe dado alforria, e relatava o fato a Susana, de forma clara ela o explica que em um país de regime

escravagista, ele jamais seria livre. Dessa forma, o conceito foucaultiano nos permite perceber as regras de formação, ou seja, elementos que estão marcados na narrativa, as condições de produção do discurso em um período onde os discursos que circulavam apontavam para uma realidade escravagista e preconceituosa.

Cabe a esse trabalho também, relacionar o conceito de Formação Discursiva a partir da perspectiva teórica de Michel Pêcheux que seria “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 2009, p. 147).

-Tu! Tu livre? Ah não me iludas! – exclamou a velha africana abrindo uns grandes olhos. Meu filho, tu és já livre?..-Iludi-la!- respondeu ele rindo-se de felicidade- e para quê? Mãe Susana, graças à generosa alma deste mancebo sou hoje livre, livre como o pássaro, como as águas; livre como o éreis na vossa pátria. (Reis, 2009, p. 114)

Dessa Maneira, Susana tenta explicar através de um procedimento discursivo “ironia”, que liberdade no Brasil era apenas uma convenção social e que existia uma ponte enorme do que realmente era liberdade e do que a sociedade condicionava ao negro como sendo liberdade.

Pêcheux (2009) estabelece uma crítica marxista da proposta de formação discursiva de Foucault (2012), ele faz uma apropriação do termo apenas daquilo que considera materialista. Para Pêcheux, o sujeito é interpelado pela ideologia. O discurso é algo subordinado e controlado, e os indivíduos (sujeitos), através da ideologia, conhecem sua realidade, mas não percebem sua subordinação em relação ao sistema, portanto não reconhecem seu assujeitamento. Esse controle é percebido na narrativa por meio do sentido de liberdade. Túlio achava que a carta de alforria iria torna-lo igual aos brancos, e Susana relativiza o discurso tentando esclarecer a total subordinação de ambos e as relações de poder que ali existiam.

Pretende-se, a partir desse diálogo de formação discursiva entre os teóricos Michel Foucault (2012) e Michel Pêcheux (2009), observar o discurso de mãe Susana inscrito no romance como a forma-sujeito, pois não existe prática sem sujeito. A prática discursiva constitui o sujeito e isso determina o sistema de formações ideológicas no qual ele está inserido.

3. O Sujeito discursivo em Susana

Foucault (2012) chamou de práticas discursivas as possibilidades de emergência de alguns enunciados e não outros em determinado fragmento da história. Dessa forma, para ele, as práticas discursivas são um,

Conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa. (Foucault, 2012, p. 144).

Nessa perspectiva, tomamos como pressuposto as práticas discursivas realizadas pelo sujeito Susana, e como ele pôde emergir em determinada época. “mas pode-se dizer, da mesma forma, que a descrição dos enunciados e da maneira pela qual se organiza o nível enunciativo conduz à individualização das formações discursivas” (Foucault, 2012, p. 142). Assim, a regularidade do discurso tomada a partir do sujeito Susana, apresenta um marco de

individualidade, porém, o discurso também faz parte do coletivo no sentido de denunciar os maus tratos em que os negros estavam submetidos. Sua voz compreende o conjunto de formações discursivas. Por sujeito discursivo Fernandes (2008, p. 21) entende que ele é “Constituído na inter-relação, social, não é o centro de seu dizer, em sua voz, um conjunto de outras vozes heterogêneas, se manifestam. O sujeito é polifônico e constituído por uma heterogeneidade de discursos”. Susana é a voz da narrativa, submissa ao sistema escravagista e que explica com que condições os negros eram trazidos da África para o Brasil.

E logo dois homens apareceram, e amarraram-me com cordas. Era uma prisioneira – era uma escrava. Foi embalde que supliquei em nome de minha filha, que me restituíssem a liberdade: os bárbaros sorriam das minhas lágrimas, e olhavam me sem compaixão. [...] Quando me arrancaram daqueles lugares, onde tudo me ficava- pátria, esposo, mãe e filha, e liberdade! Meu Deus! O que se passou no fundo de minha alma, só vós o pudestes avaliar! (Reis, 2009, p. 117).

Sua voz representa o social, e as práticas discursivas revelam o espaço coletivo. No momento que narra os dramas da escravidão, é caracterizada como um sujeito coletivo, que traz à tona uma ideologia recorrente na época marcando um momento da história. Susana revela qual espaço é reservado ao negro, e isso é percebido pelas outras vozes que ecoam do lugar que ela fala.

Meteram-me a mim e mais trezentos companheiros de infortúnio e de cativoiro no estreito e infecto porão de um navio. Trinta dias de cruéis tormentos, e de falta absoluta de tudo quanto é mais necessário à vida passamos na sepultura até que abordamos as praias brasileiras. Para caber a mercadoria humana no porão fomos amarrados em pé e para que não houvesse receio de revolta, acorrentados como os animais ferozes das nossas matas, que se levam para recreio dos potentados da Europa.

Eni Orlandi (2012, p. 49) ressalta a partir de Michel Foucault (1969) que “o sujeito discursivo é pensado como posição entre outras. Não é uma forma de subjetividade mas um ‘lugar’ que ocupa para ser sujeito do que diz”. Orlandi (2012, p.49) acrescenta a partir de Michel Pêcheux (1975) que “da mesma maneira, a língua também não é transparente nem o mundo diretamente apreensível quando se trata da significação, pois o vivido dos sujeitos é informado, constituído pela estrutura da ideologia”. O sujeito, nessa perspectiva é assujeitado. Susana acrescenta o horror da escravidão no Brasil com a seguinte declaração “A dor da perda da pátria, dos entres caros, da liberdade foram sufocadas nessa viagem pelo horror constante de tamanhas atrocidades” (Reis, 2009, p. 117). A narrativa literária ganha caráter de denúncia, nesse sentido, compreender o sujeito como discursivo significa perceber quais as vozes sociais e as práticas discursivas partem de sua voz.

Considerações finais

Ao analisar o discurso por meio de uma personagem como “Susana” em uma narrativa literária de cunho denunciador, cenário onde os discursos em torno de uma mulher na literatura eram inaceitáveis, se observa uma ruptura com os padrões ideológicos da época. O romance *Úrsula*, possui autoria feminina, desse modo, nos faz visualizar uma sociedade nitidamente patriarcal e escravagista. Por meio do discurso de Susana, situações corriqueiras de escravos são denunciadas, articulações sobre a abolição para a libertação dos escravos são colocadas de forma pioneira, ressaltando que a autora Maria Firmina era

afrodescendente, a voz da personagem Susana possui uma carga psicológica densa, pois era uma escrava quebrando estereótipos, uma vez que aparece numa narrativa romântica, contando sua própria história.

Percebemos, através dos diálogos entre Michel Foucault e Michel Pêcheux, que as práticas discursivas realizadas pelo sujeito Susana, marcam uma formação discursiva onde se pode perceber diferentes sentidos da realidade social de uma dada época no que diz respeito a escravidão. O discurso de Susana representa a resistência, a não submissão, a luta contra a escravidão.

Portanto, os diálogos nos conceitos de formação discursiva nos permitiu perceber como as relações de poder vão se constituindo a partir das práticas discursivas realizadas pelo sujeito, como eles penetram nos discursos e, dessa maneira, a regularidade discursiva vai sendo construída. Fazer a descrição das formações discursivas nos coloca em um caminho em que nos leva a visualizar que a ideologia está inscrita nos enunciados que compõem os discursos de uma dada época e, por isso, contribuem para a constituição dos discursos.

Referências

DUARTE, Eduardo de Assis. **Maria Firmina dos Reis e os primórdios da ficção afrobrasileira**. Posfácio, Úrsula. Florianópolis: Editora Mulheres; Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2009.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. Apresentação de Vanice Sargentini. São Paulo: Intermeios, 2012.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do Saber**. 8 eds. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

MUZART, Zahidé Lupinacci. Maria Firmina dos Reis. In MUZART, Z. L. (Org). **Escritoras brasileiras do século XIX**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2000

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, Editora da Unicamp, 2009.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula; A Escrava** / Maria Firmina dos Reis; atualização do texto e posfácio de Eduardo de Assis Duarte. Florianópolis: Ed. Mulheres; Belo Horizonte: PUC Minas, 2009.



A PRODUÇÃO COLABORATIVA DE TEXTOS ESCRITOS EM AMBIENTE ONLINE

ANA CLARA GONÇALVES ALVES DE MEIRA, VANESSA SOARES DE PAIVA

Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal de Juiz de Fora

anaclaremeira@hotmail.com, vspaiva@gmail.com

Resumo. *A tecnologia está atrelada à cultura de uma sociedade e deve estar inserida na escola. Objetivamos trabalhar com a produção colaborativa de textos escritos no ambiente online. A proposta de atividade que sugerimos é a associação da escrita e da revisão textual com o uso do Google Docs. Entendemos que as atividades colaborativas podem contribuir para que o aluno aprenda a importância da interação na produção do conhecimento.*

Palavras-chave. *Tecnologia. Prática colaborativa online. Produção textual.*

Abstract. *Technology is linked to the culture of a society and it must be inserted in school. Our aim is to work to collaborative production of written texts in the virtual environment. The proposed activity that we suggest is association between writing and textual revision using Google Docs. We believe that collaborative activities can contribute to that student learn the importance of interaction in knowledge production.*

Keywords. *Technology. Virtual collaborative practices. Textual Production.*

Introdução

Este trabalho foi motivado pelo curso *Leitura e produção de textos informativos*, realizado na modalidade a distância e oferecido pelo Núcleo Amigo do Professor, em parceria com o Plug Minas — Centro de Formação e Experimentação Digital, entre março e abril de 2012. Através do curso, utilizamos a escrita colaborativa, de maneira síncrona e assíncrona, como uma aliada às novas experiências de leitura e de produção de texto proporcionadas na *web*. Escrever de forma colaborativa pode e deve estar presente na prática do professor de língua portuguesa com seus alunos, seja por meio da criação de fóruns, da troca de mensagens em redes sociais, das postagens em blogues, ou pelo compartilhamento de arquivos para escrita ou edição, por exemplo.

As novas tecnologias não se caracterizam simplesmente por novos avanços, mas se revestem de maneiras diferentes de pensar, expressar e agir. Assim, surgem novas palavras, novos olhares. Convém, então, questionar: a tecnologia influencia o ensino? Como afirma Andrade: “A palavra ‘tecnologia’ encontra-se hoje com a mesma difusão de outrora das palavras ‘democracia e liberdade’”²¹. Desse modo, a todo o momento, percebe-se

²¹ ANDRADE, Jorge Márcio. Palestra: *Avanços Tecnológicos na Educação Especial* (XX Congresso Nacional da APAEs). Disponível em: http://www.defnet.org.br/Avancos_tec.htm. Acesso em: 19. abr. 2012.

explicitamente como a tecnologia está atrelada à sociedade. Surgem novos celulares, *smartphones*, novos *softwares*, novos aparelhos de TV, etc.

A *Web 2.0* é um avanço no que diz respeito a formas de interação entre pessoas e saberes. Não é preciso ser *expert* em informática ou saber uma linguagem específica para construir um site e publicar o material que se deseja. Recursos para criação e edição de *sites* estão disponíveis para os mais diversos propósitos, como: publicar textos literários, disponibilizar materiais de trabalho, expor e compartilhar fotos/projetos pessoais, etc. Criou-se, portanto, a abertura para a inserção dos sujeitos nos espaços *online* da leitura e da escrita de diferentes semioses. Todos são autores, basta que assumam a palavra.

São também variados os recursos disponíveis para a criação, a edição e a publicação de textos no meio digital e, entre os tantos recursos que podem ser utilizados em sala de aula, no laboratório de informática, e também fora da escola, com ou sem acesso à internet, procuraremos ressaltar o trabalho com a produção colaborativa *online*. Assim, acreditamos que ela representa uma ferramenta importante para o desenvolvimento das habilidades voltadas para os estudos de linguagem, em especial, a produção de textos escritos. Ao final, apresentaremos uma proposta de atividade de produção e revisão de textos com o uso do *Google docs*.

1. Escrita Colaborativa

Existem várias ferramentas colaborativas, como o *blogue*, que tem “a possibilidade de publicar gratuitamente informação, centrando-se no conteúdo e não na interface, devido à facilidade de edição”²². Além disso, não se pode deixar de falar do *wiki*, “uma ferramenta que permite com muita facilidade criar e alterar páginas, possibilitando a aprendizagem colaborativa”. Vale destacar também as redes sociais, que permitem toda sorte de produção de materiais escritos, como postagens pessoais (curtas ou não), comentários, compartilhamento de textos próprios/de outros autores, contato com textos dos amigos/seguidores, etc. Nas redes sociais circula um volume considerável de material de leitura que é compartilhado, tanto no que diz respeito a textos, nos mais diversos gêneros, quanto a imagens, tirinhas, vídeos, etc.

Há casos ainda em que é feita a integração de várias ferramentas, como a criação de um *site*²³ ou de um *blogue* para o compartilhamento de *podcasts*²⁴. No *Diário de Classe*, citado na nota 3, os *podcasts* são criados por alunos de cursos de língua estrangeira para gravar sua própria leitura de textos. Assim, essas gravações podem ser publicadas e os alunos podem verificar sua aprendizagem.

Para que o professor utilize a tecnologia a seu favor, é preciso conhecer bem as ferramentas existentes e, só depois, inseri-las em sala de aula. Apesar de a produção colaborativa *online* ser de grande valia para o processo de ensino-aprendizagem, é necessário que o professor esteja com todos os objetivos bem definidos; afinal, ele norteará os alunos. Logo, deve-se pensar, ao escolher a ferramenta usada, em qual é o público-alvo (crianças, jovens, adultos ou idosos), como atingi-lo e quais devem ser os meios utilizados

²² Todas as definições de ferramentas colaborativas, citadas entre aspas, foram retiradas do Manual de Ferramentas da web 2.0. Disponível em :<<http://pt.scribd.com/doc/8309337/Manual-de-ferramentas-da-Web-20-para-professores#download>>. Acesso em: 19. Abr. 2012.

²³ Ambos os trabalhos são desenvolvidos pela professora Jorgelina Tallei, do CEFET-MG. São: “Diario de clase” (<http://jorgelina.aprenderapensar.net/category/proyecto-de-integracion-de-las-tic/podcast>) e “Reflexiones en ELE” (<http://portfoliodespanol.wordpress.com>).

²⁴ Um *podcast* é um arquivo de áudio digital. Cf.: PODCAST. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Podcast> Acesso em 23 abr. 2012.

para que se alcancem os objetivos da atividade proposta. O que se pretende dizer é que de nada adianta escolher uma determinada ferramenta e se esquecer de que a atividade foi escolhida para atingir um dado fim; portanto, a ferramenta deve permitir o alcance de um objetivo, mas não ser um objetivo em si.

Se a produção colaborativa *online* é uma estratégia útil para o processo de ensino-aprendizagem, é importante que se pense como ela poderia ser trabalhada na escola. As possibilidades são inúmeras, tais como: uso do *wiki* para os projetos de uma disciplina, a criação de um blogue da turma e a construção do perfil da classe em alguma rede social, entre outras. A proposta que se sugere, neste trabalho, é a associação da escrita e da revisão textuais com o uso do *Google docs*. Tal proposta pode ser atrelada ao uso de um blogue, de um *wiki* ou de um e-mail encaminhado para um determinado grupo, tal como prefira o professor.

O *Google docs* permite o compartilhamento de trabalhos que podem ser lidos e editados de qualquer computador com acesso à internet. O recurso desse compartilhamento é amplo, pois possibilita que várias pessoas (no máximo dez) editem o documento simultaneamente, o que permite compartilhar, também, o processo da escrita, que passa a ser interativo. Com o uso do *Google docs*, os encontros *presenciais* ou síncronos acontecem nos *chats*, e na própria edição/revisão; prioriza-se o uso da palavra escrita, por meio de acréscimos feitos ao texto/material que está sendo produzido e por meio de comentários/sugestões inseridos no texto.

2. O *Google docs* e a produção textual

Como apontamos, a escrita colaborativa pode ser uma ferramenta útil para o professor no processo de produção textual. Desse modo, tentamos mostrar como o trabalho colaborativo é eficaz no processo de ensino-aprendizagem e, para exemplificar, propusemos uma atividade com o *Google Docs*. A atividade é composta de duas etapas que citamos abaixo:

Etapa 1 - Escrita colaborativa de textos de gêneros diversos.

Em uma época em que a tecnologia recebe um papel de destaque, a palavra *interação* ocupa um espaço fundamental. Nesse sentido, tendo em vista que os gêneros textuais contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa, eles colaboram também no trabalho de escrita *online*. Atividades realizadas com gêneros diversos para a produção textual permitem que o aluno compreenda que o estudo da linguagem não se dá simplesmente por um processo de codificação/decodificação de signos. Nesse sentido, o professor pode demonstrar que cada gênero textual possui características específicas que estão relacionadas às intenções desenvolvidas em uma dada situação comunicativa.

No primeiro momento, o professor selecionaria qual o gênero textual seria adequado para trabalhar com a sua turma²⁵. Para isso, o gênero deve, inicialmente, ser estudado detalhadamente em sala de aula: sua estrutura composicional, seu estilo, seu conteúdo temático e sua função como propõe Bakhtin (2002). Conhecendo bem o gênero, o aluno poderia executar o próximo passo — a escrita colaborativa.

²⁵ A escolha do gênero textual a ser produzido pode ser feita levando-se em consideração o currículo escolar; a necessidade dos alunos; e também de modo colaborativo, por organização de uma votação, com justificativas e construção de um consenso, em sala de aula ou por meio de algum recurso digital (e-mail; blog; fórum de discussão, ou outro recurso que se fizer possível).

A atividade de produção de textos pode ter andamentos diferentes. Assinalamos algumas opções possíveis a seguir:

- 1) O professor pode sugerir o tema e os alunos desenvolvem o texto de modo colaborativo — por meio da apresentação de ideias (ou de um *brainstorming*²⁶) — os componentes do grupo sugerem, discutem e decidem qual será a maneira pela qual desenvolverão o texto. É dado o início ao processo da escrita e, de modo colaborativo, os alunos sugerem, comentam, acrescentam partes e constroem o texto;
- 2) O professor pode ainda sugerir um início, um parágrafo intermediário, ou uma conclusão para o texto, e os alunos deverão complementar as partes faltosas e aperfeiçoar a que já lhes foi dada;
- 3) Dependendo do gênero proposto, o professor poderá trabalhar com recursos audiovisuais, propondo que os alunos construam o próprio tema a partir das interpretações possíveis feitas pelo grupo do recurso utilizado (imagem, vídeo, música, etc.).

Decidido o encaminhamento da atividade, é dado aos alunos um prazo para a produção de uma versão do texto.

Etapa 2 - Revisão colaborativa e *online* de textos

O texto produzido de forma colaborativa deve permanecer acessível para a edição e a inserção de comentários por parte dos alunos. Se houver interferência do professor nessa etapa, ele deverá participar enviando perguntas e sugestões aos componentes do grupo, por meio de comentários, para promover novas interações e possíveis mudanças, ajustes ou correções necessários a essa etapa da produção textual. Todos podem participar do processo de revisão textual. Após compartilhamento/colaboração, a versão *final* seria levada para a sala de aula e apresentada a todo o grupo de alunos, com discussão/debate sobre o processo de escrita; sobre como foram tomadas as decisões do grupo e sobre as alterações feitas em si. Deve haver espaço para a exposição das impressões finais de alunos e professor a respeito do texto produzido e do trabalho de escrita colaborativa.

Uma sugestão que se pode incluir a essa atividade é a de que, paralelamente à produção textual, os alunos (dependendo da faixa etária) possam usar ferramentas *online* para ilustrar os textos. As ilustrações feitas são expostas e escolhidas. A ilustração também pode ser feita de modo colaborativo.

Considerações finais

Como vimos, as tecnologias são muito importantes no processo de ensino-aprendizagem. Percebemos que elas fazem parte da sociedade atual de maneira tão expressiva que já se tornou parte do dia a dia. Além disso, os alunos estão cada vez mais familiarizados e interessados no universo tecnológico. Logo, se o professor optar por trabalhar longe de qualquer recurso tecnológico, ele estará indo *contra a maré*. Não se está querendo, aqui, colocar a tecnologia como solução dos problemas em sala de aula, ou em um patamar

²⁶ “Tempestade cerebral”, ou “tempestade de ideias”: oralmente ou por escrito, os participantes registram suas ideias a respeito de um assunto; em seguida, tais ideias são discutidas em prol de um projeto coletivo de resolução de problemas ou melhoria de um projeto. Cf: BRAINSTORMING. Disponível em <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Brainstorming>>. Acesso em 23 abr. 2012.

mais elevado, e sim se deseja demonstrar que ela pode e deve ser uma ferramenta eficaz para o professor. Nesse contexto, a produção colaborativa *online*, utilizando das diversas ferramentas existentes, possibilita estratégias variadas; todavia, não se pode fazer uso da tecnologia por si só, é preciso estabelecer os objetivos a serem atingidos.

Referências

ANDRADE, Jorge Márcio. **Avanços Tecnológicos na Educação Especial**. Palestra proferida no XX Congresso Nacional da APAEs. Disponível em: <http://www.defnet.org.br/Avancos_tec.htm>. Acesso em: 19 abr. 2012.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CRUZ, Sónia. Blogue, YouTube, Flickr e Delicious: software social. In: CARVALHO, Ana Amélia A. (org.). **Manual de ferramentas da Web 2.0 para professores**. Lisboa: Selenova, 2008. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/8309337/Manual-de-ferramentas-da-Web-20-para-professores#download>>. Acesso em: 19 abr. 2012.

MARTINS, Hugo. Dandelife, Wiki e Goowy. In: CARVALHO, Ana Amélia A. (org.). **Manual de ferramentas da Web 2.0 para professores**. Lisboa: Selenova, 2008. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/8309337/Manual-de-ferramentas-da-Web-20-para-professores#download>>. Acesso em: 19 abr. 2012.

WIKIPÉDIA. **Brainstorming**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Brainstorming>>. Acesso: 23 abr. 2012.

WIKIPÉDIA. **Podcast**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Podcast>>. Acesso em: 23 abr. 2012.



CONTRADIÇÕES E PARADOXOS: AS POSIÇÕES-SUJEITO NA MPB NO REGIME MILITAR

ANA CLÁUDIA DE MORAES SALLES, OLÍMPIA MALUF-SOUZA,
FERNANDA SURUBI FERNANDES

Faculdade de Linguagem
Universidade do Estado de Mato Grosso
Av. São João, s/nº, Cavalhada III, 78200-000 - Cáceres - MT - Brasil

anaclaudia.salles@gmail.com, olimpiamaluf@gmail.com, fernandasurubi@gmail.com

Resumo. *Este trabalho tem como objetivo analisar discursivamente a música Mulheres de Atenas de Chico Buarque, composta durante o período Militar no Brasil, compreendendo os modos como uma dada música produz diferentes efeitos de sentido, para distintas posições-sujeito. Para tanto, tomaremos a Análise de Discurso de vertente francesa, para compreender os deslizamentos de sentido, intrínsecos à língua, tomando-os como elementos fundamentais na produção e na constituição de sentidos.*

Palavras-chave. *Ditadura. MPB. Censura. Resistência. Análise de Discurso.*

Abstract. *This paper aims to analyze discursively the song Mulheres de Atenas (Athens Women) by Chico Buarque, composed during the Brazilian Military period, giving special attention to the ways as a specific song produces different effects of sense, for different subject-positions. For this, we will take the French Discourse Analysis to understand the slips sense, intrinsic to the language, taking them as fundamental elements in the production and constitution of meaning.*

Keywords. *Dictatorship. MPB. Censure. Resistance. Discourse Analysis.*

O Brasil, em regime ditatorial, tornou-se um país no qual nem tudo podia ser dito. Muitos protestos, principalmente na Música popular brasileira, foram silenciados e abafados pela censura prévia, através da qual, canções só chegavam aos ouvidos dos brasileiros depois de avaliações. Essas interpretações, feitas pelos avaliadores, em grande parte, não procediam à intenção dada pelo autor da música, o que resultou em divergências não só entre censores e compositores, como também, entre os próprios censores entre si, dando visibilidade a natureza incompleta da língua, que condiciona os deslizamentos de sentido.

Diante disso, a presente pesquisa procura analisar esse funcionamento derivante do simbólico a partir da música *Mulheres de Atenas*, composta em 1976, por Chico Buarque. Dessa forma, nosso material de análise compreende, além da música mencionada, dois pareceres censórios – provenientes da Divisão de Censura de Diversões Públicas (DCDP) – contrastantes sobre a música e uma entrevista cedida pelo compositor ao jornal Correio

Braziliense, em 1999. Entrevista na qual Chico Buarque nega que houvesse na música qualquer incitação contra o Regime Militar.

Para tanto, tomamos como base teórica a Análise de Discurso de linha materialista inaugurada por Michel Pêcheux na França e ampliada por Eni Orlandi no Brasil: área de conhecimento que compreende o discurso como sendo atravessado pela ideologia na história. Observamos, portanto, as condições de produção, as posições tomadas pelos sujeitos, como também a ideologia que os interpela, o silenciamento, a censura e a consequência iminente da opressão: a resistência.

A Ditadura Militar do Brasil vigorou por pouco mais de duas décadas (1964-1985). Para controlar as manifestações contra o regime, nesse período, foi instalada oficialmente, em 1972, a Divisão de Censura de Diversões Públicas (DCDP), coordenada pelo Departamento de Polícia Federal. Esse órgão tem sua gênese em 1931 com o DOP, Departamento Oficial de Propaganda, criado por Getúlio Vargas, que posteriormente foi substituído, em 1934, pelo Departamento de Propaganda e Difusão Cultural (DPDC), que, em 1939, deu lugar a outra divisão que seguia os padrões das duas primeiras: o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP)²⁷.

Nessa direção, em vista do *corpus* proposto e de sua condição de produção, abordaremos, primeiramente, a questão da censura, imposta pelo governo militar, na tentativa de adquirir controle absoluto sobre o conteúdo da imprensa e da arte, com os quais os cidadãos brasileiros entravam em contato.

Conforme Orlandi (2007, p. 104), a censura é “[...] a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas”. Ou seja, os sujeitos não são autorizados a produzir certos discursos, pois estes são proibidos, apresentando-se como aquilo que poderia ser dito, mas não o é, devido a certas interdições de posições a serem ocupadas. Dessa forma, Orlandi diz que a censura, a que chama de *local*, relaciona-se ao intradiscurso, à formulação dos dizeres, e não ao interdiscurso, pois são sentidos sócio-historicamente possíveis, porém, obstados por algum poder. Mas, diz ainda, que também existe a censura que entra no plano do histórico fazendo com que certos sentidos não sejam sequer produzidos, sem que os sujeitos reconheçam isso, o que remete ao esquecimento nº 1 de Pêcheux, do nível ideológico (2009). Entretanto, a censura a que nos atentaremos, nesse trabalho, é aquela instalada por alguma autoridade, que proíbe a produção de delimitados sentidos, no caso aqueles que protestam contra a gestão militar.

Como foi dito, no regime ditatorial, a censura era feita pelo DCDP, departamento que tinha como função avaliar, atribuindo o veto ou a liberação, às produções artísticas, a partir das formulações escritas recebidas dos compositores. Desse modo, essa divisão possuía o poder de exercer ou não a censura, de acordo com as interpretações geradas pelos seus funcionários. Não existia, portanto, nos primeiros anos de vigor do DCDP, normas e padrões fixos bem delimitados a serem seguidos no momento da avaliação, entretanto, ainda se estes existissem, uma unificação interpretativa seria inviável, pois, segundo Pêcheux (2012, p. 53), “[...] toda sequência de enunciados é linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação.” Assim, as interpretações provenientes das avaliações censórias, nunca seriam as mesmas e variariam de acordo com o atravessamento ideológico, pois a ideologia é elemento fundamental para a constituição do sujeito e dos sentidos, que podem ser sempre outros. São nas interpretações que sujeito, língua e exterioridade se relacionam (ORLANDI, 2012b).

²⁷Censura Musical.com. Disponível em: www.censuramusical.com.br.

Dessa forma, procuramos compreender esse funcionamento da língua em nossos recortes:

- (01) Trechos da letra da música
- (02) Recorte do parecer censório de interdição
- (03) Recorte do parecer censório de liberação
- (04) Entrevista de Chico Buarque (1999).

No recorte (01), temos fragmentos da letra da música, a partir dos quais podemos dizer que o efeito de evidência que se produz é o da narração da realidade vivenciada pelas mulheres de Atenas: a sua submissão, a sua devoção e até mesmo dificuldades pelas quais passavam, devido ao papel limitado e oprimido atribuído ao feminino na Grécia Antiga.

(01)

Mirem-se no exemplo
 Daquelas mulheres de Atenas
 Vivem pros seus maridos
 Orgulho e raça de Atenas
 Quando amadas, se perfumam
 Se banham com leite, se arrumam
 Suas melenas
Quando fustigadas não choram
Se ajoelham, pedem imploram
Mais duras penas; cadenas
 [...]
 E quando eles voltam, sedentos
 Querem arrancar, violentos
 Carícias plenas, obscenas [...]

Mas, ao passar pela avaliação prévia, dois censores pensaram diferente, se distanciando desses sentidos possíveis, ou seja, silenciando esses sentidos e colocando em evidência outros. Assim, com o intuito de compreender o modo como outros sentidos foram produzidos, trazemos pontos relevantes das argumentações feitas nos pareceres oficiais do DCDP, digitalizados e disponibilizados no site Censura Musical.

Um dos censores inicia seu texto avaliativo com o questionamento:

(02) A composição poética relaciona-se a mulher de Atenas do passado ou do presente?

Para responder a essa pergunta, o avaliador faz, então, uma pesquisa, com base na História e discorre a respeito dos costumes e das tradições da antiga mulher ateniense, confirmando seu sofrimento perante a figura masculina, ao qual era obrigada a submeter-se. Portanto, segundo a interpretação desse censor, a mulher ateniense do passado não produz sobre a atual, nenhum mérito ou benefício, sem haver, desse modo, algum motivo para tomá-la como exemplo, como é proposto na letra da música.

Após a exclusão da primeira possibilidade (composição relacionada à mulher de Atenas do passado) o censor dá sequência a sua análise, se voltando para a mulher ateniense atual:

(2.1) Aqui então há a nosso ver a denotação. Com a atual política grega do afastamento da ditadura militar, tão comentada pelos meios de comunicação de massa, houve grande participação feminina, inclusive da artista grega refugiada em Paris, Mercoulis ou Mercouri carregada em triunfo após a vitória. Esta artista incentivou as alas femininas ao processo revolucionário na deposição dos generais.

Para este censor, falar de mulheres de Atenas nessa canção, se relaciona a uma em particular: a famosa atriz ateniense Melina Mercouri que incentivou e participou ativamente do *processo revolucionário* da Grécia, que também encontrava-se em ditadura militar concomitante com o Brasil e que moveu vários de seus conterrâneos a lutarem por essa causa, divulgando-a, inclusive, no exterior. A canção estaria por esse viés, se referindo a um determinado fato histórico, que atinge a materialidade linguística, resultando em um efeito metafórico: *Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas*, segundo a interpretação censória, não as mulheres de Atenas do passado, as submissas, mas sim, as do presente, as revolucionárias. Portanto, esse discurso, estaria assumindo uma posição contra o Governo e contra a Ditadura.

Após essa avaliação ser feita e a música vetada, o compositor Chico Buarque, recorreu a essa decisão, e com isso a canção passa sem nenhuma modificação, por outra avaliação, dois meses depois, e é, contraditoriamente, liberada.

(03) 3. **inexiste a conotação** de subversão

4. não critica a ordem pública nem as autoridades e seus agentes

a. Faz uma crítica sutil ao contexto social de maneira satírica e implicitamente ao Movimento Feminista mundial;

b. Enfoca a **antiga** condição social da mulher ateniense [...].

Em nenhum momento a composição musical, ora reexaminada, dirige ou materializa um regime ou governo como objeto de suas críticas;

Também **não apresenta conotação político-ideológica** nem se lhe deixa transparecer finalidade de incitamento ou crítica velada.

Nesse recorte (03) vemos que o censor procura mostrar que a música não possui como tema a reivindicação, afirmando que *não apresenta conotação político-ideológica*. Porém, não existe discurso sem ideologia, e ideologia sem política. Nessa conclusão o sujeito toma a ideologia como ocultação, como algo que está encoberto e pode ser desmascarado por uma observação minuciosa, transparecendo a linguagem. E esse “é o trabalho da ideologia: produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência” (ORLANDI, 2012, p. 46).

Analisando os pareceres desses dois censores percebemos que ambos mencionam as camadas femininas envolvidas em protestos, remetendo ao Movimento Feminista Mundial. Isso põe em relevo que o mesmo argumento utilizado para vetar é também, por outro lado, utilizado para liberar. Os discursos conversam, se relacionam, pois o momento particular de ditadura e opressão significa fortemente nesses dizeres.

Para concluirmos, trazemos, ainda, uma entrevista cedida pelo compositor de *Mulheres de Atenas*, Chico Buarque, ao Correio Braziliense, em 1999, na qual o cantor diz qual foi sua pretensão com a música:

(04) Mulheres de Atenas foi feita para uma peça do Augusto Boal, que falava de repressão sexual. Não era nenhuma alusão ao momento do país. Acontece que naquela época havia uma força de barra muito grande, tanto a favor quanto contra. **Ambos os lados liam politicamente o que não era.**

Chico Buarque diz primeiramente a que se destinava sua música e, posteriormente, nega qualquer envolvimento com a circunstância política à qual o país estava assujeitado. O compositor diz dessa facilidade do discurso tomar face política, mesmo quando os autores alegavam não haver nenhuma. Chico diz que essa transferência era feita devido a tendência que se tinha, por ambos os lados, em interpretar tudo como contendedor de conteúdo político. Mas, naquele período, com a censura em vigor e com a MPB tornando-se conhecida pelo seu discurso de relutância, as interpretações eram realmente encaminhadas para esse campo semântico da ditadura, da vigilância, do não poder dizer, mas querer dizer, enfim, essas leituras sempre apareciam, pois, como coloca Orlandi: “a censura é um sintoma de que ali pode haver outro sentido. [...] Na proibição está o “outro” sentido” (2007, p. 118).

Em vista dos aspectos observados, percebemos a partir de nossos recortes a ineficiência, como diz Orlandi (2007), do funcionamento metódico de repressão do governo militar, pois

[...] na reprodução já há a não-reprodução, na censura já há a resistência, na interdição de sentidos já há os sentidos outros [...]. Assim, não há censura completamente eficaz: os sentidos escapam e pegam a gente a seu modo. (p. 131).

Assim, observamos que ao se produzirem, sobre a música, novas interpretações, surgem, inevitavelmente, novos sentidos que fogem aos que foram estabelecidos pelo compositor, o que demonstra que “toda descrição [...] está exposta ao equívoco da língua: todo o enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro[...]” (Pêcheux, 2012, p. 53). Compreendemos, dessa forma, que há um impossível na língua, um inapreensível, que é o que coloca a língua em funcionamento, que a movimenta, a flexibiliza e a ofusca, distanciando-a de transparências e regularidades; até porque o real da língua é o lugar da falha, mas uma falha necessária que compõe. Logo, mesmo que o autor tente tutelar o sentido, encaminhando-o para uma determinada direção, uma vez posto em público o sentido escapa sempre.

Referências

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso**: Princípios e procedimentos. 10ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho do simbólico. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2012b.

PÊCHEUX, M. **Discurso**: estrutura ou acontecimento. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Orlandi et al. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.



A “REVOLUÇÃO” MILITAR E A TENTATIVA DE “GOLPE” DA ESQUERDA EM 1964 - DESVELANDO SENTIDOS EM ATOS INSTITUCIONAIS

ANA PAULA SANTOS DE OLIVEIRA, SIMONE NATIVIDADE

Universidade Federal de Alagoas
Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística- PPGLL
Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE
Campus: A. C Simões s/n Br 10, 57080-040, Tabuleiro dos Martins- Maceió- AL

virtual.ana@gmail.com, simonemestrado_sp@hotmail.com

Resumo. *O objetivo deste estudo é analisar os efeitos de sentidos que perpassam os Atos Institucionais promulgados durante o regime militar. Partindo do princípio de que ao dizer o sujeito mobiliza um funcionamento discursivo que remete a formações imaginárias, investigamos a posição dos militares durante um período obscuro da história do Brasil, mantido por meio de estratégias discursivas que buscavam dotá-lo de legitimidade.*

Palavras-chave: *Regime Militar. Formações Imaginárias. Ideologia.*

Abstract. *The aim of this study is to analyze the effects of meaning that underlie the Institutional Acts enacted during the military regime. Assuming that by saying the subject attracts a discursive function that refers to imaginary formations, we investigated the position of the military over a dark period in the history of Brazil, maintained through discursive strategies that sought to give it legitimacy.*

Keywords: *Military Regime. Imaginary Formations. Ideology.*

Introdução

Período conturbado da história brasileira, o regime militar (1964-1985) se manteve através de uma série de estratégias discursivas que buscavam dotá-lo de legitimidade. Tão logo João Goulart é destituído da Presidência da República, em 31 de março de 1964, os militares tentam convencer a população de que a derrubada de um governo legalmente constituído fora necessária para salvaguardar a democracia dos “inimigos internos”, que ameaçavam a segurança nacional.

Sob a justificativa de que agiam em nome do “interesse da Nação”, o regime deu início a um novo ciclo na política brasileira. Sai de cena um governo nacionalista e reformista, embora não atacasse diretamente os setores conservadores, entra o aparelho militar, que, liderado pelo alto escalão do Exército, assume o controle do poder político, permanecendo nesta posição até meados da década de oitenta.

Nove dias após Goulart ser obrigado a deixar a presidência, o novo governo decretou o primeiro dos dezessete Atos Institucionais, nomeando a destituição do ex-presidente de

“revolucionário”. Em seu preâmbulo, o documento caracteriza a “revolução” de movimento civil e militar e ressalta o “apoio da sociedade”.

SD1 - Os Chefes da revolução vitoriosa, graças à ação das Forças Armadas e ao apoio inequívoco da Nação, representam o Povo e em seu nome exercem o Poder Constituinte, de que o Povo é o único titular (AI-1, 9 de abril de 1964).

A necessidade urgente de legitimar suas ações levou os militares a representarem o governo anterior e os militantes de esquerda como “inimigos internos” e “antirrevolucionários”. Em seguida, proibiram discursos que contrariassem a ideologia dominante. O auge da repressão, oficializada através do AI-5, retirou dos brasileiros direitos fundamentais, como a liberdade de expressão e de circulação.

A partir da perspectiva da Análise do Discurso de filiação pècheutiana, segundo a qual ao dizer o sujeito mobiliza um funcionamento discursivo que remete a formações imaginárias, pressupondo um destinatário que se encontra em uma dada posição no interior de uma formação social, analisamos os efeitos de sentidos que perpassam os Atos Institucionais que circularam no Brasil durante o regime militar. A investigação tem como foco a posição ocupada pelos militares; como estes se colocavam enquanto “revolucionários” e como representavam seus opositores.

2. Desvelando Sentidos em Atos Institucionais

É pertinente destacar que Pêcheux (1993, p.82) classifica o processo discursivo como uma série de formações imaginárias que “designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que fazem do próprio lugar e do lugar do outro” e a imagem que ambos fazem do objeto a que se referem. Em toda formação social, observa o estudioso, existem regras de projeção responsáveis por estabelecer as relações entre as situações discursivas e as posições de seus participantes.

Atravessadas pelo já dito, as relações imaginárias são consideradas a forma pela qual a posição dos protagonistas interfere nas condições de produção do discurso. Sujeito e situação “são redefinidos discursivamente como partes das condições de produção do discurso”, destaca Orlandi (1993, p.110).

Ao colocar a exterioridade como marca fundamental, a partir da relação entre o dizer e a relação do sujeito com uma dada conjuntura, levando-o a assumir uma posição ideológica, a Análise do Discurso (AD) apreende o discurso enquanto *práxis* social, isto é, como mediação das relações entre os homens. Ao remeter a materialidade linguística além de suas evidências, levando em consideração o homem e a sua história, o analista procura compreender os “gestos de interpretação” que constituem um texto; isto é, em que condições esses sentidos são produzidos e determinados.

Nesse sentido, é imprescindível remeter os Atos Institucionais ao contexto político que antecede a derrubada de João Goulart. Partiremos da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando após o seu término, Estados Unidos e a ex-União Soviética, aliados durante o conflito, transformam-se em adversário, acirrando uma disputa que dividiria o mundo em dois grandes Blocos: capitalistas e socialistas.

Em vista da impossibilidade de um confronto direto, as duas nações disputaram o poder de influência política, econômica e ideológica em todo o mundo. Diante dessa conjuntura, a paranoia da ameaça comunista pairava sobre a América do Sul, sobretudo a partir de 1959, quando Cuba se transformou no primeiro país socialista do continente americano. O temor de setores conservadores da região provocou, nas duas décadas de sessenta e setenta, uma

sucessão de quedas de governos legalmente constituídos e sua substituição por regimes totalitários, governados em sintonia com os interesses dos Estados Unidos.

No Brasil, a situação tornou-se insustentável para a classe dominante após o anúncio do Programa de Reformas de Base, com o qual o governo de João Goulart pretendia promover uma série de reformas estruturais no país, entre as quais a agrária, a bancária e a educacional, indo de encontro aos interesses de empresários, fazendeiros, militares e setores da classe média, cujos interesses poderiam ser prejudicados pela política reformista. “Assim, difundiu-se a crença de que havia um golpe governista em vias de se concretizar e que exigia, da parte dos defensores da ordem, um estado de alerta constante”, ressalta Ferreira (2006). Identificamos esse receio em vários trechos dos Atos Institucionais, entre os quais relacionamos os seguintes:

*SD3 - Os processos constitucionais não funcionaram para destituir o **governo, que deliberadamente se dispunha a bolchevizar o País** (AI-1, 9 de abril de 1964).*

SD4 - [...] atos nitidamente subversivos, oriundos dos mais distintos setores políticos e culturais, comprovam que os instrumentos jurídicos, que a Revolução vitoriosa outorgou à Nação para sua defesa, desenvolvimento e bem-estar de seu povo, estão servindo de meios para combatê-la e destruí-la (AI-5, 13 de dezembro de 1968).

Nota-se que os militares, ao mesmo tempo em que enfatizavam que o país corria sério risco de vir a ser governado por meio da ideologia marxista, colocava-se enquanto representante do povo brasileiro, isto é, como seu porta-voz, numa tentativa de demonstrar uma reciprocidade de pensamentos. De certa forma, parte da população, estimulada principalmente pela ala conservadora da Igreja Católica e pela grande mídia, dera mostras de descontentamento durante a vigência do governo Goulart, inclusive saindo às ruas em passeatas, gritando frases de ordem contra o presidente.

Sintomático desse momento, a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, organizado pela igreja, classe média, políticos conservadores, empresários e movimentos femininos, reuniu cerca de 500 mil pessoas na cidade de São Paulo. A manifestação, realizada doze dias antes da queda de Goulart, foi uma resposta ao comício a favor das Reformas de Base, que reuniu 200 mil pessoas em 13 de março do mesmo ano. Durante o percurso da Marcha, que terminou com uma missa “pela salvação da democracia”, a população era convocada a reagir contra o governo.

Como hoje, havia a circulação de pré-construídos com vistas a levar a população a temer a instituição de um governo socialista, dificultando a sua penetração. Dizeres como “comunista é ateu”, “come criancinhas”, “mata padre” e “os filhos não são dos pais, mas do Estado”, levavam os brasileiros, genuinamente católico, a reproduzirem tais discursos, temendo, ao mesmo tempo, a força coercitiva do aparelho militar.

Nesse sentido, nos remetemos a Mézáros, segundo o qual o poder da ideologia dominante não ocorre apenas em razão da força material esmagadora e do “correspondente arsenal político-cultural à disposição das classes dominantes” (2004, p.472). Sua influência, explica o estudioso, prevalece “graças à vantagem da mistificação por meio da qual as pessoas que sofrem as consequências da ordem estabelecida podem ser induzidas a endossar” valores contrários a seus interesses vitais.

Abaixo, destacamos dois fragmentos relativos à posição da sociedade brasileira, segundo a perspectiva dos militares:

SD5 - *Os Chefes da revolução vitoriosa, graças à ação das Forças Armadas e ao apoio inequívoco da Nação, **representam o Povo e em seu nome exercem o Poder Constituinte, de que o Povo é o único titular** (AI-1, 9 de abril de 1964).*

SD6 – [...] *a Revolução brasileira de 31 de março de 1964 teve [...] fundamentos e propósitos que visavam a dar ao País um regime que, atendendo às exigências de um sistema jurídico e político, assegurasse autêntica ordem democrática, baseada na liberdade, no respeito à dignidade da pessoa humana, **no combate à subversão e às ideologias contrárias às tradições de nosso povo** (AI-5, 13 de dezembro de 1968).*

É notável a ênfase que os militares dão ao termo “revolução”, especialmente nos primeiros atos, haja vista a urgência em legitimar o novo governo, legalizando suas ações. “O que houve e continuará a haver neste momento, não só no espírito e no comportamento das classes armadas, como na opinião pública nacional, é uma **autêntica revolução**”, ressalta o preâmbulo do AI-1.

Mas, terá sido mesmo uma revolução? Partindo da perspectiva marxista, de que a revolução está condicionada à transformação do fundamento que sustenta as relações de produção e de intercâmbios do sistema anterior, diremos que se tratou de um golpe. “Nunca surgem relações de produção novas e superiores antes de as condições materiais de existência das mesmas terem sido chocadas no seio da própria sociedade velha”, afirma Marx (2007), que acrescenta: “com a transformação do fundamento econômico revoluciona-se, mais devagar ou mais depressa, toda a imensa superestrutura” (idem).

Portanto, na medida em que relações vigentes durante o governo Goulart não foram afetadas, a noção de “revolução” não pode ser empregada para definir o episódio que culminou na destituição de um governo legalmente instituído. “A ideia de João Goulart era realizar um projeto nacionalista de desenvolvimento, de conciliação de classes para desenvolver a burguesia nacional combinado com reformas sociais e concessões para os trabalhadores”, afirmam Silva & Vianna (2009, p.149).

Assim, o golpe representou, em verdade, o receio da classe dominante diante da política reformista de Goulart em meio à aproximação do bloco soviético no continente americano, embora os militares destacassem que a “revolução” fora necessária para “preservar a tranquilidade e a harmonia política e social do País”, conforme o AI-3.

Conclusão

Ao longo de duas décadas, o Brasil vivenciou um dos momentos mais repressivos de sua história, mantidos à custa de censuras e estratégias discursivas, cujas ideias e valores estabeleciam-se sobre um pretenso ideário de democracia.

Silenciavam-se, no entanto, uma série de violações contra a liberdade de expressão e outros direitos fundamentais, entre os quais o de ir e vir. Ao invés da adoção de medidas que preservassem a “ordem, a segurança, a tranquilidade, o desenvolvimento econômico e a harmonia política e social do Brasil”, conforme o AI-17, os militares sequestraram, prenderam, torturaram, exilaram e mataram militantes de esquerda, intelectuais, trabalhadores, estudantes e artistas.

Entendemos que este estudo é insuficiente para investigarmos de modo mais detalhado os efeitos de sentidos que atravessam os atos institucionais, o que exigiria maior espaço de exposição e tempo de análise. No entanto, acreditamos que nosso principal objetivo foi alcançado: o de lançar luzes sobre uma materialidade ainda pouco explorada no âmbito da Análise de Discurso de linha pecheutiana.

Certamente, as reflexões suscitadas não terminam aqui. Outrossim, esperamos ter contribuído para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao tema, estimulando outras reflexões, outros olhares; que desvelem sentidos e façam circular dizeres que retomam um momento tão obscuro da nossa história.

Referências

CAVALCANTE, M. do Socorro; FLORENCIO, Ana Maria; MAGALHÃES, Belmira; SOBRINHO, Helson Flávio. **Análise do discurso: fundamentos e prática**. Maceió: EDUFAL, 2009.

CODATO, Adriano Nervo Codato; OLIVEIRA, Marcus Roberto de. **A marcha, o terço e o livro: catolicismo conservador e ação política na conjuntura do golpe de 1964**. São Paulo: Revista Brasileira de História. Vol. 24, nº 47. ISSN 1806-9347. 2004.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político: O discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos/SP: EdufSCar, 2009.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **João Goulart**. Entre a memória e a história. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1997.

MARX, Karl. **Introdução à Contribuição para a Crítica da Economia Política**. 2007. Disponível em: <<http://www.marxists.org/>>. Acesso em: 20 set. 2013.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2004.

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. 2ª ed. Campinas, SP: Cortez; São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Ed. Unicamp, 1988.

_____. A análise automática do discurso (1969). In: In: GADET, F; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

SILVA, Fernanda Melchionna & VIANNA, Marcus Vinicius Martins. **Economia e política: reflexões sobre os governos Vargas, JK e João Goulart**. Revista Historiador. Número 02. Ano 02. Dezembro de 2009. P. 142-153.

WASSERMAN, Claudia. O império da Segurança Nacional: o golpe de 1964 no Brasil. In: **Ditaduras militares na América Latina**. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2004. P. 27-43.



O CLIMA DO FUTURO NA MÍDIA DIGITAL: ANÁLISE QUALITATIVA E COMPARATIVA²⁸

ANA PAULA SOARES VEIGA

Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo
Universidade Estadual de Campinas
Cid. Univ. Zeferino Vaz - Prédio Reitoria V - 13083-970 – Campinas – SP – Brasil

anapvsoares@gmail.com

Resumo. *O artigo analisa e compara qualitativamente a cobertura, pela mídia digital, da apresentação do Modelo Brasileiro do Sistema Terrestre²⁹, com foco na intencionalidade do discurso e nas estratégias narrativas. A análise revela que as condições sociais de produção e a ênfase nos benefícios do modelo para o Brasil levam o leitor a uma percepção positiva do tema.*

Palavras-Chave. *Mudanças climáticas. Cenários climáticos. Produção de sentidos. Jornalismo científico.*

Abstract. *The article presents an analysis and qualitative comparison of the digital media coverage of the Brazilian Earth System Model presentation, with emphasis on the intentionality in speech and narrative strategies. The analysis reveals that the social conditions of production and the focus on the benefits and advantages of the Model for Brazil lead the reader to a positive perception of the subject.*

Keywords. *Climate change. Climate scenarios. Meaning building, Science journalism.*

Introdução

A primeira versão do Modelo Brasileiro do Sistema Terrestre (BESM, na sigla em inglês) foi apresentada oficialmente no dia 19 de fevereiro de 2013. O BESM irá embasar a pioneira contribuição brasileira para o Relatório de Avaliação (AR5) do IPCC (Painel Intergovernamental sobre Mudança do Clima) (Rede Clima, 2012, p. 20). Além de contribuir para o melhor entendimento das mudanças climáticas globais, o modelo brasileiro trará benefícios locais, com o aprimoramento da capacidade de previsão de tempo e ocorrência de eventos climáticos extremos no Brasil.

A partir do senso comum existente, de que as mudanças climáticas estão acontecendo e afetarão o cotidiano das pessoas, a divulgação de avanços nessa área pelos meios de comunicação é oportuna e relevante. Entretanto, é preocupante que as

²⁸ Versão resumida e adaptada de artigo publicado na revista Razón Y Palabra nº 84, Set-Nov 2013.

²⁹ Conjunto de programas de computador que tem a capacidade de gerar cenários de mudanças climáticas, com ênfase no Brasil.

percepções da realidade por parte da sociedade sejam formadas pelos critérios de seleção de um único grupo ocupacional: os jornalistas.

Mas para os receptores, que não têm acesso primário à maioria dos assuntos noticiados, esse mundo construído torna-se uma realidade “verdadeira”. ... a realidade construída pela mídia noticiosa significaria a imagem do mundo criada na cabeça dos receptores pelos critérios dos jornalistas. (Silva, 2005, p. 98)

Estes promovem os recortes que julgam adequados, imbuídos do “poder” que lhes é conferido pelo contrato de leitura entre o jornal e seus leitores (Veron, 1985) e modalizados pelas leis de mercado (concorrência). (Maia, 2002).

O presente artigo se propõe a analisar e comparar o discurso sobre o BESM publicado por cinco mídias digitais, chamando a atenção para o enquadramento, a linguagem e as propriedades de cada notícia, de acordo com o perfil e as particularidades dos veículos considerados e seus respectivos públicos-alvo. O objetivo é propor uma reflexão sobre o papel, a contribuição e a influência dos meios de comunicação digitais na percepção pública das mudanças climáticas e seus impactos no cotidiano, bem como na construção evolutiva do senso comum.

1. Sobre os textos analisados

Este estudo de natureza qualitativa, comparativa, descritiva e exploratória, tem como objeto de análise cinco notícias publicadas no período de 18 a 28 de fevereiro de 2013 nos seguintes veículos digitais: Agência Fapesp, Blog do jornalista Herton Escobar (Estadão), G1, O Eco e Planeta Sustentável.

2. Abordagem metodológica

Para refletir sobre o papel, a contribuição e a influência dos meios de comunicação digitais na percepção pública das mudanças climáticas e seus impactos no cotidiano, bem como na construção evolutiva do senso comum, adaptei a grade analítica de Serra e dos Santos (2003), considerando: os títulos das notícias, quem fala, o que fala, quem é o intermediário e como fala.

Os títulos e as imagens são a porta de entrada da notícia. É a partir do título que o leitor decidirá se continuar ou não a leitura.

No segundo item da grade, quem fala pode determinar a confiabilidade ou não da notícia, do seu autor e do canal que a veicula.

Os significados e sentidos explícitos e/ou implícitos nos discursos são objeto do terceiro item da grade – o que fala. A partir da identificação dos verbos introdutórios de opinião de Marcuschi (1991, p. 74-92) e dos operadores argumentativos de Koch (1996, p. 104-159), é possível evidenciar as intencionalidades diversas por trás do aparente caráter eminentemente informativo dos textos.

A condição social de produção do enunciado é o foco do quarto item – quem é o intermediário. Gieber (1964), citado por Traquina (2005), afirma que as notícias só podem ser compreendidas se houver um entendimento das “forças sociais” que influenciam a sua produção. Essas forças sociais compreendem o veículo para o qual trabalha o enunciatador e tudo o que isso significa – posições políticas, compromissos com anunciantes e o próprio sistema de produção industrial das notícias.

Como fala é a abordagem do quinto item proposto. Pinto (1999), citado por Serra (2003, p. 691-701), entende o texto como uma produção que utiliza a linguagem verbal e

outros sistemas semióticos (como imagens) para cumprir as três funções básicas (mostração, interação e sedução).

3. Análise do corpus

Quadro 1. Os títulos das notícias

VEÍCULO	TÍTULO
Agência Fapesp	Brasil desenvolve modelo de mudanças climáticas globais
Blog Herton Escobar-Estadão	Brasil prepara seu 1º modelo climático para o IPCC
G1	Brasil desenvolve modelo próprio de análise de mudança climática
O Eco (Salada Verde)	Fapesp discute modelo nacional de mudanças climáticas
Planeta Sustentável	Brasil cria modelo climático inédito no mundo

Todos os títulos apresentam o verbo no tempo presente, como estratégia de construção do efeito de real. O título precisa atrair a atenção do leitor para o restante do texto e isso só acontecerá se ele tiver a sensação de que está diante de um discurso atual, objetivo e verdadeiro (Motta, 2005).

Com exceção d'O Eco, os demais títulos começam com a palavra "Brasil" – nome próprio mais carregado de significância do que o "Fapesp", que para um público mais amplo pode não dizer nada. Atrair o interesse pelo que o Brasil está fazendo/desenvolvendo é muito mais fácil do que despertar a curiosidade pelo trabalho de pesquisadores anônimos para o receptor da notícia.

Em relação aos verbos, "desenvolver" e "preparar" são mais precisos, passam a noção de processo, porém já acabado, uma vez que estão no presente do indicativo, e não no modo contínuo. O verbo "criar" se distancia da representação da verdade, pois pressupõe quase que uma "invenção", e não o resultado de um trabalho de décadas, uma produção da ciência e, portanto, de credibilidade. O verbo "discutir", de O Eco, só faz sentido para um público iniciado, que se identifica com o nome próprio (Fapesp) e que se interessa pelos assuntos oriundos dessa instituição. A parte final dos títulos completa a intencionalidade do autor na construção de uma realidade que leve o leitor ao texto.

A complexidade e ineditismo do tema exigem, mais do que nunca, a fala de uma autoridade que refere o que está sendo enunciado e sustente a realidade criada pelo jornalista. Os entrevistados das cinco notícias – "quem fala", segundo item de análise – são os pesquisadores envolvidos no desenvolvimento do modelo climático.

As duas maiores autoridades do BESM são citadas e têm suas falas apresentadas em discurso segundo e em discurso direto e entre aspas em quatro dos cinco veículos analisados. Os autores dos textos não se colocam como responsáveis pelo enunciado. Essa responsabilidade é transferida para quem fala, no que se constitui a estratégia da narrativa para construir os efeitos de real.

No terceiro item - o que fala – a análise se detém sobre cinco aspectos abordados nos textos selecionados: 1) a contribuição pioneira do Brasil para os cenários climáticos do IPCC; 2) os benefícios do Modelo Brasileiro do Sistema Terrestre para o Brasil e o mundo; 3) a opção do Brasil por desenvolver seu próprio modelo em vez de adaptar um modelo já existente; 4) a tecnologia utilizada; 5) a interface com o desenvolvimento de políticas públicas.

O discurso direto, entre aspas, e o discurso segundo são predominantes nos veículos analisados, à exceção do Planeta Sustentável. Na estratégia narrativa de construção dos

efeitos de real, “o que se fala” só tem credibilidade porque falado “por alguém que tenha autoridade para tal”.

Ao ler a notícia publicada, o leitor está tendo acesso, na verdade à última das três camadas que compõem o enunciado: 1) o fato original (no caso analisado, a conclusão da primeira versão do Modelo Brasileiro do Sistema Terrestre); 2) as opiniões diversas sobre o fato original (dos pesquisadores envolvidos no projeto); 3) o relato do jornalista sobre o fato e as opiniões. A forma como o jornalista irá utilizar os verbos introdutórios de opinião e os operadores argumentativos para ordenar e organizar esse relato em uma estrutura própria revelará a sua intencionalidade discursiva e determinará como o leitor irá perceber o fato noticiado.

O caminho percorrido pelo fato a ser noticiado, modalizado pelas condições sociais de produção do enunciado é permeado pelos intermediários – quarto item de análise. Na construção do “real”, o enquadramento feito pelos jornalistas mostra ao leitor os aspectos positivos do desenvolvimento do modelo climático. Fatores que poderiam interferir nessa sensação de conforto elaborada já a partir do título são imediatamente justificados por uma autoridade entrevistada, ou citados fortuitamente, sem maiores detalhamentos. Para Motta (2005), não existe um estilo jornalístico, mas sim uma retórica jornalística.

Assim, a opção do Brasil por desenvolver seu próprio modelo, em vez de utilizar e adaptar modelos já existentes, por exemplo, é justificada pelo secretário do MCTI e não há contraponto à sua opinião, seja a partir de reflexão do próprio autor, seja delegando essa função a um outro entrevistado.

O imediatismo do jornalismo não tem permitido o aproveitamento, pelas mídias digitais, dos recursos infinitos que esse suporte oferece. O como fala – quinto item de análise – nesse caso, se apresenta menos rico de elementos informativos do que a mídia impressa, mais elaborada visualmente pela diagramação, posicionamento na página, versatilidade na inserção de imagens e diversidade de tipografia. Em contrapartida, os hyperlinks e os comentários são características reveladoras exclusivas do meio digital. Os hyperlinks constituem-se em importantes indicadores dos lugares privilegiados pelo autor, ao conduzir os leitores para eles.

Considerações finais

As condições sociais e culturais da produção de textos jornalísticos interferem efetivamente na produção de sentidos e na percepção pública do que é noticiado. Esse conjunto de fatores acaba por modelar a intencionalidade do autor, cuja estratégia narrativa pode ser identificada seja pela modalização do discurso, seja pelos verbos introdutórios de opinião, ou ainda pelos operadores argumentativos utilizados.

A análise das notícias sobre a primeira versão do Modelo Brasileiro do Sistema Terrestre revela a construção de uma realidade positiva, a partir das declarações dos pesquisadores entrevistados. A versão oferecida ao leitor é carregada de elementos que o levam a: orgulhar-se de seu país por ter sido pioneiro na América Latina no desenvolvimento de um modelo próprio; enxergar os benefícios e vantagens do sistema para o Brasil e para o mundo; valorizar o investimento em tecnologia; aplaudir o direcionamento do investimento para políticas públicas.

Conseguir enxergar a existência das camadas e dos filtros que compõem o texto noticioso é habilitar-se a uma leitura menos ingênua e mais crítica, fazendo do receptor um personagem ativo e atuante na construção de sentidos.

Referências

ALISSON, Elton. Brasil desenvolve modelo de mudanças climáticas globais. **Agência Fapesp**, São Paulo, 21 fev 2013. Disponível em <<http://agencia.fapesp.br/16855>>. Acesso em 31 out 2013.

CARVALHO, Eduardo. Brasil desenvolve modelo próprio de análise de mudança climática. **G1**, São Paulo, 20 fev 2013. Disponível em <<http://g1.globo.com/natureza/noticia/2013/02/brasil-desenvolve-modelo-proprio-de-analise-de-mudanca-climatica.html>>. Acesso em 31 out 2013.

ESCOBAR, Herton. Brasil prepara seu 1º modelo climático para o IPCC. **Estadão Blogs**, São Paulo, 20 fev 2013. Disponível em <<http://blogs.estadao.com.br/herton-escobar/>>. Acesso em 31 out 2013.

FAPESP DISCUTE MODELO NACIONAL DE MUDANÇAS CLIMÁTICAS. **O Eco**, São Paulo, 21 fev 2013. Disponível em <<http://www.oeco.com.br/salada-verde/26917-fapesp-discute-modelo-nacional-de-mudancas-climaticas>>. Acesso em 31 out 2013.

KOCH, Ingedore G. Villaça. As marcas linguísticas da argumentação. In: _____. *Argumentação e Linguagem*. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 1996, p. 104-159.

MAIA, Vanessa. **Entre o texto, o autor e o leitor: uma questão de contrato**. In: CONGRESSO ANUAL EM CIÊNCIA DA COMUNICAÇÃO, 25, 2002, Salvador. Disponível em <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/56247759353891438002740161347952709089.pdf>>. Acesso em 31 out 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A ação dos verbos introdutórios de opinião. **Revista Brasileira de Comunicação**, São Paulo, n. 64, p. 74-92, jan-jun 1991.

MOTTA, Luiz Gonzaga. A análise pragmática da narrativa jornalística. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 28 2005, Rio de Janeiro. **A análise pragmática da narrativa jornalística**. São Paulo: Intercom, 2005. Disponível em <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/105768052842738740828590501726523142462.pdf>>. Acesso em 31 out 2013.

REDE Clima. Relatório de Atividades 2011-2012. São José dos Campos: Rede Clima, 2012. Disponível em <<http://redeclima.ccst.inpe.br/wp-content/uploads/2013/04/RedeClima-2011-2012-mais-baixa.pdf>>. Acesso em 31 out 2013.

SERRA, Giane Moliari Amaral; DOS SANTOS, Elizabeth Moreira. Saúde e mídia na construção da obesidade e do corpo perfeito. **Ciência e Saúde Coletiva**, n. 3, p. 691-701, 14 jul 2003.

SILVA, Gislene. Jornalismo e construção de sentido: pequeno inventário. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, n. 2, p. 95-107, 2005.



SPITZCOVSKY, Débora. Brasil cria modelo climático inédito no mundo. **Planeta Sustentável**, São Paulo, 20 fev 2013. Disponível em <<http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/desenvolvimento/brasil-modelo-climatico-global-besm-ipcc-onu-734115.shtml>>. Acesso em 31 out 2013.

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do Jornalismo Volume 1**. 2. ed, Florianópolis: Insular, 2005, 224 p.

VERON, Eliseo. Quand lire c'est faire: l'énonciation dans le discours de l'apresse écrite. **Sémiotique II**, Paris, França: IREp, 1983.

BRACE YOURSELVES, MEMES ARE COMING – DIVULGAÇÃO DE UMA CULTURA NERD ATRAVÉS DE IMAGENS DA INTERNET

ANDRÉ LUIS PORTES FERREIRA COELHO

Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo
Universidade de Campinas

Cidade Universitária "Zeferino Vaz", Prédio da Reitoria V, 3º piso. CEP 13083-970 Campinas, SP

andrew178@gmail.com

Resumo. *Este texto visa abordar a utilização de imagens da internet, conhecidas como “memes”, que se mostram como um elemento de divulgação cultural do espaço virtual. Assim, buscarei analisar o processo de criação, replicação e deriva das imagens, usando como ferramenta os conceitos da linha francesa de análise do discurso para seguir com a análise discursiva dos sentidos levantados pelos criadores das imagens, dos memes, e também de sentidos criados pela própria subcultura nerd.*

Palavras chave: Divulgação cultural, memes, cultura nerd, análise do discurso.

Abstract: *This paper aims to address the use of images from the internet, known as "memes", which are shown as an element of cultural dissemination of virtual space. Thus, I aim to analyze the process of creation and replication of the images, using as a tool the concepts of the French discourse analysis to follow with the analysis of discursive meanings raised by the creators of images, memes, and also senses created by the nerd subculture.*

Keywords: Cultural dissemination, memes, nerd culture, discourse analysis.

Esta pesquisa busca explorar as possibilidades de divulgação cultural que existem nos blogs e sites humorísticos da internet, principalmente o material produzido por usuários. Chamados pelos próprios internautas de “memes”, essas imagens permeiam as redes sociais, blogs e sites específicos para sua publicação, todos interligados, como assim permite a nossa atual configuração da internet – o conteúdo é trocado entre plataformas virtuais de forma livre e irrestrita. Sem qualquer conhecimento de sua origem formal, ou mesmo de sua autoria, os chamados memes não são entidades completas em sua materialidade, mas sim padrões para paráfrase, modelos prontos de criação de conteúdo que flutuam pelo mundo virtual, permitindo que qualquer usuário o “apanhe”, crie sua própria versão. Entenda-se versão como um recorte dos sentidos gerados pelo próprio usuário no espaço em que ocupa na internet, usando o meme como função-autor, e gerando em si comentários (FOUCAULT, 1992) dentro das outras possibilidades, formulações entre outras possíveis (ORLANDI, 2001, pg 13).

Meme já é um termo amplamente acolhido no vocabulário dos internautas, mas sem grande reflexão sobre seu sentido. Afinal, que tipo de significação essa palavra produz? O termo “meme” foi usado pela primeira vez na obra “O Gene Egoísta”, de Richard Dawkins. Em sua obra, Dawkins fez uma comparação entre informação genética e elementos que ele chama de culturais, classificando ambos como “replicadores”, ou seja, capazes de multiplicar e propagar, gerando assim elementos com as mesmas características, que por sua vez repetirão o processo em um ciclo perpétuo.

“Se um cientista ouve ou lê uma ideia boa ele a transmite a seus colegas e alunos. Ele a menciona em seus artigos e conferências. Se a ideia pegar, pode-se dizer que ela se propaga, si própria, espalhando-se de cérebro a cérebro.”
(Dawkins, 1976, pg 122)

Espelhando-se na noção de replicação, os usuários da internet criam uma quantidade significativa de memes, se repetirem, mas em sua repetição nunca são os mesmos. Em sua repetição criam derivas de sentidos, deslizamentos, ressignificando-os de acordo com sua própria história de publicação. Apesar de haverem regras, até mesmo tabus específicos para a construção de imagens de determinados memes, definidos pela função-autor, os deslizamentos vão adequando os memes a novos contextos de produção de sentido. Assim, criar “meme de internet” envolve um processo de autoria dentro dos padrões da subcultura de criadores de memes, modificando-se conforme se faz necessário dentro das condições de produção, prolongando assim a longevidade do meme – sem derivas de sentido o meme estagna, e sua frequência é reduzida.

Memes, em geral, são replicados através dos mais diversos meios, como escrita, imagens, e até mesmo da oralidade, remetendo aos contos de fadas, músicas populares, e outras tradições orais. Porém, através da internet, criamos um espaço em que a replicação de um meme pode ser maximizada; um espaço virtual sensível, no qual podemos significar conforme “vivemos” nele, enquanto ele não existe como representação de um determinado espaço pré-existente, mas sim a simulação, a sintetizar a complexidade do mundo real através de uma visualização numérica, em pixels, que já não corresponde mais ao real (COUCHOT, 1993, pg 42). Como consequência deste envolvimento, a internet hoje foi tomada por um enorme fluxo de informação publicada por usuários, através de blogs, fóruns e grupos de discussão, “um novo lugar para o convívio social e o jogo” (WERTHEIM, 2001 pg 166). Assim, tomando as comunidades de redes sociais como exemplo, é um espaço em que além da interação social, existe o debate de opiniões, a troca de informações e até a produção e compartilhamento de conteúdo, tornando cada membro responsável pelos tópicos, pesquisas e até imagens, criando assim um ambiente ideal para que os “memes” possam se replicar – adaptando elementos precedentes da comunidade em questão, criando seus próprios “memes”, suas representações, e divulgando-os no mesmo espaço, ou seja, na internet. E é nesse espaço, sob essas condições, que temos o processo de divulgação cultural nas comunidades, tanto a comunidade recebendo e alterando sentidos externos quanto divulgando e re-significando seus próprios elementos.

Essa noção de usuários criando e divulgando seu próprio conteúdo no espaço virtual remete aos primórdios da blogosfera, na qual os usuários, acostumados com sua posição unilateral de consumidores de programas e informações, foram ressignificados ao se depararem com as possibilidades da blogosfera, o que Laurie Johnson afirma estabelecer um paradigma de “*produsage*”, ou seja, o usuário não apenas como consumidor de

informação, mas também como produtor de conteúdo (JOHNSON, 2012). Desta forma, abriu-se o precedente para as redes serem usadas apenas para qualquer assunto que os usuários se interessem, desde o xadrez até outros elementos de produção cultural, como filmes e livros. São comuns os grupos de discussão que mantêm uma memória do que foi escrito e discutido, contribuindo para a criação de um *corpus* próprio de conhecimento, de usuários para usuários. Aqui, vemos os primeiros vestígios da filosofia da “Cultura Livre”, na qual o conteúdo de uma rede não é propriedade privada, mas sim da comunidade.

Cria-se aqui uma identidade através da produção e compartilhamento de conteúdo. O compartilhamento livre do conhecimento, a ausência de uma propriedade restritiva, são valores amplamente compartilhados por usuários que apoiam a Cultura Livre. Temos aqui o ponto que cria medo e desconforto na sociedade corrente, transformação. O que se entende por negócio de entretenimento está ameaçado, uma vez que a distribuição de conteúdo não caberá apenas a seletas companhias que centralizam a informação, mas a uma cacofonia do conhecimento, milhares de vozes se espalhando pela rede, criando textos, músicas, opiniões, notícias, completamente sem controle, seja de quantidade ou de qualidade. É estabelecida aqui uma relação hostil a esses “nerds de computador”, essas pessoas que estão ameaçando o *status quo* da indústria do consumo com suas ações, e sua maneira de significar o mundo que é tão diferente da convencional, da “normal”, ditada pela lógica capitalista de entretenimento para consumo. Em contrapartida a essa subversão cultural, temos um contra – movimento de assimilação, uma negociação de valores entre essa subcultura nerd que surgia na blogosfera e a cultura *mainstream*.

Hedbigge fala de trocas, de algo que pode ser incorporado no repertório cultural, e cabe questionar quais foram os elementos catalisadores dessa mudança, e acredita que os primeiros elementos a serem semanticamente apropriados pela comunidade *mainstream* são os produtos culturais consumíveis de uma subcultura, como suas músicas, seus ícones, que vai normalizando os elementos da dita subcultura, decodificando-a, tornando-a parte do domínio público (HEDBIGGE, 1974, pg 122). Assim, nessa troca a cultura *mainstream* se apropria de elementos de consumo cultural próprio da chamada subcultura nerd, como quadrinhos, jogos eletrônicos e até mesmo seriados televisivos. Esses elementos são encontrados nas imagens estudadas ao longo deste projeto. Desta forma, podemos dizer que os memes da internet são resultado da assimilação dos valores de uma cultura livre, incluindo a *produsage* e distribuição livre de conteúdo pela sociedade *mainstream* da internet.

Como já foi dito ao longo do texto de qualificação, a análise dos materiais coletados ao longo da pesquisa será feita usando os preceitos da análise do discurso, descritos por Eni Orlandi em seu livro “Análise de Discurso – Princípios e procedimentos”. O objetivo da análise, para a autora, é a de-superficialização da imagem enquanto texto, buscando assim compreender o processo de produção de sentidos nos memes, e não o produto. Estabelecidos que os “memes” são textos, por serem capaz de levantar e negociar sentidos, vamos além da imagem e da legenda, buscando o que mais é dito, por quem é dito, e o que é silenciado, mas continua gerando significados.



Figura 2 - extraído de <http://knowyourmeme.com/memes/idiot-nerd-girl>

O meme acima é conhecido como “Idiot nerd girl”, e ele levanta alguns sentidos acerca da identidade dentro da subcultura nerd. Inicialmente, ao olharmos a imagem e o texto, faremos uma análise superficial. As legendas levantam que a nerd auto-proclamada não conhece o que é World of Warcraft. O fato de ser a foto de uma garota, e a utilização de um padrão rosáceo de cores no plano de fundo sugere uma atitude o que se imagina que seja uma colocação tipicamente feminina. O fato da foto demonstrar a garota com a palavra “nerd” escrita na mão demonstra o desejo de ser associada com tal grupo, ou um motivo de orgulho de se considerar como tal, uma validação social frente aos seus iguais.

Feita a análise imediata, estabelecemos nosso objeto de análise agora, e começamos a procurar outras vozes no texto. O fato da imagem ser colocada em um contexto humorístico mostra que alguns sentidos estão deslocados, principalmente se estivermos em contato com o título deste padrão de meme em particular, “idiot nerd girl”. Enquanto a foto serve como uma identificação imediata para declarar qual é a função-autor do meme, ela também serve como fonte de análise. A garota da foto deseja ser vista como nerd, mas o título de “idiot nerd girl” gera o sentido oposto – ela deseja, mas não consegue. Cria-se aqui uma relação de ironia nas ações, uma voz que a condena ao invés de aceitá-la. Assim, fica o reconhecimento imediato do meme aos olhos interpelados pelo discurso dos memes de internet, classificando como uma “falsa” nerd. Essas considerações significam as legendas acima, acabando por reforçar os sentidos irônicos, um ceticismo quando a se considerar “nerd”, mas não reconhecer o jogo.”. Logo, podemos inferir que “World of Warcraft” é algo significativo para a subcultura nerd, um ícone de referência, e não é admissível se considerar nerd sem conhecê-lo.

Agora, depois de observamos algumas das vozes inicialmente silenciadas nos memes, cabe analisarmos as condições de produção e historicidade do texto. O primeiro elemento que nos cabe pensar em “World of Warcraft³⁰”. Uma pesquisa nos dirá que trata-se de um jogo MMO (*Massive Multiplayer Online*, traduzido como jogo massivo online com múltiplos jogadores). World of Warcraft, desde 2004 quando foi lançado, tem sido

³⁰ Site do jogo - <http://us.battle.net/wow/pt/>

amplamente jogado por nerds, com uma legião de fiéis seguidores no ciberespaço, e também um símbolo da subcultura nerd. Cabe aqui a observação que mesmo que não jogue, mesmo que não se lembre, ou mesmo que ex-jogadores apontem falhas e seu descontentamento como jogo, o jogo é reconhecido na comunidade nerd como um símbolo, remetendo ao que foi proposto anteriormente neste texto de qualificação, o fetiche pela memória e a nostalgia. Assim, o desconhecimento do jogo, tão comentado (mesmo que por vezes elevado, e por outras ridicularizado) pela subcultura nerd estabelece um tabu social – ao desconhecer World of Warcraft, você é automaticamente excluído do quadro social nerd. Esta informação, combinada com a imagem do meme sugere que mulheres desconhecem o jogo, desconhecem sua importância, mas ainda assim se consideram nerd.

Levanta-se assim uma idéia de exclusão social dentro da subcultura, mas esta é particularmente dirigida a mulheres, afinal a imagem não mostra um rapaz que desconhece o jogo e o meme é nomeado como “idiot nerd girl”, não “idiot nerd person”. Exibe-se assim a noção que mulheres apreciam o título social de nerd, mas não se aprofundam nos alicerces da cultura, sendo assim nomeadas de idiotas. Isso levanta sentidos de uma subcultura machista e xenófoba – não há o desejo de arrebanhamento, de conversão à cultura nerd, mas de exclusão. É uma subcultura que, apesar de ser originalmente excluída, também exclui. Neste caso, os sentidos gerados por esse meme afirmam claramente que mulheres não são nerds “reais”, apenas se aproveitam do nome da cultura para serem socialmente validadas em um grupo que ganha crescente popularidade frente as práticas culturais correntes. Os sentidos levantados por essas imagens afetam todos que estão em contatos nas redes sociais, e continuam a ser significados e derivados em outros memes, em outros círculos. Ao longo de minha pesquisa pretendo estudar com mais afinco as derivas dos sentidos que deslizam entre os memes, e assim estabelecer um panorama ideológico dos discursos que circulam através da divulgação das imagens através das redes.

Referências

COUCHOT, E. **Da Representação à Simulação: Evolução das técnicas e artes da figuração**, in *Imagem Máquina: A era das tecnologias do Virtual*; André Parente (org.). Rio de Janeiro: Ed 34, 1993.

DAWKINS, R. **O gene egoísta**, Tradução Rejane Rubino. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2007.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução Salma Tannus Muchail, 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

HEDBIGE, D. **Subculture – the meaning of style**, Londres, 1974.

JOHNSON, Laurie **Between Form and Function - History and Identity in the Blogosphere**, 2012.

ORLANDI, E. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 9ª edição, Campinas, SP.

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

WERTHEIM, M. **Uma história do espaço – de Dante à internet**. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.



NO HORIZONTE DO VERTICAL E NO VÉRTICE DO HORIZONTAL³¹

ANDRÉ SILVA BARBOSA³²

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Eugênio Pacelli
Universidade do Vale do Sapucaí
Av. Prof. Tuany Toledo, 470 – 37550-000 – Pouso Alegre – MG – Brasil

andreground@hotmail.com

Resumo: *Filiados a Análise de Discurso desenvolvida por M. Pêcheux, propomos uma abordagem discursiva do conceito de “localização”, pela sua distribuição em dois eixos: horizontal e vertical. O primeiro está associado ao espaço do real da cidade, e o segundo ao imaginário urbano. Formulamos ainda a hipótese de que os bairros que se localizam como periferias nos dois casos, representam problemas menos graves para o discurso urbano, que de seu lado gerencia aqueles eixos se colocando no centro: grau zero.*

Palavras-Chave: *Cidade. Urbano. Localização. Bairro São Geraldo. Análise de Discurso.*

Abstract: *Adopting the Discourse Analysis developed by M. Pêcheux, we proposed a discursive approach of the concept of localization, through its distribution in two axles: horizontal and vertical. The first one is related to the space of the real of the city and the second to the urban imaginary. We also formulated the hypothesis that neighborhoods that are located in outskirts in both cases represent less serious problems to the urban discourse, which manages those axles positioning in the centre: zero degree.*

Keywords: *City. Urban. Localization. São Geraldo Neighborhood. Discourse Analysis.*

Introdução

A partir da Análise de Discurso, especificamente das obras de M. Pêcheux, dos trabalhos realizados por Orlandi (2001, 2004), e dos pressupostos de Barbosa Filho (2012), estes com relação ao tema da cidade, nosso objetivo foi propor uma abordagem discursiva do conceito de “localização”. Para isso, tratamos esse conceito por uma distribuição em dois eixos: horizontal e vertical. O primeiro associado ao espaço horizontal da cidade, ou ainda, em termos discursivos, em relação com a “ordem da cidade”, e o segundo, representando o “imaginário urbano” sobre o “real da cidade” (Orlandi, 2001). O grau zero de ambos, o

³¹ Este estudo faz parte de nosso trabalho de mestrado, intitulado “São Geraldo: Aterrado de Sentidos”, que está sendo desenvolvido com a orientação da Prof.^a Dr.^a Eni Orlandi.

³² Graduado em História pela Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS, e mestrando em Ciências da Linguagem pela mesma instituição.

ponto de encontro dos dois eixos, caracterizamos como o local em que o “urbano” se coloca, e que assim, se posicionando no centro da cidade e do imaginário sobre ela, buscará organizar as relações (conflitos) da cidade. Pensando essa distribuição das localizações no espaço urbano, nossa hipótese foi a de que os bairros periféricos nos dois eixos, os que estão distantes do cruzamento das linhas horizontal e vertical, representam problemas menos graves para o “discurso urbano”.

Para tratar dessa hipótese, e realizar nossa proposta inicial, dividimos nosso trabalho em três momentos. Primeiramente fizemos uma caracterização da localização do bairro São Geraldo no eixo horizontal, e discorremos sobre seu “deslocamento” da periferia para o centro da cidade de Pouso Alegre. Em seguida, analisamos o discurso do presidente da Câmara dos Vereadores de Pouso Alegre. Com esse corpus, objetivamos expor o modo como o São Geraldo e o bairro Faisqueira estão significando pelo “discurso urbano” (Idem), que aqui está funcionando na textualização do discurso do vereador. Em última instância, o que pretendemos foi apreender e explicitar a forma como essa significação acaba por localizar o vereador, e também aqueles bairros nos diferentes eixos. E ainda, verificar as implicações de tais resultados em nossos pressupostos iniciais.

1. No vértice do horizontal

A cidade de Pouso Alegre começou a se formar em meados do século XVIII na margem esquerda do rio Mandu (Queiroz, 1948). A área em que hoje é o bairro São Geraldo, também foi uma das primeiras a receber construções, levantadas em locais atingidos pelas cheias do rio. Essa várzea “situada em frente da cidade, tornava-se anualmente um reservatório natural das águas da enchente”, e a “baixada do Aterrado³³ se transformava, então, num verdadeiro lago, submergindo casas e plantações, provocando o êxodo de seus moradores, que eram na época em número reduzido” (Gouvea, 2004, p. 107). Os primeiros aterros assim foram realizados, e após a elevação de Pouso Alegre da categoria de vila para a de cidade em 1848, eles se intensificaram (Faria, 2008). Após esse ano:

Foram realizados muitos aterros para conter as cheias do Rio Mandu e facilitar o deslocamento das pessoas para as áreas à direita desse mesmo rio. Nessas áreas aterradas foram sendo construídas casas e se formando um bairro chamado Aterrado (Idem, p.76).

O São Geraldo se constituiu à direita do Mandu, região oposta ao local onde o centro se formou, que correspondia à margem esquerda do rio (Queiroz, 1948). O que sublinhamos é que o bairro começa como uma periferia, como margem da cidade na direção direita. Mas a partir das últimas décadas do século XX Pouso Alegre passou por várias mudanças, e houve um aumento no número populacional. Entre 1970 e 2010, o crescimento da população pousoalegrense foi superior ao das outras duas maiores cidades do sul de Minas, passando de 38.072 habitantes para 130.586, fazendo expandir a área urbana da cidade (IBGE, 2010).

Essa situação repercutiu para o São Geraldo. Diferentemente de outros bairros, ele não obteve grandes melhorias infra-estruturais, com exceção de sua avenida principal, que liga o centro da cidade à rodovia Fernão Dias. Ele manteve problemas como construções clandestinas, pavimentação, acúmulo de lixos e esgotos a céu aberto (Faria, 2008), que

³³ Vê-se aqui já uma denominação que vai-se fazendo paralela na produção de efeitos de sentidos para o bairro aí localizado (várzea, reservatório das águas das enchentes, Aterrado).

ainda são agravados com as enchentes. Dessa forma, a consequência que aqui ressaltamos é a modificação da localização do São Geraldo no plano que aqui chamamos de eixo horizontal. Na medida em que a área da cidade se estendeu, o bairro passou a se localizar em uma zona central da mesma. Mas como veremos adiante, ele apenas se deslocou para o vértice do horizontal, continuando, porém, no horizonte do vertical. Sentidos ambíguos que o marcam como centro e periferia.

2. No horizonte do vertical

O discurso que analisamos foi obtido em uma matéria do jornal Folha de Pouso Alegre, em que são demonstrados os debates que ocorreram na sessão da Câmara dos Vereadores de Pouso Alegre do dia 10 de março de 2011. Ela traz as discussões entre o conselheiro fiscal da Associação de Moradores do São Geraldo e alguns vereadores, inclusive o presidente da Câmara naquele período, o vereador Moacir Franco. Segundo o jornal, criticando os vereadores, o conselheiro cobrou melhorias para o bairro, e em resposta o presidente da Câmara disse:

O bairro São Geraldo é um dos bairros mais antigos, ele ajudou a fazer outros. Mas é como se fosse o câncer de Pouso Alegre, um câncer no coração de Pouso Alegre. Nenhum prefeito que teve peito de arrumar aquilo lá até hoje. O Bairro da Faisqueira é o mais velho da cidade e está lá. Quantas coisas ainda estão para acontecer e não acontecem (Folha de Pouso Alegre, 2011).

Começamos destacando a comparação feita pelo vereador entre o corpo da cidade e o corpo dos sujeitos. Para compreender melhor o efeito de sentidos estabelecido nesse discurso, iniciamos com algumas paráfrases do mesmo:

- (a) O corpo está doente.
- (b) Há um câncer que precisa urgentemente ser tratado.
- (c) Pois ele é grave, porque *está aqui* no coração.
- (d) Quer dizer, *está lá*, fora, afinal *aquilo lá* não é parte do coração.
- (e) Por falar em câncer, também tem aquele que *está lá* no pé.
- (f) Mas esse não é tão grave.
- (g) Um corpo vive sem pé, mas não vive sem coração.
- (h) Quem sabe um dia o pé seja tratado. Enfim, *quantas coisas ainda estão para acontecer e não acontecem*.

Em sua resposta, o vereador consente que o bairro possui condições precárias que demandam tratamento, e, ao mencionar o Faisqueira reconhece que tal situação não é própria do São Geraldo. Com outras palavras, ele indica que o *corpo da cidade está doente*. É interessante notar que o vereador não se posiciona como corpo, mas como coração. Isso implica que, ao se colocar assim, ele se situa como um órgão vital, o qual o corpo da cidade está submetido. Ou seja, é estabelecida uma hierarquia entre as partes do corpo, e ele se põe no topo, ao se situar no centro (coração), lugar a partir do qual o corpo será regulado. Verificamos esse posicionamento no trabalho com os diferentes sentidos da expressão “lá” usada pelo vereador. E ele fica mais visível pela exposição do funcionamento daquele discurso com a consideração do “aqui” como pólo oposto, que permanece como “não dito” (Orlandi, 2009) do primeiro termo.

Sobre o Faisqueira é dito: *está lá*. Considerando que este bairro permanece em uma região periférica de Pouso Alegre, quer dizer que o “lá” é a periferia, o que nos leva a compreender que o “aqui” em questão é o centro. Assim, os termos destacados, neste caso, estão na seguinte associação: aqui/vereador/centro/coração; lá/Faisqueira/periferia/pé. Vemos que a relação “aqui/lá” e “centro/periferia” é dada no plano horizontal, e que essa é a diferenciação que o vereador faz entre ele e o Faisqueira: uma distância horizontal. Mas quando surgem as qualificações, e o centro se torna “coração” e a periferia vira “pé”, há um deslocamento para o eixo do imaginário urbano, e a distância se torna vertical. Isso, pelo fato de que o “aqui” é posto como vital, e o “lá” como doença.

Esse distanciamento imaginário pode ser mais bem observado no caso do São Geraldo, em que é dito: *aquilo lá*. Como já vimos, não há distância horizontal entre o bairro e o centro da cidade, e dessa forma outros sentidos do “aqui/lá” do discurso do vereador marcam essa diferença. Uma vez que ele se posiciona como centro da cidade, e que o São Geraldo também está nessa região, quando é pronunciado *aquilo lá*, o que acontece é um deslocamento do eixo do espaço da cidade para o do imaginário urbano. Quer dizer, se nesta relação os dois ocupam o centro, então o sentido da distância entre o vereador e o bairro, está significando de acordo com o imaginário. E é assim que ele novamente se coloca como centro (coração), e afasta desse ponto o espaço que não está de acordo com a “organização urbana” (Orlandi, 2004), posicionando o bairro São Geraldo na periferia do eixo vertical. As relações de sentido agora mudam, e ficam: aqui/vereador/centro/coração; lá/São Geraldo/periferia/doença. E se por um lado, ao longo dos anos o São Geraldo se tornou vértice no eixo horizontal, por outro, podemos notar que ele foi mantido no horizonte do vertical.

O vereador fala a partir da posição-sujeito de um especialista (urbanista) e de uma autoridade, um administrador, e, pelo seu discurso, e para o “imaginário urbano” que aí se constitui, o “real” do São Geraldo e do Faisqueira é abordado como doença. Isso ocorre na medida em que esse real estampa o histórico descaso público para com esses bairros. Afinal, semelhantes, ambos apresentam, por exemplo, ruas sem calçamento, falta de iluminação, alagamentos e esgotos sem tratamento. Mas não existem doenças na cidade de fato, o que há é o “real”, que faz doer o órgão administrador desse corpo. Também podemos enunciar esses resultados de uma forma diferente, parafraseando o discurso do próprio vereador dizendo: “o real da cidade é como um câncer para o coração urbano”.

Considerações finais

A partir dos posicionamentos observados notamos que os bairros periféricos, tanto no eixo vertical, como no horizontal, representam problemas menos graves para o discurso do urbano. Como é o caso do Faisqueira. Vimos que pelo vereador esse bairro é significado como uma doença, mas que, devido a sua localização periférica na cidade, ela não apresenta riscos *como um câncer*. Afinal, *está lá* no pé do corpo da cidade, não atinge o coração. Logo, a demanda para o tratamento de suas condições precárias não se mostra urgente para o vereador. Em contrapartida, consideramos que os bairros centrais no espaço horizontal da cidade, e ao mesmo tempo periféricos na verticalidade do imaginário urbano, são tratados por esse como problemas mais urgentes. Graves *como um câncer no coração*.

Constatamos que essa é a particularidade do São Geraldo em Pouso Alegre: a sua localização. Por estar no vértice do eixo horizontal e no horizonte do vertical, seu real se torna inconcebível para o urbano, que de seu lado gerencia esses eixos se posicionando no centro de ambos: no grau zero. E este, por sua vez é o ponto idealizado, local que assim é

tomado como o “coração” (vital), a partir do qual as contradições da cidade, recebidas como doenças (nocivas), serão combatidas. Ou melhor, na medida em que o discurso do urbano se sobrepõe ao real da cidade, há uma busca pelo silenciamento do que aí não está organizado (Orlandi, 2001). É nessas condições que o São Geraldo é significado como algo mortífero, pois por causa de uma das suas localizações – se pensamos o horizonte, cruzando com o vértice - o silenciamento da outra é dificultado. Mas sabemos que apesar dessa dificuldade ser potencializada no caso de bairros centrais, ela também se faz presente em toda a cidade. Afinal o silenciamento imposto não se realiza de forma absoluta, sendo que o real, se “significando em faíscas”, sempre faz persistir ao menos um “lembrete”, que dura “senão o tempo de um flash” (Idem, p.14). Jogando com esse aspecto paliativo do silenciamento imposto pelo urbano, concluiremos com uma última paráfrase de um discurso já conhecido. Assim diremos, a partir da posição dos que são responsáveis pelas políticas públicas: se é um problema *do* coração, apaga-se a luz, pois o que os olhos não vêem o coração não sente.

Referências bibliográficas

BARBOSA FILHO, Fábio Ramos. **A escrita urbana nos (des)limites do (im)possível**. Dissertação (Mestrado em Linguística) Unicamp, Campinas, SP: 2012.

FARIA, Rivaldo. Mauro. **Território urbano e o processo saúde-doença. Perfil territorial da saúde no São Geraldo, em Pouso Alegre (MG)**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.

FOLHA DE POUSO ALEGRE. Pouso alegre, 18 de março de 2011.

GOUVÊA, Octávio. Miranda. **A História de Pouso Alegre**. Pouso Alegre: Gráfica Amaral, 2004.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) – Censos Demográficos 2010.

ORLANDI, Eni. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 8ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

_____. **Cidade dos Sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. Tralhas e troços: o flagrante urbano. *In*: _____. (org.) **Cidade atravessada: os sentidos públicos no espaço**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

QUEIRÓZ, Amadeu. **Pouso Alegre: origem da cidade e a história de sua imprensa**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1948.



VER, OUVIR... LER: UMA PROPOSTA DE AD DA ESTRUTURA E APRESENTAÇÃO DE TELEJORNALIS ALL NEWS

ANDRÉ SILVA

Mestrado e Doutorado em Estudos de Linguagens
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)
Av. Amazonas, 5.253 – 30421-169 – Belo Horizonte – MG – Brasil

andre.alvaresesilva@gmail.com

Resumo. *Os telejornais de emissoras all news (aquelas cuja programação é exclusivamente de conteúdo jornalístico) têm lançado mão de um dispositivo característico desses canais: os textos em movimento. Durante os telejornais, os textos em movimento são mais uma maneira de informar, ademais da voz do âncora e de outros dispositivos cênicos. Dessa maneira, neste trabalho, quer se propor um modelo de análise discursiva tendo como base a Teoria Semiológica e seus aspectos teórico-metodológicos, bem como um esquema semiótico de análise de telejornais, levando em consideração elementos indispensáveis à constituição desse gênero: vinheta, escalada, temáticas etc. Será dada atenção específica aos textos em movimento – coesos, modulares, a-sequenciais – presentes na tela dos telejornais all news.*

Palavras-Chave. *All news. Análise do Discurso. Textos em movimento.*

Abstract. *The newscast from all news stations (those whose programming is exclusively journalistic content) have made use of a device characteristic of these channels: the texts on the move. During newscasts, the texts on the move are more a way to tell, besides the anchor voice and other scenic features. Thus, this work wants to propose a model of discourse analysis based on the theory Semiológica and its theoretical and methodological aspects, as well as a semiotic analysis scheme of newscasts, taking into account elements indispensable to the constitution of this genre: vignette, climbing, themes etc. Specific attention will be given to the texts on the move – cohesive, modular, on-sequential – present on the screen of the TV news all news.*

Keywords. *All news. Discourse analysis. Texts on the move.*

1. Contextualização

Segundo Ignacio Ramonet (2005 *apud* SOUSA, 2006), o telejornalismo passou por três fases desde o seu surgimento, na década de 40, nos Estados Unidos. Num primeiro momento, o telejornalismo consistia na leitura de notícias, sobretudo de política, economia, bem como notícias internacionais e meteorológicas. Quase não havia imagens nesse período, quando

muito de eventos já passados ou de gráficos, mapas, fotografias. No caso brasileiro, sobretudo por questões econômicas, o jornal era quase todo feito direto do estúdio, ao vivo, só com a presença do âncora-leitor e sua “voz vibrante” característica do rádio.

A década de 1960 inaugura a segunda fase do telejornalismo, com o advento do videotape e dos satélites. O telejornalismo se tornou mais dinâmico, ágil e ganhou em mobilidade. Nesse momento, o (sub)gênero se tornou a principal atração das emissoras.

Esse modelo, para Ramonet (2005 *apud* SOUSA, 2006), criou o “apresentador-vedete” ou “âncora-pivô”: “[...] ele que confere unidade ao programa, pela sua presença constante e familiar, e credibiliza a informação, pois parece sentado ao mesmo nível do telespectador e olha-o nos olhos” (p. 171).

A terceira e atual fase do telejornalismo, de acordo com o sociólogo espanhol, iniciou-se com o surgimento da *CNN* (*Cable News Network* na sigla em inglês) e de outras emissoras de TV *all news*. Este teria como característica principal a informação onipresente e contínua, em que são mostrados acontecimentos em diferentes pontos da Terra, bem como a sua repercussão.

Além dessa, outra particularidade do “novo telejornalismo” se destaca: a velocidade da informação. “Para saciar essa necessidade de informação instantânea, o jornalismo eficiente agora deve ser em ‘tempo real’, os fatos devem ser divulgados simultaneamente ao acontecimento, ou o mais breve possível.” (ARONCHI DE SOUZA, 2005, p. 71-72).

Em consequência dessas duas características (onipresença e velocidade da informação), os telejornais de emissoras *all news* têm lançado mão de um, entre os muitos dispositivos cênicos, que os distinguem dos telejornais tradicionais: o texto em movimento. Durante os telejornais das emissoras *all news*, o texto em movimento é mais uma maneira de (des)informar o telespectador, além da voz do âncora e de outros dispositivos fotográficos e pós-fotográficos.

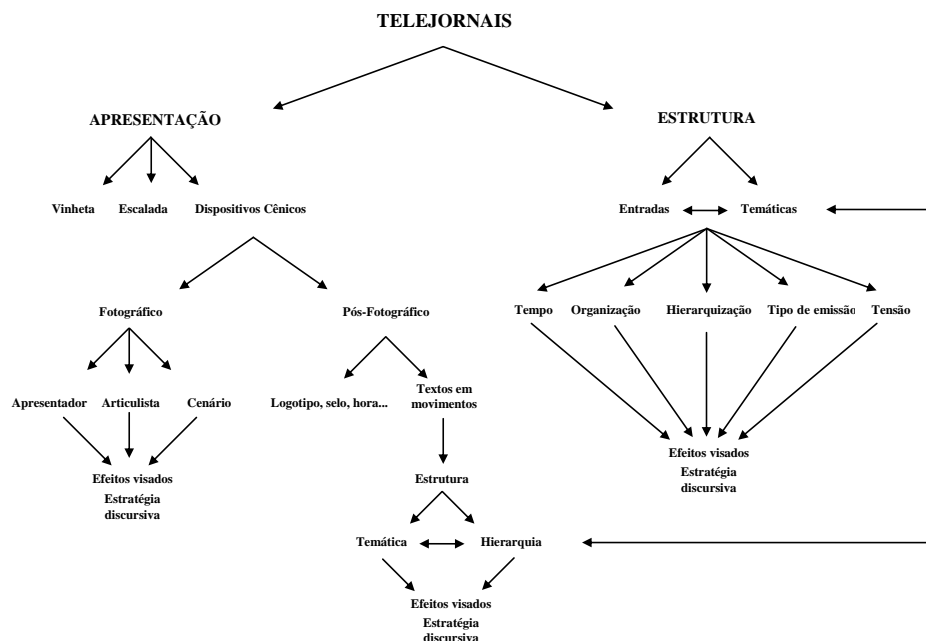
Segundo Ghaziri (2012), tais textos são objetivos, coesos, modulares, a-sequenciais e multitemáticos. As definições do autor, em boa medida, têm como base os estudos semióticos. Apesar disso, em dados momentos, Ghaziri (2012) tece comentários acerca, por exemplo, da relação dos textos em movimento e da estrutura de organização dos telejornais, mas não entra, especificamente, no âmbito discursivo. Para o autor, tais textos são uma revolução na história da escrita: “[...] daqui em diante, começamos a tratar de uma nova etapa da história da escrita, de mais um capítulo da história dos textos, a saber: o de sua inscrição em suportes móveis; não mais como objeto estático, mas em movimento [...]” (p. 182).

2. Proposta metodológica

O telejornal, de emissoras *all news* ou não, é um gênero discursivamente complexo (DAVID-SILVA; COURA-SOBRINHO, 2012), permeado de interdiscursos e que possibilita leituras multissemióticas, em razão da presença de textos escrito/falado, imagens em movimento e estáticas, som etc.

Sendo assim é que se propõe o ESQUEMA 1, por meio do qual se tem a pretensão de demonstrar os elementos que compõem os telejornais *all news*. Optou-se por utilizar o modelo elaborado por Jost (1999) e adaptado por David-Silva (2005), uma vez que reproduz e leva em consideração elementos indispensáveis à constituição dos telejornais (de emissoras *all news* ou não), a saber: apresentação dos telejornais, tema e hierarquização da informação.

Especificamente para o telejornal de emissoras *all news*, foi necessário realizar algumas adaptações tendo em vista que esse (sub)gênero possui características e dinâmicas próprias. Dessa maneira, o modelo gestado por Jost (1999) ganha novo contorno, sem deixar, porém, que sua essência pereça.



Esquema 1 – Composição de um telejornal *all news*

Fonte: Elaborado pelo autor.

2.1. Percurso de coleta e análise dos dados

Com base no ESQUEMA 1, a ideia é propor um (entre muitos) percurso de coleta e análise de dados que contemple os elementos semiótico-discursivos que compõem os telejornais de emissoras *all news*, de maneira a identificar e compreender seus potenciais de significação. Para que isso ocorra, acredita-se que quatro movimentos sejam necessários.

O primeiro deles é definir os telejornais de emissoras *all news* como (sub)gênero do discurso midiático e apontar suas particularidades. Nesse sentido, uma possibilidade é recorrer à teoria semiolinguística de Patrick Charaudeau (2009, 2010). Alguns de seus conceitos-chave vão ajudar a perceber a presença/ausência do discurso midiático nos telejornais de emissoras *all news*, bem como caracterizar esse gênero.

O segundo movimento é analisar as estratégias de construção de sentido da apresentação, focando elementos semiótico-discursivos (vinheta, escalada e dispositivos cênicos), buscando, sobretudo, verificar se há uma lógica estruturante dos textos em movimento. Ele se desdobra em outras duas subcategorias e estas em várias outras (cenário, âncora, articulistas, textos em movimento, selo, hora etc.) numa espécie de fractal. Inicialmente, sugere-se que sejam analisadas a vinheta e a escalada (ou sumarização) dos telejornais.

As vinhetas podem ser observadas em seus aspectos visuais, sonoros e textuais. Para isso, são de grande importância as bibliografias acerca desse recurso semiótico-discursivo, a saber: Porcello (2006), Aznar (1997), Schiavoni (2008). Sobretudo em sua faceta visual, a semiótica peirceana é de grande valia. Do mesmo modo, pesquisas

anteriores sobre escalada, tais como Porcello (2006) e David-Silva (2005), servem de referências para se analisar a escalada e seu caráter dinâmico³⁴.

O próximo passo é compreender os dispositivos cênicos fotográficos dos telejornais, ou seja, apresentador (ou âncora), articulistas e cenário. Para os dois primeiros, a análise passa pela mensuração dos capitais visual e sonoro (tempo de aparição e audição), pela ideia de sujeitos sociais e discursivos, proposta por Charaudeau (2009; 2010), pela presença/ausência de interdiscursos, pelo modo como estão organizados o discurso, pela análise dos planos fílmicos (*close-up*, plano americano etc.) e a relação com as distâncias sociais propostas por Hall (1989). Outras referências (HAGEN, 1982; 2007; HAGEN; BENETTI, 2004; CUNHA, 1990; SQUIRRA, 1993a, 1993b), no entanto, ajudam a compreender os papéis dos âncoras e dos articulistas. O cenário, por sua vez, pode contar, entre outras, com contribuições de Hanot (2002), Soulages (1999) e Cardoso (2009).

Os dispositivos cênicos pós-fotográficos, nesse segundo movimento, podem ser analisados tendo como base, além da teoria semiolinguística para a discursividade, a semiótica peirceana (para o aspecto visual, especialmente os pontos de vista qualitativo-icônico, singular-indicativo e convencional-simbólico desses dispositivos). A ideia é estabelecer possíveis interpretantes para os diversos elementos “calculados por computação” constitutivos dos telejornais de emissoras *all news* (logotipo, selo, hora, títulos/manchetes atribuídos às enunciações informativas etc.). Ainda nessa proposta, os textos em movimento vão receber atenção particular, já que se trata de um elemento informativo de relevância para a construção semiótica-discursiva dos telejornais.

O terceiro movimento busca analisar a estrutura dos telejornais de emissoras *all news* a partir da relação das temáticas (política, economia, esporte etc.) e das entradas (nota seca, reportagem, entrevista etc.). Para isso, deve ser levado em consideração o tempo de emissão, a organização e a hierarquização delas dentro dos telejornais, o tipo de emissão (interna, externa, gráficos) e a tensão (DAVID-SILVA, 2005) das notícias (alta tensão, tensão moderada e distensão).

Esgotada a análise do movimento número três (estrutura dos telejornais *all news*) e compreendidas as funções individuais dos dispositivos cênicos fotográficos e pós-fotográficos (movimento número dois), a ideia é comparar as estratégias de construção de sentido da apresentação e a estrutura de organização dos telejornais, principalmente a relação dos textos em movimento e a organização dos telejornais de emissoras *all news* (movimento quatro). Nesse ponto da pesquisa, são postas em foco as temáticas e a hierarquia dos textos em movimento em relação a elementos constitutivos da estrutura de organização dos telejornais (entradas, temáticas, tempo, organização, hierarquização, tipo de emissão, tensão), analisados no movimento número três.

Concluindo a proposta, depois de percorrido todo esse longo processo de análise, acredita-se ser possível tecer considerações sobre a(s) visada(s), as estratégias discursivas e o funcionamento dos textos em movimento e sua relação com a estrutura de organização dos telejornais de emissoras *all news*.

³⁴ Ambas as análises têm como objetivo maior compreender como as partes vão compor o todo discursivo, isto é, os telejornais de emissoras *all news* como instâncias de produção discursivas.

Referências

ARONCHI DE SOUZA, José Carlos. **Seja o primeiro a saber**: a CNN e a globalização da informação. São Paulo: Editora Summus, 2005.

AZNAR, Sidney Carlos. **Vinheta**: do Pergaminho ao Vídeo. São Paulo: Arete & Ciência/UNIMAR, 1997.

CARDOSO, João Batista Freitas. **Cenário televisivo**: linguagens múltiplas fragmentadas. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2009.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: modos de organização. Tradução Angela Corrêa e Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2009.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CUNHA, Albertino Aor da. **Telejornalismo**. São Paulo: Atlas, 1990.

DAVID-SILVA, Giani. **A informação televisiva**: uma encenação da realidade (Comparação entre telejornais brasileiros e franceses). Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

DAVID-SILVA, Giani; COURA-SOBRINHO, Jerônimo. A hipertextualidade constitutiva do discurso de informação televisiva. In: RIBEIRO, Ana Elisa *et al.* **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Peirópolis, 2012. p. 40-52.

GHAZIRI, Samir. **Entre o ler e o assistir**: experiências de leitura de textos em movimento do telejornalismo *news* na escola. 237f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

HAGEN, Sean. A emoção como complemento à objetividade na imagem dos apresentadores de telejornal. Uma análise do processo de fidelização do telespectador. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO, 17., 2008b, São Bernardo do Campo, SP. **Resumos dos trabalhos apresentados...** São Bernardo do Campo, SP: [s.n.], 1982.

HAGEN, Sean. A construção do sentido simbiótico entre o Jornal Nacional e William Bonner. **Sessões do Imaginário**, v. 1, p. 77-85, 2007.

HAGEN, Sean; BENETTI, Márcia. A glamourosa vida de uma estrela do jornalismo: como as revistas femininas representam a diva Fátima Bernardes. **Em Questão**, v. 10, n. 1, p. 1-9, 2004.

HALL, Edward Twitchell. **A dimensão oculta**. 3. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1989.

HANOT, Muriel. **Télévision-réalité ou réalisme?** Bruxelas: De Boeck Université, 2002.

JOST, François. **Introduction à l'analyse de la télévision**. Paris: Elypses Editions Marketing, 1999.

PORCELLO, Flávio. Mídia e poder: o que esconde o brilho luminoso da tela da TV? **Revista FAMECOS**, n. 31, dez. 2006.

RAMONET, Ignacio. In: SEMINÁRIO AOS ALUNOS DE DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO, Santiago de Compostela, Espanha, 1995 *apud* SOUSA, Jorge Pedro. **Elementos de teoria e pesquisa da comunicação e dos media**. 2. ed. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, 2006.

SCHIAVONI, Jaqueline Esther. **Vinheta**: uma questão de identidade na televisão. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru (SP), 2008.

SOULAGES, Jean-Claude. **Les mises en scène visuelles de l'Information**. Paris: Nathan-INA, 1999.

SQUIRRA, Sebastião. **Boris Casoy**. O âncora do telejornalismo brasileiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993a.

SQUIRRA, Sebastião. Boris Casoy: o ancora brasileiro e o modelo norte-americano. **Cultura Vozes**, Petrópolis, v. 87, n. 4, p. 3-12, jul. 1993b.

A EXPLORAÇÃO DO SENTIDO TEXTUAL EM UMA QUESTÃO DE MÚLTIPLA ESCOLHA

ÂNGELA MARIA PEREIRA

Universidade São Francisco
R. Alexandre Rodrigues Barbosa, 45 –13251-900 –Itatiba – SP – Brasil

angela.estiva@yahoo.com.br

Resumo. *O objetivo deste artigo é apresentar uma análise sobre o trabalho com compreensão textual, no que diz respeito à univocidade de sentido. O trabalho está fundamentado na concepção bakhtiniana de gênero discursivo (BAKHTIN, 2003), em conceitos da Análise do Discurso de linha francesa (ORLANDI, 2001) e na perspectiva sociointeracionista da língua (MARCUSCHI, 2008). Esperamos que os resultados possibilitem reflexões sobre a exploração do sentido textual em questões de múltipla escolha.*

Palavras-Chave. *Análise do Discurso. Contexto Escolar. Texto. Sentido.*

Abstract. *The aim of this article is to present an analysis of the work with textual comprehension related to meaning univocity. This work is based on Bakhtin's concept of discursive genre (BAKHTIN, 2003), on concepts of French Discourse Analysis (ORLANDI, 2001) and on the social interactionist perspective of language (Marcuschi, 2008). We hope the results promote reflections on the exploitation of textual meaning in multiple-choice questions.*

Keywords. *Discourse Analysis. School context. Text. Meaning.*

Introdução

Este artigo objetiva apresentar a análise de uma atividade de compreensão textual, observando a exploração do sentido em uma questão de múltipla escolha que foi retirada do “Simulado Prova Brasil 2011” para a 8ª série (9º Ano) do ensino fundamental – Língua Portuguesa. O simulado faz parte de um material disponibilizado pelo Ministério da Educação para ser aproveitado nas escolas de nosso país na preparação para a Anresc (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar), a Prova Brasil.

1. Fundamentação teórica

Conforme Bakhtin (2003), o emprego da língua realiza-se em forma de enunciados orais e escritos, concretos e únicos e “[...] 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. 262, grifos do autor)

Ainda conforme Bakhtin (2003), todo entendimento da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva e cada enunciado é uma ligação em uma corrente

organizada de outros enunciados. Para o autor, as palavras da língua não pertencem a ninguém, porém nós as encontramos somente em determinadas enunciações individuais, nas quais elas já não possuem expressão apenas típica, mas individual, determinada pelo contexto.

Orlandi (2001) defende que, na análise do discurso, busca-se compreender a língua fazendo sentido, considerada como trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história. A autora cita que os dizeres não são somente mensagens a serem decodificadas, são efeitos de sentidos produzidos em condições determinadas. “Os sentidos não estão nas palavras elas mesmas. Estão aquém e além delas.” (ORLANDI, 2001, p. 42).

Segundo Orlandi (2001), o falante não age com a literalidade como alguma coisa fixa e irreduzível, visto que não existe um sentido único e prévio, porém um sentido instituído historicamente na relação do sujeito com a língua e que faz parte das condições de produção do discurso. “A linguagem não é transparente, os sentidos não são conteúdos.” (ORLANDI, 2001, p. 53). A autora comenta que as mesmas palavras ditas por nós podem significar diferente.

Marcuschi (2008), ao comentar que a compreensão permeia todas as nossas atividades, lembra alguns aspectos relacionados a esse tema. O primeiro refere-se ao fato de que, ao produzirmos algum enunciado, almejamos que ele seja entendido, porém nunca exercemos controle absoluto sobre o seu entendimento. O segundo diz respeito ao fato de que a compreensão de um enunciado é fruto de um trabalho colaborativo, que se dá na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte.

Marcuschi (2008) argumenta que, numa análise da atividade de compreensão, uma questão importante é a noção de língua que se adota. Na perspectiva defendida pelo autor, a língua é mais do que mero instrumento de comunicação, mais do que código ou uma estrutura.

Por isso, as significações e os sentidos textuais e discursivos não podem estar aprisionados no interior dos textos pelas estruturas linguísticas, nem podem ser confundidos com conteúdos informacionais. A língua é semanticamente opaca, e os textos podem produzir mais de um sentido. A língua permite a pluralidade de significações e as pessoas podem entender o que não foi pretendido pelo falante ou o autor do texto. (MARCUSCHI, 2008, p. 241)

Marcuschi (2008) acrescenta que o texto é uma proposta de sentido aberto a várias alternativas de interpretação, mas há limites para a compreensão textual.

Encerrando esta seção, evidenciaremos algumas considerações sobre efeito retroativo. Scaramucci (2011) menciona que o conceito de efeito retroativo tem sido utilizado para fazer alusão ao impacto ou influência que exames externos, bem como a avaliação de rendimento, a qual acontece internamente nos processos de ensino/aprendizagem, podem desempenhar, potencialmente, no ensino, na aprendizagem, no currículo, na elaboração de materiais didáticos e nas atitudes dos envolvidos (alunos, professores, escola). A autora acrescenta que o fenômeno teve sua compreensão alargada por estudos recentes.

Scaramucci (2011) observa que o efeito ou impacto pode manifestar-se de maneira positiva, levando os alunos a se empenharem melhor nos estudos, ou de maneira negativa, fazendo com que os alunos se sintam ansiosos por agirem sob pressão, com resultados negativos em seu desempenho e no do professor, que passaria a ministrar conteúdos para o

exame. A autora observa ainda que também são reconhecidos efeitos positivos ou negativos atrelados

às características propriamente ditas do exame, que teria a força e o poder de (re)direcionar o ensino, (re)definindo objetivos, conteúdos e habilidades/capacidades/competências desejáveis, e, portanto, considerado mecanismo potente para implementação de políticas públicas e educacionais.” (SCARAMUCCI, 2011, p. 109)

Vicentini (2011) cita que, dentre os estudos e pesquisas no contexto de avaliação na área de Linguística Aplicada, não existem mais dúvidas com relação à importância de se dar atenção especial à validade/validação dos mais variados testes, bem como aos efeitos retroativos/impactos que eles podem exercer no ensino que os antecede. A autora questiona a rara preocupação com validade e efeito retroativo no que diz respeito aos vários exames nacionais, como ENEM, Prova Brasil dentre outros.

2. Contextualização para a análise

Forneceremos agora algumas informações com relação à Prova Brasil e ao “Simulado Prova Brasil 2011”.

De acordo com o Portal do Ministério da Educação³⁵, A Prova Brasil é uma avaliação para diagnóstico, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), com o objetivo de avaliar, através de testes padronizados e questionários socioeconômicos, a qualidade de ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro.

Segundo informações disponibilizadas em BRASIL (2011a), a Anresc é realizada a cada dois anos e é aplicada apenas a alunos de 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano de escolas da rede pública de ensino com mais de 20 alunos matriculados por série alvo da avaliação. Essa prova avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e em Matemática. A Matriz de Referência é a base para a elaboração dos itens, informando o referencial teórico que será avaliado em cada disciplina e série, comunicando as competências e habilidades esperadas.

Conforme informações fornecidas em BRASIL (2012b), o “Simulado Prova Brasil 2011” (8.ª série / 9º ano) compõe-se de quatro blocos, sendo que os dois primeiros são de Matemática e os dois últimos, Português. Cada bloco possui treze questões de múltipla escolha.

A primeira questão de língua portuguesa é sobre um fragmento do texto “O sapo”, que se encontra no livro “A alegria de ensinar”, de Rubem Alves.

3. Análise

Apresentaremos agora a análise feita sobre a atividade de compreensão textual. Passemos à questão do simulado.

³⁵ Informações retiradas do site: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324> Acesso em: 15 out. 2013.

O sapo

Era uma vez um lindo príncipe por quem todas as moças se apaixonavam. Por ele também se apaixonou a bruxa horrenda que o pediu em casamento. O príncipe nem ligou e a bruxa ficou muito brava. “Se não vai casar comigo não vai se casar com ninguém mais!” Olhou fundo nos olhos dele e disse: “Você vai virar um sapo!” Ao ouvir esta palavra o príncipe sentiu estremeção. Teve medo. Acreditou. E ele virou aquilo que a palavra feitiço tinha dito. Sapo. Virou um sapo.

(ALVES, Rubem. A alegria de ensinar. Ars Poética, 1994.)

No trecho “O príncipe NEM LIGOU e a bruxa ficou muito brava.”, a expressão destacada significa que

- (A) não deu atenção ao pedido de casamento.
- (B) não entendeu o pedido de casamento.
- (C) não respondeu à bruxa.
- (D) não acreditou na bruxa.

Essa questão trabalha a seguinte habilidade da Matriz de Referência: *Inferir o sentido de uma expressão*. Ela apresenta como resposta desejada a alternativa “A”. Com relação a esse exercício, apresentamos algumas reflexões.

A primeira refere-se à construção de sentido, tomando como base a alternativa esperada na questão. Empenhando-se em um trabalho de compreensão, o aluno pode coerentemente deparar-se com outra alternativa considerada correta. Isso é possível porque um texto é uma proposta de sentido descerrada a diversas possibilidades de interpretação. Os seus sentidos nem estão cativos em suas estruturas linguísticas, nem se reduzem a meros conteúdos informacionais. Há um contexto extratextual influenciando no significar, abarcando tanto aquele que lê ou ouve quanto aspectos históricos, sociais e ideológicos.

Não se está defendendo um vale-tudo em interpretação. Está-se defendendo que ao se propor atividades de interpretação no contexto escolar, é necessário mostrar que a linguagem não é transparente, pois a língua possibilita a pluralidade de significações e cada significação construída é resultante de um trabalho colaborativo entre autor-texto-leitor, incorrendo aí aspectos de um contexto mais amplo, no qual o texto está inserido.

Para o trabalho de construção de sentido, outro aspecto importante é o conhecimento de outros textos que é acionado a fim de se atingir a significação, visto que um enunciado é cheio de tonalidades dialógicas. No caso do texto em questão, a estrutura do gênero *conto* remete ao mundo da fantasia, do poder, da transformação, do bem e do mal. Remete à possibilidade de se acreditar ou não em “bruxas”, de se acreditar ou não em feitiços. Os conhecimentos em jogo, aqueles presentes no texto e os automaticamente ativados, podem direcionar o aluno a uma ou outra alternativa apresentada, pois dizer que o príncipe “nem ligou”, no fragmento analisado, também pode estar semanticamente ligado a “não ter respondido”, o que não exclui “não acreditar na bruxa” ou “não ter entendido o pedido de casamento”.

Vemos assim que o falante não age com a literalidade como alguma coisa fixa, porque não existe um sentido único e prévio, mas sim sentido instituído na relação do sujeito com a língua.

Cabe ainda uma última análise: a influência que uma avaliação como a Prova Brasil pode exercer no processo de ensino/aprendizagem conduzido, principalmente, pelo professor.

A citada avaliação recebe destaque no contexto educacional no qual acontece. Há uma mobilização nas escolas para que os alunos se preparem para a Anresc. Existem, disponibilizados no Portal do Ministério da Educação, materiais de orientação sobre essa prova, bem como resultados de avaliações anteriores, o que pode ser acompanhado em todo país.

É necessário que se desenvolvam pesquisas empíricas para avaliarmos de que forma e em que medida a condução do trabalho em sala de aula está sendo influenciada por avaliações como a Prova Brasil.

Considerações finais

Tentamos chamar a atenção sobre um aspecto que vem sendo trabalhado em avaliações escolares: a exploração do sentido textual através de questões de múltipla escolha. Abordamos também a possibilidade de uma avaliação externa estar norteadando a condução do trabalho escolar. Consideramos necessário desenvolver, em nosso país, pesquisas empíricas que possam averiguar o efeito retroativo de avaliações como a Prova Brasil.

Não se está defendendo que questões de múltipla escolha não são eficientes. Acreditamos haver habilidades de leitura que podem, e muito bem, ser treinadas através desse tipo de questão. O que se está pretendendo é chamar a atenção para a necessidade de reflexões, junto a educadores e pesquisadores, sobre esse tipo de atividade. Defendemos que assuntos como univocidade de sentido, a natureza não transparente da língua, o dialogismo e outros temas afins deverão ser objeto de pesquisa para que tais reflexões possam atingir os governantes responsáveis pela política educacional e os profissionais da educação. Isso poderá contribuir para a transformação de currículos escolares e de práticas educativas.

Não estamos apregoando um vale-tudo em interpretação, mas estamos recomendando cautela ao se propor uma atividade de compreensão textual para que não se incorra na defesa da univocidade de sentido.

Referências

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 6. ed. S. Paulo: Ars Poética, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE \ PROVA BRASIL** Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF, 2011a. Disponível em:

< http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova_matriz2.pdf >. Acesso em: 15 out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Simulado Prova Brasil 2011**. Brasília, DF, 2011b. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16640&Itemid=1109 >. Acesso em: 22 jul. 2012.



BRASIL. Ministério da Educação. **Prova Brasil** – Apresentação. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&itemid=324 > Acesso em: 15 out. 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p.228 - 281.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

SCARAMUCCI, M. V. R. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. **Linguarum Arena**, Porto, Portugal, v. 2, pp.121-137, 2011. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9836.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2012.

VICENTINI, Mônica Panigassi. **Exame Nacional do Ensino Médio: a relevância de pesquisas empíricas sobre validade e efeitos retroativos**. 2011. 75 f. Monografia. Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2011. Disponível em: <www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=49289&opt=1> Acesso em: 25 jul. 2012.

DISCURSOS INTOLERANTES NO FACEBOOK: UMA ANÁLISE DE MARCAS LINGUÍSTICAS

ANNE CAROLINE BASTOS BUENO

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Eugênio Pacelli
Universidade do Vale do Sapucaí
Av. Prof. Tuany Toledo, 470 – 37550-000 – Pouso Alegre – MG – Brasil

professora.anne@yahoo.com.br

Resumo. *O objeto de estudo deste trabalho é o funcionamento dos discursos de intolerância encontrados no Facebook. Fundamentados nos postulados da Análise do Discurso, pretendemos compreender melhor como se caracteriza um discurso de caráter intolerante, declarado em grupos abertos do Facebook. O sentido do pré-construído, impregnado de ideologias, contextos sócio-históricos e relações de poder, despertam-nos o interesse em investigar sobre as discursividades de tais discursos intolerantes.*

Palavras-Chave. *Intolerância. Preconceito. Facebook. Discursos intolerantes. Análise do Discurso.*

Abstract. *The object of this work is to study how works the discourses of intolerance found on Facebook. Grounded in the discourse analysis theories, our objective is to better understand how a speech can be characterized intolerant, in open groups on Facebook. The sense of pre-built embedded in ideologies, socio-historical contexts and power relations, arouses our interest to investigate about the discursivities of such intolerant speeches.*

Keywords. *Intolerance. Prejudice. Facebook. Intolerant speeches. Discourse Analysis.*

Introdução

O objeto de estudo desse trabalho é o funcionamento dos discursos de intolerância encontrados no Facebook. Segundo Barros (2007, p.150):

[...] o discurso intolerante é, sobretudo, um discurso de sanção aos sujeitos considerados maus cumpridores de certos contratos sociais [...]

O Facebook é a rede social que possui o maior número de participantes atualmente no Brasil. Sendo uma rede tão expansiva, o Facebook chama-nos a atenção pela divulgação quase irrestrita de diálogos de todos os tipos, principalmente os intolerantes, atingindo a sociedade como um todo.

Em nosso percurso como analista do discurso, procuraremos refletir sobre a relação do objeto discursivo com as formações ideológicas. Assim, considerando que o locutor é um sujeito afetado pelo simbólico e determinado pela ideologia, pelo inconsciente e pelo social,

pretendemos investigar as marcas linguísticas de que são constituídos os discursos intolerantes e as formações imaginárias envolvidas.

Partindo dos pressupostos pecheutianos (Pêcheux, 1969), podemos dizer que a imagem que o locutor faz de si, não é a mesma imagem que ele faz de si quando se coloca no lugar do ouvinte e tão pouco será como a imagem que o ouvinte faz do locutor e de si mesmo.

As relações de sentido estabelecidas entre o locutor e o interlocutor, mostram-nos que um discurso está sempre relacionado a outros discursos, tomando por base a ligação entre o que foi dito antes, o que é dito em outro lugar e o que não foi dito. Orlandi (2010, p.39) diz que “[...] não há discurso que não se relacione com outros. Em outras palavras, os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. [...]”.

Considerando a significação de determinadas palavras e as mudanças de sentido que elas sofrem de acordo com a posição (social, ideológica, simbólica) do sujeito que fala, a imagem que ele faz de si e do outro, pretende-se analisar de que forma a significação de discursos significados como intolerantes abrange a sociedade e contribui para a produção de uma violência.

Análise de um discurso de intolerância

O discurso a ser analisado neste trabalho, é o da indignação de uma parcela da sociedade quanto ao desejo de outra parcela da sociedade de ter garantido em lei seu direito à livre orientação sexual. Esse discurso entra em contradição com o discurso sobre a sexualidade, presente na Constituição da República Federativa do Brasil (Título I - Dos Princípios Fundamentais e Título II - Dos Direitos e Garantias Fundamentais), como um direito fundamental, abrangendo esse conceito também à liberdade de livre orientação sexual.

Todo discurso parte de um discursivo prévio. Assim, o locutor, ao proclamar seu discurso, parte de já-ditos, dos quais se utiliza à sua maneira, de acordo com a situação presente. Segundo Pêcheux (1969, p.77):

[...] o processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discursivo prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima, e o orador sabe que quando evoca tal acontecimento, que já foi objeto de discurso, ressuscita no espírito dos ouvintes o discurso no qual este acontecimento era alegado, com as “deformações” que a situação presente introduz e da qual pode tirar partido.

Ao expor “suas ideias”, o locutor faz uso da “antecipação”, precedendo em tempo hábil o que o ouvinte “espera” que ele diga. Assim, o locutor de enunciados de um grupo aberto do Facebook, como o grupo “O Brasil contra a ditadura gay”, por exemplo, pressupõe que os participantes desse grupo compartilham de seus pensamentos, apoiando-o através de comentários diversos. Entretanto, sendo esse um grupo aberto, exercendo também o papel de auditório, uma pessoa que não pertença ao grupo e que não compartilhe dos mesmos pensamentos também pode usar o mesmo espaço para discordar do que foi dito, “bloqueando” de certa forma o discurso. Como disse Pêcheux (1969, p.77):

Isso implica que o orador experimente de certa maneira o lugar de ouvinte a partir de seu próprio lugar de orador: sua habilidade de imaginar, de preceder o ouvinte é, às vezes, decisiva se ele sabe prever, em tempo hábil, onde este ouvinte o “espera”. [...] Em certos casos, o ouvinte, ou o auditório, pode bloquear o discurso ou, ao contrário, apoiá-lo por meio de intervenções diretas ou indiretas, verbais ou não-verbais.

Assim, dependendo da “distância” entre o locutor e o ouvinte, o discurso ocupa duas posições diferentes: ou ele assume um papel de identificação com o ouvinte ou um papel de transformação do ouvinte. Sobre isso, Pêcheux (1969, p.85) afirma que:

[...] a antecipação de B por A depende da “distância” que A supõe entre A e B: encontram-se assim formalmente diferenciados os discursos em que se trata para o orador de transformar o ouvinte (tentativa de persuasão, por exemplo) e aqueles em que o orador e seu ouvinte se identificam (fenômeno de cumplicidade cultural, “pisar de olhos” manifestando acordo etc.).

A figura a seguir, refere-se a uma publicação no grupo aberto mencionado acima, “O Brasil contra a ditadura gay”, postada no dia 12 de abril de 2013 às 7h17m. O enunciado da publicação, “A Bíblia diz: 'não vos conformeis com esse mundo' TODO GAY É PROMÍSCUO!” encontra-se acima da imagem de um casal homossexual se beijando³⁶:



(Fonte: <https://www.facebook.com/groups/437315906351501/> - Acesso: 28/05/2013)

No discurso em questão, o locutor recorta um trecho da Bíblia que é de seu interesse e o une a um pensamento seu, procurando fazer significar sua ideologia àqueles que dela compartilham. Orlandi (2010, p.17) diz que “[...] o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos.”.

Observamos, nesse enunciado, que o locutor, inicia seu discurso informando que quem “diz” é a “Bíblia”. Com o uso da terceira pessoa do singular do presente do indicativo do verbo dizer, o locutor busca transferir à Bíblia a marca de sujeito do discurso, trazendo, num contexto amplo, a memória discursiva baseada em dogmas religiosos. Entretanto, para Orlandi (2010, p.46), “[...] O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer. [...]”, o que nos faz pensar que essa transferência pretendida pelo locutor não é possível, visto que é o indivíduo quem se assujeita à língua, transmitindo seu pensamento e refletindo a realidade que ele acredita.

O locutor, utiliza-se do recurso do “argumento de autoridade” quando traz para seu discurso a voz da Bíblia, conferindo-lhe competência naquilo que declara. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.348) definem o “argumento de autoridade” como sendo aquele

³⁶ Por questões de espaço, não apresentaremos aqui nossas análises sobre a relação entre a imagem e o enunciado da referida publicação.

que “[...] utiliza atos ou juízos de uma pessoa ou um grupo de pessoas como meio de prova a favor de uma tese”. Através de seu prestígio, a Bíblia confere autoridade aos enunciados e dá relevância e legitimidade ao discurso.

O discurso religioso da Bíblia confere competência, autoridade e respeito ao enunciado, fazendo pressupor que o locutor possui um conhecimento importante sobre religiosidade para defender suas ideias, ainda que, contraditoriamente, elas sejam intolerantes³⁷. Sugere que ele “merece” ser ouvido, mesmo que sua fala vá contra o que é considerado como direitos fundamentais do ser humano na constituição brasileira.

Sobre esse aspecto, Locke apud Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.348) comenta que:

Todo aquele, diz Locke, que sustenta suas pretensões por meio de tais autoridades, crê que deve, por isso, prevalecer, e está pronto para qualificar de imprudente qualquer pessoa que se atreva a opor-se a elas. Aí está, penso eu, o que se pode chamar de argumentum ad verecundiam.

O enunciado “não vos conformeis com esse mundo” inicia com um advérbio de negação, sugerindo a materialização da ideologia através da língua, mobilizando o sentido do que é “permitido” e do que é “proibido”, estabelecido por uma ordem religiosa da qual os interlocutores são ‘crentes’ e, portanto, devem seguir o que lhes é dito. A oclusão da palavra “não” produziria outros efeitos de sentido ao enunciado.

Orlandi (2007, p.112) afirma que:

A Bíblia possui uma dêixis discursiva própria, com seus espaços, sua geografia, sua cronologia e seu conteúdo cultural – o discurso religioso se esforça ordinariamente em reatualizar esta dêixis originária, em fazer como se todo sujeito tivesse de se situar em relação a esta cena de antigamente. [...]

Ao buscarmos na Bíblia o recorte em questão, descobrimos que faz parte do Livro dos Romanos, Capítulo 12, Versículo 2. Entretanto, ele não se restringe somente ao recorte que é utilizado, sendo sua formulação a seguinte frase: “Não vos conformeis com este mundo, mas transformai-vos, renovando vossa maneira de pensar e julgar, para que possais distinguir o que é da vontade de Deus, a saber, o que é bom, o que lhe agrada, o que é perfeito.” (Rm,12,2). A frase completa nos faz pensar que a utilização, pelo locutor, de apenas o primeiro trecho foi “providencial”, justificando-se como um “argumento de autoridade”. O locutor faz uma paráfrase do espaço do dizer que “lhe interessa”, procurando com isso produzir uma formulação diferente.

De acordo com Orlandi (2010, p.36):

Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre 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. [...]

Num dado momento do dizer, o locutor fecha aspas e em letras maiúsculas expõe seu próprio comentário: “TODO GAY É PROMÍSCUO”. Nesse trecho, como diria Orlandi (2010,

³⁷ Sem deixar de considerar, é claro, que a própria Bíblia possui em seus textos discursos que se caracterizam como intolerantes. No entanto, não é o caso da contradição apontada nesta análise, uma vez que ela se constitui pela junção de um enunciado da Bíblia “não vos conformeis com esse mundo”, com o enunciado do locutor “TODO GAY É PROMÍSCUO”, resignificando o enunciado bíblico.

p.36), o locutor “joga com o equívoco”, pois desloca o sentido para sua própria ideologia, indicando que o pensamento reflete o que ele acredita e o que pretende fazer significar. Quando o locutor utiliza o pronome “todo” para generalizar sua fala, semanticamente leva a produzir o efeito de sentido de que quem é gay é, por consequência, promíscuo.

Quando une o trecho da Bíblia “ao seu próprio pensamento”, “A Bíblia diz: 'não vos conformeis com esse mundo' TODO GAY É PROMÍSCUO!”, pressupõe uma nova formulação de sentido, bastante diferente daquele do enunciado completo. O locutor soma o já-dito ao que se está dizendo, ou seja, o interdiscurso ao intradiscurso, para se fazer significar naquele dado momento, utilizando-se para isso da força do discurso religioso através das palavras da Bíblia, como se nesse momento estivesse silenciando a voz do homem e fazendo falar a voz de Deus. Como já disse Orlandi (2007, p.28): “[...] eu diria agora que no discurso religioso, em seu silêncio, 'o homem faz falar a voz de Deus'”. O locutor, quando une sua ideologia ao enunciado da Bíblia, na tensão entre paráfrase e polissemia, transforma o enunciado, torna o discurso preconceituoso e força um deslocamento de sentido, já que na Bíblia, o enunciado completo não se caracteriza por preconceituoso, mas ao contrário, sustenta a necessidade de transformação, de renovação do modo de julgar e de pensar. Segundo Orlandi (2010, p.36): “A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco.”

Considerações Finais

Através da análise do discurso do enunciado em questão, observamos que, neste caso, o discurso de intolerância parte do sentido amplo para o sentido específico, utilizando como “argumento de autoridade” um enunciado da Bíblia que lhe é favorável, a fim de conferir competência e autoridade ao seu discurso. O locutor utiliza-se dessa relação de força e de autoridade da Bíblia para apoiar seu ponto de vista, mas, ao mesmo tempo e, contraditoriamente, silenciar o que estava pressuposto pela Bíblia no enunciado completo, que sustenta a necessidade de transformação, de renovação do modo de julgar e de pensar, para fazer significar sua ideologia.

Há assim, outro efeito contraditório no enunciado construído pelo locutor nessa publicação do Facebook, produzido pela contraposição do texto da Bíblia, ressignificado pelo enunciado “TODO GAY É PROMÍSCUO”, com o texto da constituição brasileira.

Referências bibliográficas

Grupo aberto do Facebook: O Brasil contra a ditadura gay. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/437315906351501/>, acesso em 28/05/2013.

Bíblia Sagrada. Livro dos Romanos, Capítulo 12, Versículo 2.

Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.

BARROS, D. L. P de. **A identidade intolerante no discurso separatista.** In: Filol. lingüíst. port., n. 9, p. 147-167, 2007.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos.** 9ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.



ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio**. 6ª edição. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, M. In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradutores Bethania S. Mariani... (et al). 3ª edição. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2005, 2ed.

SOBRE O SENTIDO DA HOMOFOBIA NO PLC-122

DÉBORA MASSMANN³⁸, ARTUR THALES³⁹

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Eugênio Pacelli
Universidade do Vale do Sapucaí
Av. Prof. Tuany Toledo, 470 – 37550-000 – Pouso Alegre – MG – Brasil

debora.massmann@gmail.com, arturthales350@gmail.com

Resumo: *Este texto discute o PLC-122, que pretende redefinir os crimes resultantes de preconceito e discriminação, sendo que, o que mais vem sendo discutido a respeito desse projeto se refere à criminalização da homofobia. Para esta reflexão apresentamos um DSD cujo objetivo é mostrar movimentos de sentidos no modo como o PLC-122 vem sendo significado. Utilizamos dos pressupostos teóricos da Semântica do Acontecimento, para dar visibilidade à rede de sentidos que tem se constituído em torno do PLC-122.*

Palavras-Chave: Homofobia. PLC 122. Cidadania.

Abstract: *This paper discusses the PLC 122/06, which aims to redefine crimes resulting from prejudice and discrimination, and what else has been discussed about this project refers to the criminalization of homophobia. Selected for this reflection some clippings whose goal is to show movements of the senses in the way the PLC-122 comes with meaning. We are relying on the theoretical assumptions of the Semantic Happening to provide visibility through paraphrases, the network of meanings that have been created around the PLC-122.*

Keywords: Homophobia. PLC 122. Citizenship.

Considerações Iniciais

A partir da perspectiva da linguagem, propõe-se refletir sobre o nome da lei que pretende criminalizar a homofobia no Brasil. Inseridos no domínio dos estudos semânticos, mais precisamente na semântica do acontecimento, disciplina que dialoga incessantemente com a Análise de Discurso de Pêcheux e de Orlandi, trataremos aqui do(s) modo(s) como o Projeto de Lei da Câmara Nº 122 de 2006, o **PLC-122**, tem sido, ao longo de mais uma década, (re)significado entre a cidadania e a resistência de uma parcela considerável da sociedade brasileira.

De autoria da Deputada Iara Bernardi, o **PLC-122** redefine os crimes resultantes de preconceito e de discriminação, a saber, discriminação de raça, gênero, social, sexual entre outros. No entanto, o ponto mais discutido do projeto diz respeito à criminalização da homofobia. Tramitando desde 2006, o projeto já foi aprovado em diferentes instâncias legislativas e, em 2011, voltou a ser amplamente discutido pelos parlamentares já em fase “final” de tramitação. O PLC- 122 traz para discussão é uma questão polêmica que mobiliza

³⁸ Docente do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí. Pós-doutoranda do Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.

³⁹ Graduando do curso de História da Universidade do Vale do Sapucaí. Bolsista de Iniciação Científica da Fapemig.

amplamente a opinião pública. De acordo com o site do Senado, dentre as centenas de projetos de lei que receberam comentários favoráveis ou críticas, por meio do serviço “Alô Senado”, o PLC 122 ocupa a primeira posição em número de manifestações. No total, foram 309.320 comentários de cidadãos só no ano de 2011 e, em 2012, este número foi superior a 500 mil ligações telefônicas. Os números não deixam dúvida sobre a complexidade do tema e sobre o interesse do povo brasileiro nesta questão.

De fato, os debates e os trâmites legislativos do PLC 122 têm consequências diretas na sociedade brasileira já que tocam em uma questão atual e essencialmente delicada: a homofobia. Diferentes grupos civis, políticos e religiosos têm se manifestado em relação ao PLC-122 promovendo campanhas que pretendem mobilizar os cidadãos a tomar partido em relação à aprovação ou não da lei. A ideia é, a partir da mobilização popular, influenciar as bancadas políticas a votarem de acordo com o “desejo” do povo. Mas será que aquilo que o povo deseja é justo para todos? Pergunta absolutamente retórica. O fato é que o PLC-122 trata de uma questão direitos humanos, direito de uma minoria.

Consciente de que a homofobia é um assunto delicado à sociedade brasileira, neste texto, pretendemos refletir, especificamente, sobre os sentidos que são produzidos em torno do nome da lei, o PLC-122, tomando aqui como corpus diferentes textos, como, por exemplo, relatórios de relatores do projeto e textos da mídia em geral. Estes textos constituem um espaço de pesquisa interessante para se observar o funcionamento da designação, os deslizamentos e efeitos de sentido, entre a cidadania e discriminação, no que concerne ao nome da lei.

1. Designação da lei: pressupostos teórico-metodológicos

Ao longo de mais de 10 anos de tramitação e de inúmeras reformulações, o PLC-122, já aprovado na Câmara dos Deputados do Brasil e atualmente em discussão no Senado, se tornou conhecido inicialmente como o “Projeto da Homofobia”, designação que, segundo a relatora Senadora Fátima Cleide, se deu equivocadamente uma vez que o texto da lei apresenta apenas alguns artigos que explicitavam o combate à discriminação homossexual. Ainda no âmbito político, jurídico e midiático, a partir de reformulações realizadas, o PLC-122 foi sendo reescrito e ressignificado a partir de outras designações, tais como, “lei anti-homofobia” e “lei de criminalização da homofobia”, “lei da mordada gay”, etc. Essas novas formas de significar o nome da lei devem-se, por um lado, aos objetivos do PLC-122 que pretendem justamente “coibir a discriminação de gênero, sexo, orientação sexual e identidade de gênero”⁴⁰; e, por outro lado, ao modo como o projeto de lei vem sendo interpretado pela população e por determinados grupos civis e religiosos.

Para representar o sentido das palavras, adotamos o conceito de Domínio Semântico de Determinação (DSD), proposto por Guimarães (2007). De acordo com o autor, os sentidos se constroem e se constituem pelas relações de determinação⁴¹ entre as palavras que resultam do modo como estas se relacionam, umas com as outras, não só ao longo do(s) enunciado(s), mas também do longo do texto e entre textos distintos. Assim, a partir do DSD, mostra-se como os sentidos são construídos enunciativamente. Em outras palavras, o DSD nos permite descrever as relações semânticas que as palavras estabelecem com outras no interior dos enunciados (e dos textos) em que aparecem.

⁴⁰ PLC-122/06- versão atual

⁴¹ A determinação é descrita por Guimarães (2007, p. 79) como “uma relação fundamental para o sentido das expressões linguísticas”. O autor esclarece ainda que “semanticamente, é possível dizer que toda relação de predicação é, em certa medida, pelo menos, uma relação de determinação e vice-versa” (Guimarães, 2007, p. 78).

O movimento de designações em torno do nome da lei (PLC-122) mostra as determinações, as relações de sinonímia e de antonímia, os sentidos que são produzidos em torno de uma questão cara à sociedade brasileira. Questão esta, que atravessada pelo político, pela contradição do e no dizer, se constitui num movimento de fuga. Utilizamo-nos do termo cunhado por Orlandi (2012), para falar aqui da fuga de sentidos no que concerne à criminalização da homofobia. Como vimos, nesta análise, os trajetos, os percursos, os movimentos camaleônicos da significação nos conduzem a outros gestos e lugares de interpretação, nos conduzem a sentidos diferentes, atravessados por memórias de ontem e de hoje. Neste percurso semântico, neste ir e vir de sentidos, o passado faz significar o presente e o futuro. Essa latência da temporalidade se traduz pela enunciação, no acontecimento de dizer, mas também pelo próprio ato de interpretar, pelo gesto de leitura, pela busca de compreender a teia de significações, no acontecimento, projetando sentidos uma vez que se parte de um certo recorte que se constitui do que é memorável. Como nos diz Guimaraes, o acontecimento de dizer é a diferença na sua própria ordem: o acontecimento é sempre uma nova temporalização, um novo espaço de coviviabilidade de tempos, sem a qual não há sentido, não há acontecimento de linguagem, não há enunciação. (GUIMARÃES: 2000, p.12)

Para onde os sentidos derivantes, deslizantes, fugidios dessa lei nos levam afinal? Eles nos levam a perceber que a cada acontecimento enunciativo, as palavras, a partir de seu funcionamento político e histórico, podem assumir novos (outros) sentidos. Sentidos da diversidade, sentidos da cidadania... sentidos do fundamentalismo religioso.... sentidos que sempre podem ser outros... sentidos de direitos humanos, pois de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos”.

Referências Bibliográficas

GUIMARÃES, E. **A enumeração, funcionamento enunciativo e sentido**. In: Cadernos de Estudo Linguísticos 51(1). Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

_____. **Domínio Semântico e Determinação**. In: A Palavra: Forma e Sentido. Campinas: Editora Pontes, p. 77-96, 2007.

_____. **Semântica do Acontecimento**. Campinas: Editora Pontes, 2002.

_____. (1989). **“Enunciação e História”**. In: História e sentido na linguagem. Campinas: Editora Pontes, 1989.

COMO OS GRADUANDOS DE LETRAS APRE(E)NDEM A LÍNGUA INGLESA

BRUNA DA SILVA CAMPOS

Universidade Federal de Lavras
Campus Universitário Ufla, s/n - Inácio Valentim Lavras - MG, 37200-000.

bcampos@letras.ufla.br

Resumo: *O curso de Letras não objetiva só a aprendizagem de língua inglesa pelos graduandos, mas também a preparação do futuro docente para que possa atuar em sala de aula, logo conhecer o contexto é fundamental para que o professor seja capaz de melhor auxiliar os alunos a aprenderem (Romero, 2011). O estudo objetiva entender como os graduandos de Letras estudam a LI, quais as dificuldades que identificam na aprendizagem e como fazem para superá-las.*

Palavras-Chave: *Aprendizagem. Estratégias. Graduandos de Letras.*

Abstract: *The Letters course does not aim at only the learning of English by undergraduates, but also the preparation of future teachers so that they can act in the classroom, therefore, knowing the context is important for the teacher to be able to better assist students to learn (Romero, 2011). This study aims at understanding how Letters undergraduates study English language, including the difficulties that identify in their learning and how to do to overcome them.*

Keywords: *Learning. Strategies. Letters undergraduates.*

Introdução

A graduação em Letras não objetiva apenas a aprendizagem de língua inglesa pelos graduandos, mas também se configura como um preparo para que o futuro professor seja capaz de atuar em sala de aula a fim de atender as crescentes necessidades da língua da globalização (Rajagopalan, 2005). Ainda, levando-se em consideração que o conhecimento do contexto é fundamental para que o professor possa melhor auxiliar os estudantes a aprenderem (Romero, 2011), o propósito dessa pesquisa é entender como os graduandos de Letras estudam a língua inglesa, quais dificuldades identificam no processo e como fazem para superá-las.

Para o desenvolvimento da pesquisa, recorreu-se a teoria das Estratégias de Aprendizagem idealizada por Oxford (1990), esta que possui estreita relação com o conceito de autonomia, uma vez que determinadas estratégias de aprendizagem são desenvolvidas, o aprendiz alcança sua autonomia no processo de aprendizagem.

Entendemos que uma vez conhecido o contexto no qual o professor é inserido, ou seja, que o docente tenha conhecimento de como os alunos aprendem a língua, dificuldades que são encontradas na aprendizagem, como estas são superadas, a reflexão dos alunos

acerca de sua aprendizagem, etc., este se torna capaz de melhor auxiliá-los a tornarem-se autônomos, ou seja, responsáveis por sua aprendizagem.

O objetivo da presente pesquisa, portanto, é compreender como os graduandos de Letras estudam inglês, quais as dificuldades que identificam no processo e quais ações tomam a fim de superá-las.

1. Metodologia

A presente pesquisa tem o caráter qualitativo, não se preocupando com a representatividade numérica, mas sim com a compreensão de um grupo social, e foi desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas (Wallace, 1998), que se caracterizam pela utilização de questões abertas que permitem maior interação entre o entrevistador e o entrevistado. As entrevistas continham 13 questões elaboradas a partir do conceito de Estratégias de Aprendizagem (Oxford, 1990) e foram feitas com 20 graduandos voluntários do curso de Letras dos diferentes períodos de uma universidade pública de Minas Gerais. Após a coleta dos dados, as respostas foram categorizadas e analisadas à luz de estratégias direitas e indiretas de aprendizagem (Oxford, 1990).

2. Revisão Teórica

A seguir, fazemos uma revisão da literatura que embasou nosso trabalho. Primeiramente, considerando que o estudante que utiliza as estratégias de aprendizagem (Oxford, 1990) torna-se bem sucedido, portanto, autônomo, discorreremos sobre esse conceito. Após esse primeiro conceito, enfocamos as estratégias de aprendizagem, entendidas como respostas a determinados problemas no processo de aprendizagem.

2.1 O que é autonomia?

A autonomia tem sido extensivamente discutida no campo de aprendizagem de línguas estrangeiras, resultando em uma grande produção nas duas últimas décadas.

Uma das mais conhecidas definições de autonomia foi apresentada por Holec (1981), que, conforme Nicolaides e Fernandes destacam (2008:5), considera a autonomia como "a capacidade de assumir a sua própria aprendizagem".

Para uma pessoa tornar-se autônoma, é necessário que essa pessoa esteja consciente do contexto social em que vive, já que ela é influenciada pelo ambiente, assim como sendo seu agente de modificação.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), mencionados por Nicolaides e Fernandes (2008), autonomia é a capacidade de tomar partido, elaborar projetos pessoais e participar em projetos coletivos, ter consciência, se organizar em termos dos objetivos escolhidos, se autogovernar, participar na gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e ter ética.

De acordo com Scharle e Szabó (2000), aprendizes autônomos são aqueles que aceitam a ideia de que seus próprios esforços são cruciais para o progresso na aprendizagem, além disso, eles estão sempre dispostos a cooperar com o professor e com os outros no grupo de aprendizagem a fim de que todos sejam beneficiados.

Nicolaides e Fernandes (2008) expõem que Dickinson (1987) apresenta a autonomia como um projeto educacional. O aprendiz autônomo tomaria completamente todas as decisões sobre sua aprendizagem, a partir do planejamento, através da execução, como também discutir sobre sua própria avaliação.

Por fim, entendemos que é por meio da autonomia e de seu desenvolvimento que o indivíduo é capaz de melhorar sua realidade, tornando-se consciente de sua obrigação de lutar pela liberdade e da realidade do contexto em que está inserido.

As estratégias de aprendizagem de línguas são importantes aliadas para o desenvolvimento da autonomia. Passamos, a seguir a enfocá-las.

2.2 Estratégias de Aprendizagem

Segundo Williams e Burden (2002), os aprendizes trazem consigo características próprias, individuais, assim como atribuições e percepções acerca de seu processo de aprendizagem. Além disso, os aprendizes não são passivos em seu processo de aprendizagem, ao contrário, eles estão envolvidos em resolver seus problemas a fim de que possam aprender.

Ao longo do processo de aprendizagem da língua inglesa, cada aprendiz desenvolve alguma estratégia a fim de auxiliar seu aprendizado, como por exemplo, enquanto alguns ouvem músicas para aprimorarem a compreensão oral e o vocabulário, outros assistem filmes, ou formam grupos de conversação em língua inglesa.

Para Williams e Burden (2002), as habilidades e estratégias utilizadas na aprendizagem são várias operações que os aprendizes usam para fazer senso em sua aprendizagem, elas se referem a ações específicas que os aprendizes usam para responder a determinado problema. Oxford (1990) afirma que as estratégias de aprendizagem são ações realizadas pelos alunos a fim de que ampliem sua própria aprendizagem, além disso, são ações que controlam e melhoram a aprendizagem. A educadora dividiu as estratégias de aprendizagem em dois grupos: estratégias diretas e indiretas, os quais se subdividem em três grupos cada, conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 1. Divisão das Estratégias de aprendizagem



As **estratégias diretas** de aprendizagem dizem respeito aos processos de aprendizagem, ou seja, como os aprendizes irão lidar diretamente com a língua de estudo, estas são explicadas abaixo:

Estratégia de memória: permite ao aprendiz armazenar as novas informações sobre a língua-alvo. O uso de imagens e sons, de rimas, a utilização de palavras-chave, substituição de novas palavras em um contexto configuram-se como exemplos de estratégias de memória.

Estratégias Cognitivas: essa é uma das estratégias essenciais na aprendizagem de uma nova língua. As estratégias cognitivas são vistas como um processo mental diretamente interessado ao processamento da informação a fim de que se aprenda. As formas cognitivas utilizadas são: a prática da repetição e da repetição dos sons da língua, fazer anotações ou

resumos sobre as novas informações adquiridas, assistir filmes, seriados de TV, noticiários, ouvir música.

Já as **estratégias de compensação** permitem ao aluno utilizar a língua mesmo que ele não tenha conhecimento suficiente. Suas limitações são compensadas ao adivinhar o significado da palavra desconhecida, ao usar pistas linguísticas como sufixos, ao recorrer à língua materna, ao usar mínimas e gestos.

As **estratégias indiretas** de aprendizagem relacionam-se à gestão da aprendizagem, conforme abordado a seguir:

Estratégias metacognitivas envolvem um processo fora da aprendizagem, incluem a habilidade de gerenciar e regular conscientemente o uso de estratégias de aprendizagem adequadas para diferentes situações. Essa consciência metacognitiva é importante para um aprendiz efetivo. Exemplos de estratégias metacognitivas: prestar atenção quando alguém fala, estabelecer metas e objetivos, praticar a auto avaliação e auto monitoramento.

Estratégias afetivas, aspectos afetivos como emoção, atitudes, motivação e valores influenciam na aprendizagem da língua, de modo que o aprendiz tenha o controle sobre esses fatores, através das estratégias afetivas, ele diminuirá sua ansiedade ouvindo música, respirando fundo, encorajando-se com afirmações positivas, discutindo seus sentimentos em relação a sua aprendizagem com os demais colegas, etc.

A última estratégia desse grupo é a **social**. A sua utilização permite ao aprendiz aprender a língua por meio da interação e da colaboração com os demais, sejam eles aprendizes ou falantes da língua. Alguns exemplos das estratégias sociais: fazer perguntas, pedir esclarecimentos e/ou correções, cooperar com os outros, praticar a língua com os demais alunos, aprender a cultura do país da língua alvo.

Entendemos que não é tarefa fácil definir e classificar as estratégias de aprendizagem, uma vez que as habilidades, as estratégias, os processos são utilizados de formas diferentes por cada aprendiz. Cabe ao aprendiz utilizar certa habilidade para determinado processo em sua mente, ou seja, ele deve ser capaz de compreender a situação, planejar, selecionar as habilidades mais apropriadas de modo que seu problema de aprendizagem seja solucionado.

3. Resultados e Discussão

Observou-se que as principais formas buscadas pelos graduandos entrevistados para aprender são o uso da internet e filmes legendados, tradução de músicas, ou seja, foco em estratégias cognitivas, conforme o gráfico a seguir:



Gráfico 1. Estratégias Cognitivas

Entretanto, há pouca experiência por parte dos entrevistados com as formas de aperfeiçoar a aprendizagem de conteúdos trabalhados em sala de aula, principalmente no que concernem as estratégias metacognitivas, conforme os gráficos abaixo:



Gráfico 2. Tempo de Estudo



Gráfico 3. Metas de Aprendizagem

Portanto, entendemos que há a necessidade do educador desenvolver outras formas de aprendizagem como parte do conteúdo programático, pois tal ação beneficiará os aprendizes de língua inglesa e futuros docentes.

Conclusões

A partir da pesquisa realizada, fica evidente a importância da utilização de estratégias de aprendizagem pelos aprendizes a fim de que eles solucionem determinado problema de aprendizagem como afirmam Williams e Burden (2002) e ampliem sua aprendizagem, como defende Oxford (1990). Além disso, entendemos que o uso de estratégias metacognitivas pelos aprendizes é uma ferramenta importante para que eles alcancem autonomia em seu processo de aprendizagem. É relevante que as estratégias metacognitivas devem ser ensinadas, ao contrário das estratégias cognitivas, que são inconscientes, automáticas. Ou seja, é tarefa do professor incluir em seu conteúdo programático atividades que conscientizem os aprendizes acerca da importância de serem os gestores de sua aprendizagem, ou como argumenta Holec (1981), destacado por Nicolaidis e Fernandes (2008:5), sejam capazes de assumir sua própria aprendizagem.

Em entrevistas feitas com os graduandos de Letras da referida universidade, observou-se a ampla utilização de estratégias cognitivas, e a pouca experiência por parte dos entrevistados no que diz respeito às estratégias metacognitivas, fato que é preocupante, pois através dos dados que se referem ao tempo de estudo da língua inglesa e a imposição de metas e objetivos de aprendizagem, pode-se perceber que o conhecimento,

o estudo do inglês se limita apenas a sala de aula, e aquilo que os alunos detêm de conteúdo é considerado satisfatório por eles.

Enfim, a presente pesquisa aponta a necessidade de que o professor seja responsável por transmitir o conhecimento metacognitivo para seus aprendizes, a fim de que eles alcancem a autonomia em seu processo de aprendizagem e em um futuro próximo, esses estudantes sejam além de docentes conscientes de seu papel como multiplicadores de saber, incentivadores da autonomia de seus alunos.

Referências

BOHN, V.C.R. As estratégias de aprendizagem de professores de língua inglesa. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/artigovanessa.htm>>. Acesso em: 22 set. 2012.

NICOLAIDES, C.S; FERNANDES, VERA. Learner autonomy in the light of Freire. 2008. DELTA, São Paulo, v. 24, n. spe, 2008. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502008000300006&script=sci_arttext>. Acesso em: 26 mai. 2012.

ROMERO, T. R. S. Construindo a inclusão de futuros professores de inglês. In: Kleber Aparecido da Silva; Fátima de Gênova Daniel; Sandra Mari Kaneko-Marques; Ana Cristina Biondo Salomão. (Org.). A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares - volume I. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2011, v. 1, p. 173-198.

SCHARLE, A. & SZABÓ, A. 2000. Learner Autonomy – A guide to developing learner responsibility. Cambridge University Press.

WILLIAMS M. and BURDEN, R.L. How does the learner deal with the process of learning?. In: WILLIAMS M. and BURDEN, R.L. Psychology for language teachers. 6ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. Cap. 7, p.143-166.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AMBIGUIDADE EM TOUGH-CONSTRUCTIONS NO PB

BRUNA SANCHEZ MORENO

Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas
Rua Sérgio Buarque de Holanda, 571 – 13083-859 – Campinas – SP – Brasil

runa_moreno@terra.com.br

Resumo. À luz do Programa Minimalista (Chomsky 2001, 2005 e 2008), o presente trabalho se propõe a uma nova análise para construções denominadas na literatura de sintaxe gerativa tough-constructions, considerando a ambiguidade que tais sentenças desencadeiam no Português Brasileiro (PB), mas não no Português Europeu (PE), tal como apontado em Galves (1987). Para isso, tece considerações a respeito das análises clássicas de Chomsky (1977) e Hornstein (2001). Posteriormente, apresenta algumas sentenças para questionar a possibilidade de alçamento do sujeito da encaixada para Spec-T da oração matriz no PB, para verificar a necessidade de uma nova abordagem.

Palavras-Chave. Tough-construction. Ambiguidade. Sintaxe gerativa. Programa Minimalista. Português Brasileiro.

Abstract. In the light of the Minimalist Program (Chomsky 2001, 2005 and 2008), this paper proposes a new analysis for sentences known in generative syntax as tough-constructions, considering the ambiguity such sentences trigger in Brazilian Portuguese (BP), but not in European Portuguese (EP), as pointed out in Galves (1987). In this regard, it presents some considerations concerning the classical analysis of Chomsky (1977) and Hornstein (2001). Then, it presents some sentences in order to question the possibility of raising the embedded subject to Spec-T of the matrix in PB, which verifies the need for a new approach.

Keywords. Tough-construction. Ambiguity. Generative syntax. Minimalist Program. Brazilian Portuguese.

Introdução

Galves (1987) observa que a sentença em (1), denominada construção “difícil” ou *tough-construction* (Chomsky, 1977), permite duas leituras em Português Brasileiro (doravante, PB): uma em que “O João” é interpretado como objeto da encaixada, e outra em que é tido como sujeito. Esta segunda é bloqueada em Português Europeu (PE):

(1) O João é difícil de pagar.

→ É difícil pagar o João.

→ É difícil o João pagar.

PB: ok / PE: ok

PB: ok / PE: *

Sobre essa estrutura, a autora nota que outros dois contrastes são importantes:

i. Em PE, diferentemente de PB, não é possível flexionar o verbo da encaixada.

(2) O João é difícil de pagarmos. PB: ok / PE: *

ii. Ainda que a inserção da preposição “de” se faça possível em *tough-constructions* em ambos os dialetos, ela é vetada em PE quando não ocorre o aparente alçamento de um elemento da oração encaixada.

(3) a. É difícil de pagar o João. PB: ok / PE: *
b. É difícil pagar o João. PB: ok / PE: ok

Considerando os fatos observados, e à luz do Programa Minimalista, a discussão deste trabalho é engatilhada pela seguinte pergunta: por que *tough-constructions* são ambíguas em PB, mas não em PE? Ainda que não tenha como pretensão respondê-la, a análise aqui encaminhada segue na contramão da hipótese do alçamento, conforme mostram as sentenças apresentadas nas próximas seções. Para aproximar-se da resposta, a intenção deste artigo é conduzir uma discussão de modo a alcançar uma solução que, ao mesmo tempo, dê conta da especificidade do PB e melhor se adeque às perspectivas do minimalismo.

1. O problema das *tough-constructions*

Tough-constructions são discutidas na literatura desde Chomsky (1964), quando o autor aponta o contraste sintático entre o seguinte par de sentenças:

(4) a. It is easy to please John.
b. John is easy to please.

É amplamente aceito que ambas têm a mesma interpretação (nas duas, entende-se que “Facilmente agrada-se o João”), ainda que tenham, visivelmente, estruturas diferentes.

1.1 O operador nulo

O fato intrigante acerca das *tough-constructions*, observado já à época da Teoria de Regência e Ligação, é justamente o aparente alçamento de um elemento da oração encaixada para a posição de sujeito da oração matriz. Diz-se “intrigante” porque este não pode ser considerado simplesmente movimento-A, na medida em que não há motivação para tal: todos os requerimentos de Caso, bem como de papéis temáticos, são satisfeitos já na encaixada.

A solução que procura dar conta deste problema é proposta por Chomsky (1977), a partir de uma análise de Lasnik e Fiengo (1974). Em “On Wh-movement”, Chomsky propõe a seguinte estrutura para a sentença “O João é fácil de agradar”, em que “John” é interpretado como objeto da encaixada:

(5) John_i is easy [_{CP} OP_i [_{TP} PRO to please t_i]]

Nesta perspectiva, o sujeito mais externo é gerado *in situ*, onde recebe Nominativo e papel temático do constituinte adjetival. O objeto da sentença infinitiva é um operador-wh nulo (OP) e, exatamente por se tratar de um sintagma-wh, obrigatoriamente se move para a posição de especificador de C.

Vislumbrar um OP em construções difíceis faz parte da análise de outros autores, tais como Raposo (1987), Galves (1987) e Hicks (2004, 2009). Existe, no entanto, um problema inerente à ideia de um sintagma-wh nulo, já que isso implicaria a possibilidade de também ser realizado um sintagma-wh **não nulo**, o que obviamente não se aplica:

(6) *John_i is easy [_{CP} who/whom/that_i [_{TP} PRO to please t_i]]

Como observa Yeo (1997), essa incompatibilidade — “in terms of the distribution, OP is not licensed where either ‘that’ or wh-operator is licensed” (p. 325) — demonstra que esse núcleo não tem traços [\pm WH], o que torna a natureza do sintagma nebulosa. A ideia de um OP, então, vai na contramão do Programa Minimalista, na medida em que ele não parece ser motivado pelo próprio sistema computacional, mas sim apenas pela teoria, com a finalidade de solucionar os problemas anteriormente apontados.

O caminho a ser trilhado, portanto, será o de gerar uma derivação sem a “ferramenta” do operador nulo.

1.2 Adjunção

Hornstein (2001) propõe que as construções difíceis são resultado da adjunção da oração encaixada à matriz. Nesse sentido, o elemento alçado para Spec-C da infinitiva “sobe”/ é copiado para Spec-T da principal por meio de *sideward movement*, isto é, lateralmente, tendo em vista que o movimento se dá entre duas orações derivadas em paralelo. A derivação em (9) sintetiza o passo-a-passo da análise do autor:

(7) a. [_{IP} pro to read [Moby Dick]_{t_i}]
b. [_{CP}[Moby Dick]_i pro to read t_i]]

(8) [_{AP} easy]

Sideward movement →

(9) a. [[Moby Dick]_i easy] [t_i pro to read t_i]]
b. [[[Moby Dick]_i is t_i easy] [t_i pro to read t_i]]

O sintagma “Moby Dick”, gerado como complemento do verbo da encaixada, sobe para uma posição pré-verbal e, posteriormente, é copiado para a derivação que ocorre paralelamente. Sob esta perspectiva, portanto, há duas observações importantes: i) é o constituinte adjetival o responsável pelo papel temático do elemento em Spec-T e ii) a oração infinitiva se trata de um adjunto.

Taylor (2003) e Hicks (2004, 2009) questionam essa ideia ao constatarem que o elemento alçado para a matriz depende da oração infinitiva, e não do constituinte adjetival, para receber papel- θ , já que, caso esta premissa fosse verdadeira, qualquer adjetivo “difícil” seria capaz de atribuir papel temático para qualquer sujeito, o que não se vê em:

- (10) a. *Alcohol is tough.
b. *The filing cabinet is easy.
c. *Mary's dress is difficult. (extraídos de Taylor, 2003)

Os exemplos acima contrastam com construções cujos adjetivos de fato selecionam os argumentos:

- (11) a. Alcohol is volatile.
b. The filing cabinet is heavy.
c. Mary's dress is green.

Portanto, uma análise que preveja a encaixada infinitiva como argumento, e não como adjunto, torna-se mais interessante para dar conta dos fatos apontados.

2. Questionando o alçamento

2.1 Pensando sobre o PB

Uma das perguntas que se coloca neste momento é: haveria realmente alçamento no PB? Esta ideia torna-se problemática para uma sentença como (13), em que a posição de sujeito da encaixada aparece preenchida por um pronome foneticamente realizado e coindexado ao sujeito mais externo:

- (13) A Maria_i é difícil dela_i entender.

A fim de responder a essa pergunta, um teste eficaz para o diagnóstico das posições percorridas pelas cópias apagadas do elemento alçado para Spec-C é o dos quantificadores flutuantes, conforme se vê na seleção de sentenças abaixo:

- (14) a. Todos esses meninos são difíceis de estudar.
b. É difícil de todos esses meninos estudarem.
c. Esses meninos são todos difíceis de estudar.
d. ?Esses meninos são todos difíceis de estudarem.
e. *Esses meninos são difíceis todos de estudar.
f. *Esses meninos são difíceis todos de estudarem.
g. *Esses meninos_i são difíceis de todos (eles)_i estudar.
h. Esses meninos_i são difíceis de todos (eles)_i estudarem.

As construções apontam para alguns fatos relevantes do PB:

- i. A flexão do infinitivo da encaixada cumpre papel na valoração de Nominativo, conforme demonstram (14b) e (14h).
- ii. Quando o verbo não se flexiona, não há valoração de Caso para o elemento correferente ao sujeito mais externo, conforme (14g).
- iii. Não é possível pensar em uma posição de Tópico acima do CP da encaixada, na medida em que (14e) e (14f) são ambas agramaticais.
- iv. É possível pensar em uma posição entre CP e TP, como um segundo especificador, de modo que se pode realizar, junto ao quantificador, um elemento pronominal correferente, segundo (14h).

Se os requerimentos de Caso podem ser (e são) satisfeitos todos na encaixada, então não há motivação explícita para o alçamento, o que torna a possibilidade de se concatenar (no sentido de *Merge*) o sujeito diretamente na posição de Spec-T na oração matriz mais viável.

É importante destacar a declaração (iv), segundo a qual despertam-se, para o PB, duas posições de especificador dentro da oração encaixada:

- a) uma mais próxima de T, com o qual valorará Nominativo, e a qual poderá abrigar um pronome, foneticamente realizado ou não (nesse caso, será um *pro*), coindexado ao
- b) tópico da outra posição de especificador, mais próxima de C, que valorará Nominativo por meio da concordância com a preposição.

O contraste abaixo é pertinente para a ilustração da proposta:

- (15)
- a. É difícil dessa casa ladrão entrar.
 - b. Essa casa é difícil de ladrão entrar.
 - c. *Ladrão é difícil dessa casa entrar.
 - d. *Essa casa é difícil de entrar.

Todas as sentenças apresentam um verbo inacusativo cujo argumento externo mais próximo a T é “ladrão”, o qual, por sua vez, é diferente do elemento não-argumental alçado “essa casa”, que ocupa o outro Spec-T (15a/16a).

Se o elemento não-argumental for concatenado diretamente na matriz, como mostra (15b/16b), as duas posições de especificador se manterão preenchidas: haverá um *pro* no Spec-T mais alto (mais próximo à preposição) coindexado ao “essa casa”; “ladrão”, argumento do verbo, ocupará o Spec-T mais baixo.

Quando algo semelhante ocorre em (15c/16c), a sentença se torna agramatical na medida em que “ladrão” é equivocadamente coindexado ao elemento em Spec-T mais próximo, “essa casa”, o que não permite que a derivação convirja em Forma Lógica (LF).

Por fim, (15d/16d) mostram que, quando a construção contempla apenas um Spec-T, o sujeito mais externo é obrigatoriamente coindexado ao sujeito da encaixada. Por razões semânticas (o argumento de “entrar” não pode ser um DP locativo), o exemplo é rejeitado — ao mesmo tempo em que se explica a sentença em (17):

- (16)
- a. É difícil dessa casa_w ladrão_i entrar.
 - b. Essa casa_w é difícil de pro_w ladrão_i entrar.
 - c. *Ladrão_i é difícil dessa casa_i pro_i entrar.
 - d. *Essa casa_i é difícil de pro_i entrar.

- (17) A Maria_i é difícil de pro_i estudar.

Por meio de um sujeito nulo referencial *pro*, cuja interpretação obviamente não é arbitrária, elimina-se o alçamento injustificado e a necessidade de um operador nulo correferente ao sujeito da matriz.

2.2 Pensando sobre o PE

O questionamento sobre alçamento não cabe para o PE, tendo em vista que nele não há flexão do verbo da oração encaixada nem realização do sujeito interno (cf. apontado na introdução), o que demonstra que, diferentemente de (14b) e (14h), não há valoração de

Nominativo do elemento em Spec-T da encaixada, já que não há como isso ocorrer contra o verbo no infinitivo.

- (18) a. *A Maria é difícil de pagarmos.
b. *A Maria é difícil do João pagar.
c. A Maria é difícil de pagar.

Sobre o sujeito foneticamente nulo da encaixada, Matheus et. al. (2003) afirmam que sua interpretação não tem referência definida. Essa arbitrariedade do sujeito no PE torna possível considerar um PRO como esse sujeito, cujo Caso Nulo⁴² é sempre valorado pelo infinitivo. Desta forma, explica-se o contraste em (39).

- (19) a. A Maria é difícil de PRO pagar.
b. É difícil PRO pagar.

Considerações finais

A tentativa de se responder ao problema inicial — por que *tough-constructions* são ambíguas em PB, mas não em PE? — gera uma discussão frutífera a respeito das estruturas sintáticas em ambas as línguas. As diferentes possibilidades de construção mostram-se ser resultado de diferentes motivações.

No PB, não é interessante pensar em alçamento, na medida em que todos os requerimentos de Caso e papel temático são satisfeitos na encaixada. A ambiguidade aparentemente decorre da possibilidade de se poder coindeixar o sujeito da matriz com o pronome referencial nulo da encaixada. No PE, não cabe pensar em alçamento, já que a coindeixação com um PRO é semanticamente impossível. A comparação, portanto, não se sustenta, e as estruturas sintáticas de cada língua merecem ser mais discutidas, a fim de alcançar, de fato, uma solução que mais se adeque ao Programa Minimalista (que não envolva, então, um Operador Nulo, adjunção nem alçamento).

Referências

- CHOMSKY, N. 1977. On Wh-Movement. In: CULICOVER, P. WASOW, T. & AKMAJIAN, A. (eds.) **Formal syntax**. NY: Academic Press.
- GALVES, C. 1987. A sintaxe do português brasileiro. In: **Ensaio de Linguística**, vol.13, pp.31-49.
- HICKS, G. 2004. **So Easy to Look At, So Hard to Define: Tough Constructions and their Derivation**. MA dissertation, University of New York.
- _____. 2009. Tough-Constructions and Their Derivation. **Linguistic Inquiry** 40: 535–566.

⁴² A abordagem do Caso Nulo foi desenvolvida em Chomsky e Lasnik (1993), em que se assume a necessidade de marcação de Caso em PRO, o qual requer Caso Nulo, assinalado pelo T não-finito. Hornstein et. al (2001) reforça que o fato de, na Teoria de Regência e Ligação, PRO não ter Caso viola a Condição de Visibilidade do Programa Minimalista.



HORNSTEIN, N. 2001. **Move! A minimalist theory of construal**. Malden, MA: Blackwell Publishers.

HORNSTEIN, N., J. NUNES e K.K. GROHMANN. 2005. **Understanding Minimalism**. Cambridge: Cambridge University Press.

LASNIK, H., FIENGO, R. 1974. On object complement deletion. **Linguistic Inquiry** 5, p. 535–571.

MATEUS, M.H. M. et al. 2003. **Gramática da Língua Portuguesa**. Lisboa: Editorial Caminho – Coleção Universitária / Série LINGUÍSTICA.

RAPOSO, E. 1987. Case theory and Infl-to-Comp: the inflected infinitive in European Portuguese. **Linguistic Inquiry**, 18(1), pp. 85-109.

TAYLOR, H. 2003. **On Tough-constructions and Construal-as-Movement: Be tough! It's too easy to give up!**. MA Thesis. Ypsilanti, MI: Eastern Michigan University.

YEO, S. 1997. **A note on the null operator**. Disponível em: <http://mercury.hau.ac.kr/kggc/Publications/SIGG/SIGG07/SIGG07210_SjYeo.pdf>. Acesso em 12 de junho de 2013.



A TIPOGRAFIA COMO ELEMENTO-CHAVE PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA PUBLICIDADE

BRUNELLY LOPES DA SILVA, DIOGO RODRIGUES AFONSO

Programa de Pós-graduação em Letras e Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Rua da Consolação, 930 – 01302-970 – São Paulo – SP – Brasil

brunelly.silva@mackenzie.br, diogo.afonso@mackenzie.br

Resumo. *A forma da palavra, aliás, geralmente está atrelada à estética visual quando, na realidade, ela contribui para a construção de sentido tanto quanto o próprio conteúdo textual. O que se propõe, então, é a percepção do elemento gráfico como um signo que transpõe a psicologia da Gestalt e, por conseguinte, traz consigo, em seu interior, diversas vozes que dialogam entre si e com o contexto sócio-histórico interdiscursivamente. A questão por detrás da proposta em questão, em suma, é o “saber ver”, isto é, uma nova percepção visual.*

Palavras-Chave. *Tipografia. Linguagem visual. Semântica global. Verbovisualidade*

Abstract. *The form of the word, by the way, is usually linked to the visual aesthetic when in fact, it contributes to the construction of meaning as much as the actual textual content. What is proposed, then, is the perception of the graphic as a sign that transposes Gestalt psychology and therefore carries in its interior, various voices that interact with each other and with the sociohistorical context interdiscursively. The question behind the proposal in question, in short, is "knowing how to see", ie a new visual perception.*

Keywords: *Typography. Visual language. Semantic global. Verbovisuality.*

1. Forma e função na Tipografia

A imagem precede a palavra. Antes do aprendizado da leitura e da escrita, é o olhar que desenvolve uma primeira apreensão do mundo; é ele que nos conduz para esse universo de imagens cujo objetivo fundamental concerne à aquisição de novos conhecimentos. Trocando em miúdos, o signo linguístico, ou seja, a representação gráfica da palavra atrelada a sua aceção de matéria ou elemento circunscrito no mundo natural precede a sua própria representação sonora. A imagem, portanto, foi a unidade de maior representatividade na comunidade primitiva e, com o advento das tecnologias digitais, tem se desenvolvido gradativamente de maneira igualmente proporcional ao seu intenso reconhecimento para a sociedade atual, no entanto, o que carece a muitos, sobretudo àqueles menos comprometidos com o aspecto visual, é o “saber ver”, isto é, a competência

por detrás do ato de depreender o substrato simbólico da imagem e o *quid* de sua abstração, em detrimento do simples olhar, por vezes desprovido de interpretação.

No âmbito estritamente visual, a representação gráfica constitui aspectos que adentram a *Gestalt Theorie* (teoria da forma). Essa teoria corresponde à tentativa de atribuir a um objeto a pureza da forma em harmonia com o que o cerca, visto que cada objeto produz um determinado estilo, o qual é captado pelo cérebro. O estímulo é variável e, portanto, um objeto com uma forma simétrica e agradável aos olhos certamente possibilitará estímulos positivos ao cérebro. Por isso, a distribuição do texto ou, em termos técnicos, da mancha tipográfica na página, pode tornar-se um empecilho ou um facilitador para a boa compreensão da leitura, pois ela está diretamente ligada à percepção cerebral do conteúdo, de maneira global.

O surgimento do elemento gráfico circunscrito em moldes para a impressão de textos em larga escala e sua trajetória, inicialmente materializada em uma produção mecanizada – viabilizada pela criação dos tipos móveis – até sua transmutação gradual para um todo de significado, capaz de promover efeitos de sentido, em junção com os demais elementos que compõem o aspecto de abstração estritamente visual do conteúdo. A partir daí, tem-se a tipografia subordinada ao mesmo processo de sistematização da imagem – o ponto chave em que se concatenam elementos interpelados por uma sintaxe visual, dirimida, sobretudo, pela experiência sinestésica com a qual ela envolve o comportamento humano, por meio da textura, a dimensionalidade, os planos imagéticos o posicionamento das linhas que direcionam o olhar.

O caráter essencialmente humano de reprodução da linguagem oral por meio da forma, para Ellen Lupton (2013), foi conservado na gênese da tipografia. Segundo a autora, a origem das palavras está nos gestos do corpo, visto que as primeiras fontes foram modeladas sobre formas caligráficas, todavia, elas não são gestos corporais, mas imagens manufaturadas para repetição infinita. Logo, a conflitante correlação entre a mão como extensão do próprio homem e a composição de tipos como o balbucio para o ingresso no arcabouço da mecanicidade foi configurada como contexto de eclosão dos tipos. A partir daí, o Renascimento foi, paulatinamente, ajustando as formas gráficas das letras às suas idiosincrasias. Os tipos, então, tornaram-se elemento representativo de um contexto sócio-histórico, agregando particularidades desse contexto em sua forma e, por conseguinte, significado àquilo que compunha textualmente. Desde então, ela tem sido tomada, sobretudo na publicidade, como representação gráfica institucional, compondo a identidade visual de produtos e estabelecimentos.

Sabe-se, então, que houve uma ruptura com a gênese da tipografia atrelada essencialmente à forma em prol de uma funcionalidade limitada. Isto é, o desenho tipográfico abandona seu modelo invariável, de fácil reduplicação, para adquirir formas singulares, as quais compõem uma unidade de significação.

À essa questão cabe aqui exprimir a noção de funcionalidade como ampla e subjetiva, isto é, que perpassa os limites da pura expressão verbal para os meândros da comunicação visual, em que é possível apontar e reconhecer posicionamentos discursivos, bem como os efeitos de sentido suscitados por intermédio da junção entre texto e imagem. Logo, tratar de forma e função na tipografia é inseri-la na mesma esfera da linguagem, pois na medida em que se reputa uma funcionalidade intrínseca ao elemento gráfico, se viabiliza uma via de acesso à sua correlação com a comunicação visual e, por conseguinte, também submetida a uma sintaxe que regulamenta a sua construção.

É notável que jamais foi dada tanta atenção à visualidade da palavra como nas últimas décadas, sobretudo em textos sincréticos. De acordo com Aguiar (2004) a linguagem não-verbal é analógica, isto é, refere-se às imagens sensoriais. A leitura de imagens por meio da percepção é promover um olhar sem desvios àquilo que ela representa, isto é, as formas, linhas, cenários, objetos, o tema, suporte e própria técnica utilizada para sua construção. Dondis (1991) assegura que, assim como ocorre no aprendizado da linguagem verbal – a percepção de um alfabeto fonético e a combinação lógica de sons para a formulação de palavras com algum sentido validado pelo co-enunciador e, posteriormente, a veiculação desses sons à letras para, assim, se desvelar as primeiras manifestações verbais da língua, materializada em texto – a concepção cognitiva na leitura de imagens na linguagem visual também se depara com um processo lento, isto porque, há uma diferença significativa entre o simples olhar, reduzido à constatação do que se vê e o olhar comprometido, participativo e incurso, à medida que atribui ao co-enunciador o encargo da interpretação, o que pressupõe esforço cognitivo e memória discursiva.

Desse modo, como toda a linguagem, a visualidade pressupõe uma competência de leitura, não apenas do conteúdo visual que ela evidencia, mas, sobretudo, dos posicionamentos discursivos que ela sustenta e dos que foram trespassados por ela. Para Santaella (2001), o que caracteriza a linguagem visual é a insistência *hic et nunc* com a qual ela se apresenta à percepção. Ver é estar diante de algo, mesmo que de forma onírica ou mimética, transcendendo a determinações históricas, pois a humanidade sempre esteve guiada pelo desejo de duplicar o mundo.

2. A tipografia como elemento fundamental da verbovisualidade

Conceber a tipografia como parte integrante da verbovisualidade é compreender que, por detrás de uma aparente unidade de significação, há um discurso cuja apreensão só é possível no momento em que se rompe o invólucro dos elementos que o cercam, tais como o desenho, a cor, a organização das informações visuais no papel e quais efeitos de sentido esses mesmos elementos, uma vez combinados, provocam no enunciador.

A letra em conjunto com outros elementos que compõem a linguagem visual, torna-se também um elemento representativo de um determinado campo discursivo. Sendo assim, para circunscrever a trajetória da tipografia nesse nível de correlação, tomaremos como base a Análise do Discurso (AD) de linha francesa, partindo do pressuposto de que toda a linguagem, seja verbal ou visual, possui um determinado tom e, portanto, ela não é transparente, mas detentora de uma materialidade simbólica dotada de significação.

Segundo Orlandi (2000, p. 15), a análise do discurso não trata da estrutura da língua, mas da palavra em curso, no sentido de percurso, de estar em constante movimento. Para ele, então, o discurso é a prática da linguagem em movimento.

A linguagem peculiar de uma determinada região carrega uma força cultural intrínseca e é caracterizado, muitas vezes, por atribuir identidade aos indivíduos que a utilizam efetivamente para se comunicarem.

Desse modo, abarcar a existência de tais efeitos na combinação entre texto e imagem é ingressar no arcabouço da análise do discurso, possibilitando um viés dialógico interpretado a partir de uma informação visual pré-concebida interpelada pela informação obtida no próprio texto. Para sintetizar essa relação, observe a sequência de imagens abaixo:



Imagem 1. “Amor, esse vestido me deixa gorda?”
Peça publicitária *Todo mundo já foi ator um dia*, do Teatro Procópio Ferreira



Imagem 2. “Onde você tava até essa hora?”
Peça publicitária *Todo mundo já foi ator um dia*, do Teatro Procópio Ferreira

Essas imagens⁴³ fazem parte de uma campanha publicitária *all type*, isto é, essencialmente tipográfica, do teatro Procópio Ferreira. No primeiro cartaz, observa-se, em uma leitura global, a presença de elementos gráficos que comungam em prol da formação de um todo de significação, cuja imagem que compõe desvela formas desproporcionais para representar uma silhueta feminina, enquanto que, no segundo cartaz, a imagem que se forma é a de copo de cerveja. Logo, tanto a silhueta como o copo de cerveja é formado a partir dos enunciados “amor, este vestido me deixa gorda?” e “onde você tava até essa hora?”, respectivamente. Logo abaixo dessa composição texto/imagem há outro enunciado que se mantém inalterado: “todo mundo já foi ator um dia” e, ao lado, a assinatura institucional do teatro representada graficamente. Essa primeira leitura, embora superficial

⁴³ Imagens disponíveis no site <<http://www.dabsdesign.com.br/teatro-procopio-ferreira-todo-mundo-ja-foi-ator-um-dia/>>. Acesso em 26 Jun 2013.

e aparentemente descompromissada, é fundamental para a compreensão de um nível mais profundo de decomposição do discurso. Isto porque ela permite identificar os elementos que constituem a campanha publicitária discursivamente e articulá-los para, assim, empreender a AD, o que, para Gregolin (1995, p.13) significa identificar de maneira com a qual se constrói o sentido do texto e como esse mesmo sentido se articula com a história e a sociedade que o constituiu.

Para compor a percepção visual dos objetos descritos acima, a cor é elemento fundamental, pois seu uso adequado dentro de um determinado código e de uma determinada cultura atribui a ela valor simbólico. Guimarães (2000, p.15) entende a cor “como informação atualizada do signo, ou seja, um objeto produzido por um emissor, recebido e interpretado por um receptor” e, portanto, pertencente a uma sintaxe da linguagem visual. Tanto a cor como a forma, então, se combinados assertivamente e contextualizados culturalmente, reproduzem de maneira simbólica imagens inseridas nesse mesmo universo cultural.

As figuras do vestido e do copo de cerveja, na publicidade do teatro, formadas a partir de um desenho tipográfico específico, bem como a leitura de enunciados que evocam situações veiculadas ao relacionamento amoroso traz a lume a noção de sujeito é social e, portanto, clivado e descentralizado, interpelado por uma ideologia. Desse modo, os discursos, para a AD, se constituem sobre o chamado primado do interdiscurso, segundo o qual “todo discurso produz sentido a partir de outros sentidos já cristalizados na sociedade” (Guerra, 2013).

O desenho da letra precede as indagações contidas nas imagens, conduzindo o co-enunciador a uma possível resposta desfavorável. O sujeito, no espaço discursivo, se vê envoltido por dois posicionamentos em embate – um admitido e outro censurado, ambos configurados por uma cenografia, isto é, o universo de significação do sujeito criado a partir de cenas validadas, ou seja, já prescritas no cotidiano coletivo e, portanto, comuns a todos os indivíduos. Maingueneau (2002) descreve a cenografia como a cena em que o co-enunciador toma contato de maneira explícita. Nesse sentido, a conversão de texto em imagem contribui para o estreitamento desse contato, de modo a unir a percepção visual à apreensão da informação textual, os quais constituem um discurso que comunga dialógicamente com o contexto sócio-histórico, na medida em que se vê em embate com os demais posicionamentos discursivos existentes.

Por meio das considerações tecidas acima, é possível concluir que a tipografia, com o surgimento das novas tecnologias, passou a adquirir formas e cores variadas, tornando-se também uma forma de expressão comunicativa, talvez tão forte quanto a própria palavra e, portanto, detentora de significação em um determinado universo discursivo. Para tanto, a análise do discurso foi fundamental para a análise da combinação entre texto e imagem e de que maneira os elementos visuais dos quais constituem a imagem possibilitam efeitos de sentido quando combinados interdiscursivamente.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: Unesp, 2004.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. **A Análise do Discurso: conceitos e aplicações**. In: Alfa, v. 39. São Paulo (SP) 1995. p.13-21.

GUERRA, Vania Maria Lescano. **Uma reflexão sobre alguns conceitos da Análise do Discurso de linha francesa**. Disponível em:

<<http://www.ceul.ufms.br/pgletras/docentes/vania/UMA%20REFLEX%C3O%20SOBRE%20ALGUNS%20CONCEITOS%20DA%20AN%C1LISE%20DO.pdf>>. Acesso em 30 Jun 2013.

GUIMARÃES, Luciano. **A cor como informação: a construção biofísica, linguística e cultural da simbologia das cores**. 3. ed. São Paulo: Annablume, 2004.

LUPTON, Ellen. **Pensar com tipos: guia para designers, escritores, editores e estudantes**. São Paulo: Cosac & Naify, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Trad. Cecília P. Souza-e-Silva e Décio Rocha. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001.

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora visual verbal (aplicações na hipermídia)**. São Paulo: Iluminuras, 2001.

PROCEDIMENTO DE EXPANSÃO NA DIVULGAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA SUPERINTERESSANTE⁴⁴

CARLOS ALEXANDRE MOLINA NOCCIOLI,
CRISTIANE CATALDI DOS SANTOS PAES

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Sul de Minas
Estrada de Muzambinho, km 35 - Bairro Morro Preto – 37890-000 – Muzambinho – MG – Brasil
Universidade Federal de Viçosa
Av. Peter Henry Rolfs, s/n – 36570-000 – Viçosa – MG – Brasil

carlos.noccioli@ufv.br, cristiane.cataldi@ufv.br

Resumo: *Este trabalho, inserido no quadro teórico-metodológico da Análise do Discurso da Divulgação Científica, busca analisar o tratamento linguístico-discursivo de informações tradicionalmente vistas como tabu, relacionadas a questões sexuais que representam o homem e a mulher, na notícia O ponto G existe? publicada em 2008, na revista brasileira Superinteressante. Centramo-nos no procedimento linguístico-discursivo de expansão, destacando as estratégias discursivas de definição e analogia.*

Palavras-Chave. *Análise do Discurso. Divulgação Científica. Superinteressante.*

Abstract: *This paper is inserted in the theoretical and methodological framework of Discourse Analysis of Scientific Communication, analyzes the linguistic-discursive treatment of information traditionally seen as taboo, issues related to sexual representing man and woman, in the news O ponto G existe? published in 2008 in the Brazilian magazine Superinteressante. We focus on procedure linguistic-discursive expansion, highlighting the discursive strategies of definition and analogy.*

Keywords. Discourse Analysis. Science Communication. Superinteressante.

Introdução

Buscando-se uma análise em torno do tratamento linguístico-discursivo de informações sobre temas considerados tabu, referentes a questões sexuais que representam o homem e a mulher, em nossa sociedade contemporânea, elegemos a notícia da revista *Superinteressante* intitulada “O ponto G existe?”⁴⁵ – constante da seção *Saúde* da revista, escrita pelo jornalista Juan Torres – a fim de verificarmos como o processo de

⁴⁴ A notícia escolhida constitui, juntamente com outros textos de mesmo ano de publicação, o *corpus* da dissertação de mestrado intitulada “Análise das estratégias linguístico-discursivas na divulgação de temas tabu na Revista *Superinteressante*” (2010), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

⁴⁵ Revista *Superinteressante*, nº. 253, junho 2008.

recontextualização do discurso sobre ciência ocorre na mídia impressa brasileira. Nesse referido processo, amparados pelos trabalhos de Ciapuscio (1997), Calsamiglia e Cassany (1999), Cassany e Martí (1998), Cataldi (2007 e 2009) e Noccioli (2010), centramo-nos no procedimento linguístico-discursivo de *expansão*, o qual contribui cognitivamente para que o leitor possa realizar a leitura do texto como um todo, reduzindo as lacunas de conhecimento e garantindo a progressão textual, constituindo-se por meio de determinadas estratégias discursivas, em especial, neste trabalho, *definição* e *analogia*.

A notícia em questão foi publicada no ano de 2008, sendo selecionada por abordar uma temática considerada tabu relacionado à sexualidade. Identificamos e analisamos o procedimento linguístico-discursivo de *expansão* que contribui para a caracterização do processo de recontextualização do discurso científico em discurso geral.

1. Análise do Discurso da Divulgação Científica

Ao considerar que a (inter)ação humana ocorre por meio da “palavra em movimento”, a Análise do Discurso oferece subsídios teóricos para o estudo de textos “como produto do uso linguístico em situações concretas, nas quais se objetiva uma interação entre os interlocutores a partir de uma intencionalidade” (Cataldi, 2009, p. 48).

Segundo Calsamiglia e Cassany (1999), a Análise do Discurso é um campo de estudo interdisciplinar, que tem sua base sustentada por outras teorias linguísticas calcadas na linguagem em uso. Dessa forma, é pertinente o uso de seu aporte teórico-metodológico para o estudo do discurso divulgativo. De acordo com Cataldi (2007):

Ainda que o discurso divulgativo utilize informações procedentes do discurso científico, o modo de elaboração deste novo discurso é específico, pois está determinado por concepções próprias de produção e de difusão (Cataldi, 2007, p. 158).

Tornar acessíveis ao público leigo conhecimentos de caráter técnico e científico é uma tarefa árdua em uma sociedade contemporânea cada vez mais bombardeada por informações. Desde a década de 1980, observa-se um maior interesse pela divulgação científica, tanto no cenário nacional, quanto internacional (Cataldi, 2009). Esse contexto acarreta, segundo Cataldi (2007, p. 155), “a consideração da ciência como notícia”, ou seja, justamente por haver demanda pela (in)formação, a ciência passa a compor a pauta jornalística da mídia. Sendo os jornais e as revistas canais para o público em geral ter acesso às novidades do campo científico, Cataldi (2009, p. 44) considera esses veículos importantes fontes “de (in)formação sobre as implicações científicas e sociais do desenvolvimento tecnológico”.

1.1. A recontextualização a partir do procedimento linguístico-discursivo de *expansão* e suas estratégias divulgativas

Considerando o processo de recontextualização, Cataldi (2007, p. 161) destaca que em discursos escritos as condições de interação recíprocas não são imediatas, “o comunicador utiliza o procedimento de *expansão*, ou inclusão, com o objetivo de proporcionar os significados conceituais necessários para lograr a efetiva participação cognitiva e comunicativa do leitor”. Nesse sentido, a *expansão* constitui-se por meio de determinadas estratégias discursivas como a explicitação de algum conhecimento compartilhado entre os participantes ou a apresentação de algum tipo de informação nova que contribui para que o leitor estabeleça relações de sua vida diária com o conhecimento

científico. Ciapuscio (1997) afirma que as formas de *expansão* são diversas, dentre as quais se destaca a *definição*.

Esse procedimento linguístico-discursivo configura-se como um importante recurso do processo de recontextualização na divulgação da ciência. A *expansão* será considerada em nossa análise, de modo a identificarmos as estratégias de *definição* e *analogia* que compõem o discurso divulgativo da revista *Superinteressante*.

Cassany e Martí (1998) utilizam-se do termo *estratégias divulgativas* para referirem-se a diferentes tipos de recursos ou procedimentos verbais que são usados nos textos para tornar acessíveis ao público leigo os diferentes conceitos técnicos:

Trata-se de um conjunto variado de fenômenos linguísticos que engloba seleção da informação, organização da mesma, formulação discursiva, seleção léxica, tratamento tipográfico, etc.⁴⁶ (Cassany e Martí, 1998, p. 60).

Ainda segundo os autores, quando o divulgador opta pela utilização do conceito científico em seu texto divulgativo, com efeito, será necessário um alto grau de contextualização, ou seja, contextualiza-se cognitivamente dado conceito a fim de que este sirva de base para o desenvolvimento do texto. O procedimento consiste em se promover uma construção prévia do conhecimento para que o leitor possa situar esse conceito quando este (re)aparecer no texto. Conforme Cassany e Martí (1998), do ponto de vista textual, esse recurso consiste na utilização de micro-estruturas camufladas em *definições* de conceitos novos. De forma geral, essas estruturas poderiam ser concebidas em três fases progressivas: a exposição de dados que o autor pressupõe que o leitor conheça; a apresentação do conceito através de paráfrases ou de denominações que pertençam a um registro comum; e a apresentação do termo técnico específico.

Outra estratégia importante para garantir a transposição do discurso técnico para o geral é a *analogia*. Por meio desse recurso, as explicações aproximam uma nova informação às experiências cotidianas do leitor, facilitando sua compreensão, uma vez que os conceitos abstratos são comparados a aspectos mais próximos da realidade do público leigo.

2. A notícia em análise

Na notícia intitulada “O ponto G existe?”, constante da seção *Saúde*, o jornalista Juan Torres discorre, através da exposição de resultados de pesquisas, sobre a existência do “ponto G”. Ao final do texto, o jornalista apresenta, de forma sintética, algumas questões objetivas sobre a região, (in)formando sobre como, de fato, encontrá-la.

A informação a ser divulgada pode ser considerada um tabu, já que envolve questões atreladas a uma região pouco discutida sob o ponto de vista científico, tornando-se, muitas vezes, uma discussão relegada a especulações do senso comum, o que contribui para a concepção do “ponto G” sob o viés mítico. Não obstante, não se evidenciam na notícia tentativas eufêmicas em relação ao tema, ao contrário, jogos de palavras e o caráter jocoso atribuído à informação pelo jornalista são utilizados com vistas a despertar o interesse do leitor. Essa constituição do caricato é muito frequente na revista e, nesse texto em questão, é explicitado, logo de início, em uma espécie de título prévio muito comum às reportagens e notícias da *Superinteressante*.

⁴⁶ Tradução nossa de “Se trata de un conjunto variado de fenómenos lingüísticos que abarca cuestiones de selección de la información, organización de la misma, formulación discursiva, selección léxica, tratamiento tipográfico, etc”.

2.1. Procedimento linguístico-discursivo de *expansão*: *definição*

O procedimento linguístico-discursivo de *expansão* realiza-se em alguns momentos através de *definições*, como se observa em (1):

(1) Para ele [o ginecologista Emmanuele Jannini], o ponto G é uma estrutura congênita que determina a capacidade da mulher de ter orgasmos sem a estimulação do clitóris.

Podemos observar que, em (1), a *definição* está atrelada ao discurso de uma autoridade na área, por meio de uma conformação prototípica da definição: a utilização do verbo “ser” em “o ponto G é” e de termos específicos como “estrutura congênita”.

Através do confronto entre dois especialistas, o jornalista traz, por meio de discurso direto, uma outra definição para o ponto G que pode ser considerada confiável no atual estágio das pesquisas:

(2) “Hoje, o que podemos afirmar com certeza é que há uma área sensível na parede frontal interna da vagina que incha e produz uma sensação analgésica quando estimulada”, diz Whipple.

Dessa forma, expressões como “podemos afirmar” e “com certeza” representam um conhecimento irrefragável com relação à existência de uma região “na parede frontal interna da vagina que incha e produz uma sensação analgésica quando estimulada”, quer isso seja ou não o mítico ponto G.

Outra definição, que registramos na notícia, refere-se ao texto complementar dedicado à suposta instrução para encontrá-lo:

(3) [O ponto G] é uma protuberância meio rugosa na parte superior da vagina (como se você estivesse indo ao encontro do abdômen).

Observa-se, em (3), a tentativa de se expor de forma didática a localização tátil do ponto G. Para tanto, o jornalista utiliza-se de informações que caracterizam a região, bem como uma descrição das coordenadas espaciais em forma de *analogia* – explicitada pela construção “como se” –, situada entre os parênteses, que contribui para a constituição da *definição*.

O último caso de definição pode ser visualizado em (4), em que se explica uma sigla técnica, com a qual, provavelmente, o leitor leigo não estaria familiarizado:

(4) O local libera a PDES, uma enzima que, nos homens, processa o óxido nítrico e estimula a ereção.

Pode-se perceber que a definição “enzima que [...] processa o óxido nítrico” pouco contribui para o esclarecimento de “PDES”. Entretanto, “estimulação de ereção” é um conhecimento tácito entre os leitores, facilitando a compreensão acerca da enzima.

Assim, pudemos observar a presença de alguns casos de *definição* na notícia, ora descrevendo verbalmente o conteúdo de um conceito, ora fornecendo instruções de como encontrar o que estava sendo definido.

Na esteira desses termos técnicos, vale a pena ressaltar um outro caso de *expansão* visualizado no texto: a *analogia*.

2.2. Procedimento linguístico-discursivo de *expansão*: analogia

A analogia é uma importante estratégia divulgativa, já que facilita a compreensão dos leitores, uma vez que os conceitos abstratos são comparados a aspectos mais próximos da realidade do público leigo. Observemos, a seguir, dois casos de analogias encontradas no texto:

(5) O tecido se assemelha ao da vulva e do pênis e é cheio de glândulas e terminações nervosas.

(6) Segundo algumas teorias, se a mulher tivesse nascido homem, essa região evoluiria para a próstata.

Vale lembrar que esses trechos foram extraídos do item 3. do texto complementar sobre a instrução de como encontrar a região do ponto G. Evidencia-se que as informações como seu “tecido [...] é cheio de terminações nervosas” ou “se a mulher tivesse nascido homem, essa região evoluiria para a próstata” em nada contribuem para, deveras, encontrar o ponto G. Ao contrário, além de auxiliarem o leitor para a compreensão acerca da região, demonstram uma questão arraigada em nossa cultura: o homem é tomado como ponto de partida para, inclusive, promover-se o entendimento sobre a mulher – isso fica patente na evocação de expressões como “pênis” em (5) e “próstata” em (6).

Considerações finais

A partir da análise que realizamos em torno do processo de recontextualização do discurso sobre ciência, pudemos identificar, no tratamento linguístico-discursivo de informações sobre tema considerado tabu, as estratégias linguístico-discursivas através das quais a revista reelabora seu discurso destinado ao público geral e jovem. Ainda, foi possível depreender de seu discurso, através dos temas relacionados a questões sexuais que representam o homem e a mulher, o tratamento expresso pela revista: a constituição de textos que consideram o eixo de comparação acerca do universo masculino a partir do universo feminino e vice-versa.

Pode-se perceber, entretanto, que, embora o texto analisado se revista da intenção de desmitificar o senso comum, a *Superinteressante* (re)produz representações sociais, em nossa sociedade contemporânea ocidental. Isso ocorre quer seja por uma questão mercadológica, no intuito de atrair o público consumidor – os jovens –, quer seja por mera dificuldade de desvinculação do senso comum; a *Superinteressante*, dessa forma, aproxima-se do discurso geral e, mais especificamente, do universo jovem.

Referências

CALSAMIGLIA, H.; CASSANY, D. **Voces y conceptos en la divulgación científica**. Revista Argentina de Lingüística, Argentina, v. 11-15, p. 173-208, 1999.

CASSANY, D.; MARTÍ, J. **Estrategias divulgativas del concepto príon**. Quark, Barcelona: Observatorio de la Comunicación Científica, Universitat Pompeu Fabra, n. 12, p. 56-66, 1998.

CATALDI, C. **A divulgação da ciência na mídia**: um enfoque discursivo. In: GOMES, M. C. A.; MELO, M. S. S.; CATALDI, C. *Gênero discursivo, mídia e identidade*. Viçosa, MG: Ed. UFV, 2007, p. 155-164.



CATALDI, C. **A ciência na mídia impressa: a divulgação debate sobre transgênico.** In: GOMES, M. C. A.; MELO, M. S. S.; CATALDI, C. *Práticas discursivas: construindo identidades na diversidade.* Viçosa, MG: UFV, Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGLet, 2009, p. 43-63.

CIAPUSCIO, G. **Lingüística y divulgación de ciência.** Quark, Barcelona: Observatorio de la Comunicación Científica, Universitat Pompeu Fabra, n. 7, p.19-28, 1997.

NOCCIOLI, C. A. M. **Análise das estratégias linguístico-discursivas na divulgação de temas tabu na Revista Superinteressante.** Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2010. 145p. (Dissertação de Mestrado).

A AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA EM PROVAS: LUGAR DE CONTRASTES ENTRE TEXTO E GRAMÁTICA

CAROLINA XIMENES SANTOS

Faculdade de Letras - Universidade Federal de Minas Gerais
Av. Antônio Carlos, 6627 – 31270-901 – Belo Horizonte – MG – Brasil

ximenes.carolina@gmail.com

Resumo. *O artigo problematiza a interface entre conhecimentos linguísticos e compreensão e avaliação de leitura. Para tanto, analisa prova escolar de um colégio particular de Belo Horizonte para evidenciar as concepções de língua e avaliação priorizadas e discutir o trabalho com textos e estratégias de avaliação da competência leitora. Parte-se da abordagem sociointerativa da língua, considerando-se que os elementos linguísticos não são autônomos nem pré-determinados nem sintática nem semanticamente.*

Palavras-Chave. *Avaliação. Gramática tradicional. Compreensão. Leitura. Conhecimento linguístico.*

Abstract. *This paper discusses the interface between linguistic knowledge, comprehension and reading evaluation. We adopt a socio interactive approach of the language to analyse the tests applied in a private school from Belo Horizonte aiming to show the conceptions of language and evaluation that has been prioritized and to discuss the reading activities and the strategies of reading proficiency.*

Keywords. *Evaluation. Traditional grammar. Comprehension. Reading. Linguistic Knowledge.*

Introdução

Durante praticamente todo o período de minha graduação trabalhei com aulas de reforço escolar e frequentemente duas questões eram trazidas pelos alunos. A primeira diz respeito à dificuldade em interpretar textos; a outra à ‘falta’ de uso da gramática no dia a dia. Ciente de que a questão era não só plausível como também importante para se pensar sobre o ensino de língua materna, passei a investigar o que pode ser feito ou o que tem sido feito para que esses mesmo alunos percebam que a interpretação de textos e o conhecimento gramatical participam de um todo que é o texto – modo pelo qual todos expressamos, desde sempre, nossas impressões, vontades, questionamentos, etc. sobre o mundo.

Sabe-se que a unidade básica no ensino de Língua Portuguesa é o texto, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), já que as capacidades de compreensão e interpretação dos diversos gêneros textuais que circulam socialmente são fundamentais para a constituição da autonomia do indivíduo e seu exercício de cidadania. Este artigo

problematiza a interface entre o eixo conhecimentos linguísticos (ou gramática) e a avaliação de leitura. Para tanto, analisa prova escolar de um colégio particular de Belo Horizonte para buscar evidenciar não só as concepções de língua e avaliação que hoje são priorizadas, mas também o que ainda precisa ser discutido sobre a questão do trabalho com textos e as maneiras e estratégias de avaliação da competência leitora dos estudantes.

Algumas palavras sobre língua, texto, leitura e avaliação

Consideramos língua uma atividade sócio-histórica cognitiva, que funciona segundo um sistema simbólico atualizado na interação entre os falantes. Empregamos o conceito de Bronckart (1999), que considera serem as ações de linguagem que medeiam as atividades coletivas humanas, isto é, das práticas de interação verbal é que formamos nossos conhecimentos, e não o contrário. A partir daí, admitimos, conforme Koch & Elias (2007), que há, nos textos, além do material linguístico, “uma gama de implícitos” mobilizados durante a leitura que dependem de estratégias de “ordem cognitivo-discursiva” que concorrem para a construção do sentido. Essas estratégias atestam a participação efetiva do leitor, já que este levanta hipóteses que serão ou não validadas. Desse modo, as formas disponíveis no sistema simbólico da língua funcionam em um contexto de uso situado, manifestado concretamente no texto e, portanto, essas “formas” não se sustentam por si sós, não são autônomas nem pré-determinadas seja no aspecto sintático ou semântico. A partir dessas definições, entendemos como prioritários “no estudo, ensino e avaliação da compreensão leitora, aspectos que contribuem para a construção do(s) sentido(s) do texto” (Beserra, 2007, p.50). Por isso, buscamos entender como se faz a relação gramática em funcionamento no texto nas provas de Língua Portuguesa atuais.

De acordo com a Resolução⁴⁷ nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, a avaliação dos alunos feita pelo professor deve ser processual e formativa, além de diagnosticar dificuldades de aprendizagem e ser instrumento para se redimensionar a própria prática pedagógica. Para Demo (2012), a avaliação intenta verificar a qualidade da aprendizagem e isso inclui avaliar se o aluno “está se tornando autor, se produz com autonomia, se lê e estuda adequadamente, se argumenta e fundamenta com propriedade, etc.” (Demo, 2012, p.12).

O que mais importa não é se a avaliação é expressa em notas ou anotações, mas seu uso qualitativo para monitorar a qualidade da aprendizagem. Por exemplo, em nosso sistema de ensino nunca conseguimos introduzir leitura e estudo como componentes indispensáveis da aprendizagem. Aula e prova bastam. (DEMO, 2012, p. 21)

Tirando a “prova”

A prova em análise⁴⁸ foi escolhida como um exemplar do estudo do que consideramos, pela prática e pela análise de diversas outras provas, um “desacerto” ou “contraste” em conjugar gramática e texto. O texto da prova é “A ovelha negra”⁴⁹, de Ítalo Calvino. Logo após o texto, apresentava-se quem era o autor, algo que, na verdade, deveria

⁴⁷ O documento oficial escolhido foi justamente por se tratar de uma orientação da política pedagógica da instituição de ensino responsável pelo material a seguir analisado.

⁴⁸ Trata-se de uma avaliação dita “suplementar”, ou seja, é uma chance para alunos que não conseguiram a média de 18 dos 30 pontos distribuídos no primeiro trimestre consigam recuperá-la. O valor da prova é 30 pontos e é composta de 12 questões distribuídas em 6 páginas

⁴⁹ Por questões de padronização deste artigo, o texto não foi reproduzido, bem como o restante das questões da prova.

ser feito antes do texto, como forma de ativação mental, levantamento de hipóteses, etc. Passemos para as questões. A primeira:

“Havia um país onde todos eram ladrões.” (a) IDENTIFIQUE o recurso linguístico empregado na primeira oração dessa frase que introduz o texto e, em seguida, APRESENTE um argumento sintático e outro semântico que possam confirmar sua resposta. (b) Analise a palavra grifada na frase transcrita e perceba que há uma estratégia do narrador que contribui para a coerência interna desse texto. ESCREVA, de modo explicativo, essa estratégia.

A questão parece estar relacionada ao tópico V, da Matriz de Referência⁵⁰ que tomamos como parâmetro, que diz respeito à avaliação das relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido, e ao descritor 18, que avalia a capacidade de aluno reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. No entanto, o enunciado se refere a um “recurso linguístico”; assim, várias possibilidades de resposta poderiam ser oferecidas, como, por exemplo, a generalização da condição de “ladrões” pelo uso do pronome “todos”; a ideia de um evento pretérito, indicada pela desinência “-ia” no verbo “havia”; o tom de conto de fadas trazido pelo “Havia um país...”, assim como ocorre nesses contos, com a tradicional “Era uma vez...”. Na verdade, valeria a pena avaliar esse segmento inicial do texto, pois é justamente ele que, ao constituir o parágrafo inicial, prepara o leitor para todo o resto a seguir. O tom de conto de fadas atribui à situação narrada um caráter atemporal e simbólico, indicando que ela se aplica a qualquer tempo e lugar e contribui para a construção do sentido do texto (no enunciado da questão, sua coerência interna), cujo objetivo é fazer uma crítica aos modos de produção capitalista. Já na letra (b) solicita-se a análise de um termo, para daí se deduzir uma estratégia de “coerência interna”. O enunciado poderia ser muito bom caso se quisesse verificar “o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos” (descritor 19), já que o artigo aponta um determinado país em que o fato inusitado de todos serem ladrões ocorreu. O problema é que o enunciado torna-se de difícil compreensão pelo aluno, porque muito truncado. Isso se percebe desde o comando, “escreva, de modo explicativo”, até a notação de uma “estratégia de coerência interna”, feita pelo narrador (é importante que os alunos percebam, sim, a “coerência interna” de um texto, mas o caminho para tal se torna tortuoso pela maneira de formulação da questão como um todo). A questão número 2 se refere ao título do conto:

Após analisar o título do texto e relacioná-lo ao seu conteúdo, (a) EXPLIQUE, objetivamente, o sentido de “ovelha negra”. (b) Depois de indicar o personagem a quem o título se refere, RESPONDA: há coerência em usar essa expressão para fazer referência a esse personagem? JUSTIFIQUE sua resposta.

Há uma boa estratégia para avaliar o aluno quanto aos “Procedimentos de leitura” (Tópico I), já que avalia a capacidade de o aluno “inferir o sentido de uma palavra ou expressão” (Descritor 3). Pode-se verificar, a partir daí, se houve uma compreensão global do texto – embora a expressão em tela possa ser explicada pelo conhecimento de mundo do estudante, isso não diminui sua importância em relacionar esse fato ao conteúdo do texto. Talvez um complicador da questão seja o fato de o aluno responder à letra (a) e (b) praticamente da mesma forma – ao que parece, palavra “objetivamente” foi uma tentativa de resolver esse problema. A questão 3 trabalha os recursos de “coerência e coesão no

⁵⁰ Esta Matriz de Referência pode ser encontrada, conforme indicações nas “Referências”, no portal do MEC.

processamento do texto”, de modo satisfatório. Vejamos abaixo que há a tentativa de levar o aluno ao entendimento do efeito de progressão temporal demarcado pelos termos grifados (“relação lógico-discursiva” - Descritor 15). Destaque-se que, pela primeira vez, é abordado o tipo textual – quanto ao gênero, isso não ocorrerá.

Leia os dois grupos abaixo transcritos, observando os termos neles em destaque: Grupo 1 (I.) “**À noite**, cada habitante saía, com a gazua e a lanterna...” II. “Dessa forma, já **poucos anos depois** do episódio do homem honesto, não se falava mais de roubar ou de ser roubado...” Grupo 2 (I.) “Essa situação durou **algum tempo**...”. (a) Tendo como referência os seus conhecimentos linguísticos e o tipo de texto lido, EXPLIQUE a importância dos termos em evidência nos dois grupos de trechos citados. (b) Agora, levando em consideração aspectos essencialmente semânticos, CONFRONTE os termos do primeiro grupo ao que está destacado no enunciado do segundo grupo.

A letra (b) pede uma confrontação de sentidos. É interessante também que o aluno perceba o aspecto mais pontual dos termos do primeiro grupo em relação a um aspecto mais continuado do segundo grupo. Consideramos a questão um tanto difícil pela indefinição do tempo sugerida pelos pronomes, no trecho de número II do grupo 1 e no trecho do grupo 2 – talvez um enunciado mais direto, mais explícito em relação ao que se pretende fosse desejável. A tradicional localização de informações é a habilidade avaliada a seguir (Tópico I - D1).

Há, no texto, uma breve passagem em que ocorre uma sucessão de acontecimentos que resulta em uma situação que parece sem saída. IDENTIFIQUE e TRANSCREVA essa passagem do texto.

Esse enunciado complica o entendimento da questão. O que se pretende é identificar o elemento complicador do enredo? A quais “acontecimentos sucessivos” o enunciado se refere? Há vários deles. Muitas vezes, o que está óbvio para professor, não está para os alunos. Por isso é preciso cuidado e atenção redobrada na elaboração das questões de avaliação. De acordo com a proposta da avaliação formativa, seria interessante um leitor crítico da prova, para julgar a clareza dos enunciados das questões, bem como a pertinência delas. A seguir, a quinta questão atenta (ela sim) para o elemento complicador do enredo (D10 – “identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa”). Uma boa questão, considerando-se a intenção em avaliar a capacidade de processamento da construção da narrativa e de discursividade do aluno em elaborar sua resposta.

O aparecimento, no país, de um homem honesto é, indiscutivelmente, um marco que divide a história narrada em dois extremos. DISCUTA essa constatação em um parágrafo bem redigido.

A última questão da parte 1 da prova refere-se ao desfecho do conto, que nos mostra a polissemia da palavra “pobre”, no contexto, uma pobreza de espírito, de caráter, na segunda ocorrência, em contraposição à pobreza material, da primeira ocorrência:

No penúltimo parágrafo do texto, aparece um fato curioso. OBSERVE-o com atenção. “...não se falava mais de roubar ou de ser roubado, mas só de ricos ou de pobres; e no entanto todos continuavam a ser pobres.” O narrador cita os ricos e os pobres e diz que, “no entanto todos continuavam pobres”, ESCLAREÇA de que maneira essa contradição pode ser explicada, de acordo com o texto lido.

Novamente a habilidade é a de “reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão” (Tópico V- D18), mas acreditamos poder inserir aqui, uma estratégia de percepção do arremate textual, uma chave para o entendimento da postura crítica do autor a respeito das relações da vivência humana, em que se valorizam as posses em detrimento do caráter. A tirinha a seguir reproduzida da prova (questão 7) intertextualiza com o texto, digamos, principal; no entanto essa relação não é, em absoluto evidenciada. Vejamos:

QUESTÃO 07 – LEIA atentamente os quadrinhos a seguir, cujo título é *Ovelha negra*, antes de responder ao que é pedido.



a) EXPLIQUE, de maneira breve, o que se pode inferir do humor presente nos quadrinhos dados.

Além do fato de se não fazer ressaltar a relação entre o quadrinho e o texto, a inferência requerida é feita de forma vaga. De fato, não sabemos se o que se pretende é avaliar o tipo de humor, se irônico, se chistoso, se reflexivo... Ou a construção do humor na tira. É claro que se trata da segunda opção, mas a primeira, de acordo com o enunciado, tem sua pertinência. Temos razão em insistir na clareza dos enunciados. Não acreditamos que é a sua complexidade que avaliará a competência leitora do aluno. De fato, seguimos o raciocínio de Beserra (2007), que afirma o valor de atividade de compreensão leitora estar “em primeiro lugar, [em] promover a análise de aspectos relevantes do texto. Além disso, a sua formulação deve ser clara o suficiente para prescindir de maiores esclarecimentos.”

As próximas questões da prova não serão analisadas por não se referirem a um processo de construção textual, seja como estratégia de leitura, percepção de efeitos coesivos, retóricos, estratégias argumentativas, progressão textual, encadeamento de ideias, mas tão somente de questões descontextualizadas e de cunho meramente classificatório.

Considerações Finais

Como pudemos observar na prova analisada, as questões referentes ao texto, acabam por confundir o aluno, já que trazem enunciados truncados, complexos demais. Atestamos em duas questões (1 e 3) a tentativa de fazer ressaltar o funcionamento da gramática no texto, isto é, relações coesivas, efeitos de sentido, relações de continuidade, de causa e consequência, que facilitam e operam como um recurso, uma estratégia de processamento dos sentidos dos textos. Essas tentativas merecem nosso reconhecimento

como um passo, ainda que tímido. O que causa o contraste tão problemático aqui é a “necessidade” de se dedicar quase metade da prova a se avaliar o “instrucionismo”, a rotulação de componentes da língua como se fossem categorias estanques. Atividades que em nada servem aos objetivos do ensino de língua materna – ainda mais quando se tem em vista que essa “habilidade” de categorização não contribui para o aprimoramento da competência linguística do aluno em suas relações de interação social. Assim, verificamos que a relação gramática e texto ainda se encontra muito aquém do que direcionam os documentos oficiais, por exemplo, quando postulam que a competência linguística dos estudantes do ensino fundamental devem “estar voltad[a] para a função social da língua” (MEC, 2008, p. 19). Apesar de algumas exceções, a avaliação da compreensão textual feita de maneira distanciada da gramática.

Referências

BRASIL. **Prova Brasil**: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC/SEB; Inep, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf> Acesso em 26 abr 2013.

BRASIL. **Portal Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=14906&Itemid=866> Acesso em 26 abr 2013

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um Interacionismo Sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

DEMO, Pedro. **Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação** – I. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (orgs.) **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**; 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

A METÁFORA COMO RECURSO ARGUMENTATIVO EM ARTIGOS DE OPINIÃO

CLAUDIA DE SOUZA TEIXEIRA

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
Campus Nilópolis. Rua Lúcio Tavares, 1045 – 26530-060 – Nilópolis – RJ – Brasil

claudia.teixeira@ifrj.edu.br

Resumo. *Este trabalho, de abordagem qualitativa, objetiva verificar os efeitos discursivos do uso da metáfora em artigos de opinião sobre os recentes protestos populares no Brasil publicados em periódicos on line e blogs.*

Palavras-Chave. *Metáfora. Argumentação. Artigos de opinião.*

Abstract. *This work, of qualitative approach, aims at verifying the possible discursive effects of metaphors in opinion articles about the recent popular protests in Brazil published in online journals and blogs.*

Keywords. *Metaphor. Argumentation. Opinion articles.*

Introdução

Partindo do pressuposto de que a metáfora é também um recurso argumentativo, este trabalho objetivou analisar os efeitos discursivos do uso dessa figura de retórica em artigos de opinião. Para tanto, foram analisados 10 (dez) textos sobre os recentes protestos populares no Brasil publicados, em junho de 2013, em periódicos *on line e blogs*. A intenção não foi quantificar os dados, mas descrever o fenômeno, evidenciando suas características.

Argumentação e metáfora

A argumentação pode ser entendida como o ato de persuadir e de convencer. Segundo Abreu,

CONVENCER é saber gerenciar informação, é falar à razão do outro, demonstrando, provando. PERSUADIR é saber gerenciar relação, é falar à emoção do outro. [...] Convencer é construir algo no campo das ideias. [...] Persuadir é construir no campo das emoções, é sensibilizar o outro para agir. (Abreu, 2001, p.25).

Cunha (s/d) lembra que argumentar não é inferiorizar o interlocutor, mas reconhecer nele a sua capacidade de julgar e a sua liberdade de opinar. Além disso, é em razão das características do auditório que a argumentação será construída.

No ato de argumentar, o produtor do texto deve lançar mão de diferentes recursos persuasivos, dentre eles, a metáfora. Esta tem sido estudada, desde a Antiguidade, sob diferentes pontos de vista e por diversas áreas do conhecimento. É pertinente a este

trabalho entendê-la como uma figura de linguagem que consiste em dizer que uma coisa (A) é outra (B) devido a uma semelhança entre algum(ns) traço(s) característico(s) de A e atributo(s) predominante(s) de B, excluindo outros, secundários, não pertinentes à caracterização do termo próprio (Garcia, 1988).

Aristóteles (1964) considera a metáfora um deslocamento, uma transferência, uma transposição de um nome. Quanto às suas funções, segundo o filósofo, a metáfora contribui para dar ao pensamento clareza e torna possível a apreensão de novas ideias, causando impacto no ouvinte/leitor pela sua vivacidade.

Para Lakoff e Johnson (2002), a metáfora consiste em uma operação cognitiva, na qual se emprega um domínio experiencial mais concreto, ligado ao próprio corpo e ao mundo externo, para compreender/conceituar um domínio mais abstrato.

Orlandi (2013), a partir das ideias de Pêcheux, defende ser a metáfora um deslizamento de sentidos histórica e ideologicamente determinados. Na sua análise/interpretação, portanto, devem ser levadas em conta as memórias discursivas que permeiam esses sentidos.

Quanto aos efeitos, Jensen (1975) sugere que as metáforas utilizadas em situações que envolvem soluções de problemas, de uma maneira geral, podem evocar no repertório do leitor uma imagem ou sensação de que ele pudesse se servir para entender melhor o conteúdo proposicional do texto, ideia defendida também por Abreu (2000).

De forma similar, Castro (1977) afirma que a metáfora pode tornar mais viva uma atitude subjetiva diante da realidade. É a exteriorização das impressões, dos sentimentos, dos juízos de valor sobre os fatos e sobre as pessoas. Ela poderia servir para facilitar a expressão de atitudes sentimentais e até tornar mais claros os fatos, intensificando-os. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002) também afirmam que a metáfora, em algumas situações, pode ter função semelhante à da hipérbole.

Abreu (2000), por sua vez, mostra que a metáfora pode ainda sensibilizar e levar os interlocutores a pensar de modo diferente sobre os fatos. Mesmo as metáforas comuns (*metáforas adormecidas* para Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2002) teriam efeito persuasivo, exatamente devido ao fato de possibilitarem a analogia com base no que é conhecido e foi integrado à linguagem através da tradição cultural.

Neste trabalho, parte-se da concepção de que a metáfora, sendo ao mesmo tempo um procedimento de raciocínio e um recurso capaz de atuar sobre a sensibilidade, pode ser utilizada para predispor o ouvinte/leitor a aderir aos pontos de vista defendidos pelo produtor do texto (TEIXEIRA, 2004).

O uso de metáfora em artigos de opinião

No artigo de opinião, o autor (autoridade ou não no assunto) analisa e avalia um tema atual de ordem social, econômica, política ou cultural, relevante para o público alvo do veículo em que é publicado. No caso deste trabalho, os artigos selecionados tratam dos protestos populares acontecidos, a partir de junho de 2013, no Brasil.

Esses protestos, que começaram em grandes cidades brasileiras, inicialmente, contestavam, mas ganharam grande apoio popular, levando um grande contingente de pessoas, por todo o país e até no exterior, a fazer mobilizações. Então, passaram a abranger outros problemas, como os excessos nos gastos do governo, a má qualidade dos serviços públicos, a corrupção política, entre outros. A importância dos fatos e dos temas a estes relacionados levou à produção e divulgação de inúmeros artigos de opinião sobre eles.

O artigo de opinião pertence, conforme Dolz e Schneuwly (2004), ao grupo dos gêneros da ordem do argumentar. Segundo Rodrigues (2005), nesse gênero, o indivíduo deve assumir discursivamente a posição de autor; ter em mente os possíveis leitores do seu texto; considerar o contexto institucional e social em que sua produção escrita está inserida; escolher o assunto a ser tratado; posicionar-se diante deste e até das outras opiniões sobre ele.

Originalmente, esse gênero textual era produzido por especialistas na área dos temas e publicado em jornais e revistas (impressos ou virtuais) em seções específicas. No entanto, a internet possibilitou que as mais variadas pessoas divulguem seus pontos de vista em artigos publicados também em *blogs* e sites de diversos tipos, tornando cada vez mais livre a sua construção composicional e mais amplo o seu público.

Boff, Köche e Marinell (2009) lembram que, no artigo de opinião, o autor poderá optar por linguagem comum ou mais formal, pelo modo pessoal ou impessoal. Afirmam também que, quanto à estruturação, geralmente, o texto apresenta, na ordem, “situação-problema” (contextualização e importância do tema, além do objetivo da argumentação), “discussão” (apresentação dos argumentos ou defesa de um ponto de vista) e “solução-avaliação” (destaque da resposta à questão apresentada).

Metodologia

Neste trabalho, de abordagem qualitativa, foram selecionados e analisados 10 (dez) artigos de opinião sobre os protestos populares iniciados, em junho de 2013, no Brasil. Esses textos foram publicados, no mesmo mês, em periódicos *on line* e *blogs*.

Resultados e análise dos dados

Dado o limite de espaço deste trabalho, serão apenas listados, a seguir, os títulos e autores dos textos analisados, lembrando que todos estão disponíveis na internet. Em seguida, serão apresentadas as conclusões da análise.

- ACRE, Ribeiro. Manifestações sem controle e governo desorientado.
- AVRITZER, L. O que as manifestações no Brasil nos dizem?
- DIAS, M. Algo mais do que a redução da tarifa de ônibus.
- FERNANDES, H. C. Manifestações no Rio e em São Paulo: o desabrochar da primavera brasileira.
- FERNANDES, M. C. Os estudantes entre o molotov e a utopia.
- GASPAR, J. As manifestações populares e a urgência da reforma política no Brasil.
- GOMES, P. C. BRASIL, um país que encontra o futuro nas manifestações; ST está no caminho...
- HITLER, M. O protagonismo das manifestações está no social, e não no Facebook.
- NASCIMENTO, J. M. do. Sobre as últimas manifestações.
- PINHEIRO, M. Brasil em convulsão: politizar as manifestações e unir a vanguarda.

A maioria das metáforas utilizadas nos artigos é de uso comum. Entende-se que mesmo estas possuem efeito persuasivo por possibilitar a analogia com o que é conhecido (Jensen, 1975), por facilitar a compreensão das ideias expostas e defendidas, estabelecendo uma relação mais direta com o leitor (ex: “o país foi sacudido”, “foi só a gota d’água”, “arregaçar as mangas”, “onda de protestos”, “o judiciário se curvou”, “clamor das ruas”, “varreram o Brasil”, “pontapé inicial”, “botaram o bloco na rua”, etc.). Algumas que não eram tão comuns tornaram-se corriqueiras pelo uso constante na mídia (ex: “o despertar do gigante”, “o desabrochar da primavera brasileira”).

As ocorrências demonstraram que a metáfora pode promover uma concretização de ideias abstratas, facilitando a sua compreensão (ex: “feridas sociais”, “estopim das manifestações”, “arregaçar as mangas” etc.). Esse fato é destacado por Fiorin (2011) quando afirma que ela “dá concretude a uma ideia abstrata”. Esse autor ainda destaca que, nesse caso, a metáfora pode aumentar “a intensidade do sentido. Poder-se-ia dizer que o sentido torna-se mais tônico. Ao dar ao sentido tonicidade, a metáfora tem um valor argumentativo muito forte”.

A metáfora também atendeu ao objetivo de dar maior ênfase aos fatos e afirmações, assumindo valor semelhante ao da hipérbole (Castro, 1997). É o que ocorre em “o país foi sacudido”, “manifestações que varreram o país”, “avalanche de desonerações”, “[setores orgânicos] estão em ebulição” etc.

Algumas metáforas serviram para reforçar um tom irônico com a intenção do articulista de criticar alguma ação ou ideia (“ao arrepio da lei”, “com o bom mocismo da hipocrisia cívica”, “um argumento míope”, “pegaram no contrapé o prefeito”, “emprestar o ombro para palanque de partidos” etc.).

Os temas abordados nos artigos são de grande significância para o país, que viveu tempos de cerceamento da liberdade, inclusive de expressão, e ainda sofre com muitos problemas oriundos, em grande parte, de ações políticas e governamentais. Nesse contexto, mais se destaca o fato de os sentidos das metáforas estarem determinados por fatores ideológicos e históricos.

Conclusão

No ato de argumentar, o produtor do texto deve lançar mão de diferentes recursos persuasivos, dentre eles, a metáfora. Ela, então, pode ser vista como uma estratégia argumentativa que produz sentidos a partir do cotexto (textual) e do contexto (extratextual). Na argumentação, esse recurso pode ajudar o produtor do texto a conseguir a adesão do leitor/ouvinte aos pontos de vista defendidos, pois apela não só à razão, ao auxiliar na demonstração dos argumentos, mas também à emoção, ao evocar experiências pessoais.

Neste trabalho, mostrou-se que as metáforas, nos artigos de opinião, podem ser utilizadas para evocar imagens ou sensações familiares, concretizar ideias abstratas para facilitar a compreensão, enfatizar acontecimentos e afirmações, criticar.

O fato de a maioria das metáforas empregadas serem de uso comum e, portanto, de fácil entendimento - uma vez que seus sentidos estão incorporados ao uso cotidiano da língua -, demonstra o esforço dos articulistas em estabelecer uma maior interação com seus interlocutores. De qualquer forma, comum ou original, a metáfora possibilita que estes interajam num espaço discursivo porque os significados transmitidos por ela são determinados por crenças e valores partilhados (Searle, 1995) construídos histórica e culturalmente.

Referências

ABREU, A. S. Metáfora: uma visão funcionalista. In: **Revista Letras**. Campinas: PUC-Campinas, 19(1/2), pp. 95-108, dez. 2000.

_____. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

- ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1964.
- BOFF, O. M. B.; KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. *ReVEL*, v. 7, n. 13, 2009. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_13_o_genero_textual_artigo_de_opinioao.pdf>. Acesso em 13 set. 2013.
- CASTRO, W. **Metáforas machadianas: estruturas e funções**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1977.
- CUNHA, T.C. **A nova retórica de Perelman**. Universidade Nova de Lisboa. s/d. Disponível em: <<http://bocc.ubi.pt/pag/cunha-tito-Nova-Retorica-Perelman.html>>. Acesso em: 19 set. 2013.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- FIORIN, J.L. A força da metáfora. *Revista Língua*, dez. 2011. Disponível em: <<http://revistalingua.uol.com.br/textos/63/artigo249011-1.asp>>. Acesso em: 16 out. 2013.
- GARCIA, O.M. **Comunicação em prosa moderna**. 14 ed. Rio de Janeiro: FGV, 1988.
- JENSEN, J.V. Metaphorical constructs for the problem-solving process. *Journal of Creative Behavior*, New York: Creative Education Foundation, v. 9, n 2, 2º quarter, 1975.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.
- ORLANDI, E.P. **Análise do discurso**. 11 ed. Campinas: Pontes, 2013.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado de argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L; BONINI, Adair; ROTH, Désirée Motta (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. pp.154-183.
- SEARLE, J. R. Metáfora. In: _____. **Expressão e significado: estudos da teoria dos atos de fala**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. pp. 121-181
- TEIXEIRA, C. de S. **A metáfora na argumentação**. 2004. 140 f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) - UFRJ/Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, RJ.



NARRATIVAS E MEMÓRIAS: OS DIFERENTES DISCURSOS DAS FESTAS DE 16 DE JULHO EM BORDA DA MATA - MG

CLEYTON ANTÔNIO DA COSTA

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Bolsita Capes Integral (Prosup)

cleytoncac@yahoo.com.br

Resumo. *O presente texto visa problematizar os diferentes sentidos de duas festas, uma dedicada à padroeira do município, Nossa Senhora do Carmo, e a outra da emancipação político administrativa do município, que realizadas na cidade de Borda da Mata, Minas Gerais, no dia 16 de Julho. Metodologicamente utilizamos prática da História Oral, que nos possibilita visualizar significados dos festejos, percebendo nas narrativas as permanências e rupturas do objeto de pesquisa.*

Palavras-Chave. *Cidade. Festa. Experiência. Memória. Narrativas.*

Abstract. *This paper intends to discuss the different meanings of two feasts, one dedicated to the patron saint of the city, Our Lady of Mount Carmel, and the other the political emancipation of the administrative council, which held in the city of Borda da Mata, Minas Gerais, on July 16. Methodologically used practice of Oral History, which enables us to view the festivities meanings, narratives in realizing the continuities and ruptures of the research object.*

Keywords. *City. Party. Experience. Memory. Narrative.*

O presente texto visa entender e problematizar os diferentes significados e sentidos de duas festas, uma dedicada à padroeira do município, Nossa Senhora do Carmo, e a outras da emancipação política administrativa, realizadas, concomitantemente, na cidade de Borda da Mata, Sul de Minas Gerais, no dia 16 de Julho.

Cria-se um universo que rompe o cotidiano, período que é aguardado pela população com expectativa. Compartilhamos com as reflexões de Guarinello quanto à conceituação de festa, apontando que:

[...] é uma produção social que pode gerar vários produtos, tanto materiais como comunicativos ou, simplesmente, significativos. O mais crucial e mais geral desses produtos é, precisamente, a produção de uma determinada identidade entre os participantes, ou, antes, a concretização efetivamente sensorial de uma determinada identidade que é dada pelo compartilhamento do símbolo que é comemorado e que, portanto, se inscreve na memória coletiva como um afeto coletivo, como a junção dos afetos e expectativas individuais, como um ponto em comum que define a unidade dos participantes. A festa é, num sentido bem amplo, produção de memória e, portanto, de identidade no tempo e nos espaços sociais (2001: 972).

São, também, por meio das festividades que os sujeitos sociais reafirmam sua identidade, sua concepção de mundo, os seus valores. A partir dos festejos a população bordamatense, através do tempo, construiu um contexto para a Festa de Nossa Senhora do Carmo e do Aniversário político-administrativo do município, duas festas em um mesmo dia, quando suas práticas culturais são reforçadas e ou resignificadas. E com isto, a identidade de homens e mulheres é assim reafirmada. Assim, memórias se fazem presentes e são instrumentos de extrema importância para o efetivo conhecimento desta identidade formada através do tempo, por meio das festas realizadas.

Ao lidar com memórias, devemos ter ciência que essas são construídas socialmente e trazem à tona significados e interpretações variadas e nisto vemos que

se consideramos a memória um processo, e não um depósito de dados, poderemos constatar que, à semelhança da linguagem, a memória é social, tornando-se concreta apenas quando mentalizado ou verbalizada pelas pessoas. A memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumento socialmente criados e compartilhados (Portelli, 1997, p. 16).

A memória é uma construção, que a partir das experiências significa e/ou resignifica os acontecimentos passados diante do contexto que é produzida. Ela se refere a uma pessoa, a que relata ou escreve suas percepções, porém esta elaboração se efetiva com a convergência de experiências compartilhadas socialmente. Os sentidos, significados, impressões se somam mediante a interação estabelecida no grupo, sociedade, família, no trabalho, em diferentes épocas. Destarte, entendemos que o sujeito social não se materializa como uma mídia digital, que a cada informação, registra, de forma compactada, reservando-se das outras já presentes, mas sim, de forma diferenciada. Mediante a cada vivência, as lembranças se reconfiguram e se entrelaçam, proporcionando outras percepções, engendradas neste processo de construção ativa diante dos modos de viver.

Orlandi orienta que

a memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do preconstruído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. (2009, p. 31).

As narrativas que serão analisadas trazem em si o interdiscurso, devido as experiências anteriores e que engendram novas percepções para as problemáticas que permeiam os festejos realizados em Borda da Mata.

A festa é marcada por um processo dicotômico, como podemos analisar na seguinte fala da senhora Austerlina Cobra: “E foi sempre assim, um momento de oração, né? Porque tinha as novenas, as... porque antigamente tinha... ao invés de ser missa a noite era reza. Rezava o terço, rezava a ladainha e dava a benção ao santíssimo. Então a gente ali, depois ia na quermesse.”⁵¹ E com esta dinâmica presente-passado-presente, a narradora expõe como era pois “foi sempre assim”, reafirmando com o uso do termo “antigamente”. Notamos um discurso construído por uma ideologia expressada por dois âmbitos, o sagrado e o profano,

⁵¹ Senhora Austerlina Cobra Dantas Moraes, 64 anos de idade. Em Borda da Mata, 21 de setembro de 2011.

que são marcados por práticas diferenciadas. Sendo dois contextos regidos por valores antagônicos e contraditórios.

E descrevendo como se realizava as quermesses, a senhora Maria Ângela relembra:

Tinha uma barraca-bar, chamava barraca-bar, bem grande. As garçonetes, a gente ajudava a servir e tinha um microfone, um estúdio fica um locutor lá, geralmente era o Almir Ribeiro [...]. Fazia um correio elegante entre as... entre as... as moças e moços, então uma moça ia lá e escrevia: ofereço esta música pra fulano de tal e dizendo que “eu... é... estou de vestido vermelho” pro rapaz identificar, sabe? Aí o rapaz ia lá; “já entendi, já te vi e... mando um abraço e não sei o quê”, então era um... era muito gostoso, sabe? Aquele intercâmbio de... de recadinho, não escrevia, não mandava o bilhete, falava no microfone [...]. E eu sei que subia tudo mundo [enfática] pra aquele lado lá. Não ficava ninguém no jardim, ficava todo mundo lá em cima, perto da quermesse, música... só música boa mesmo no microfone, naquela época não existia bar, balada, não tinha... não tinha barraca, não tinha parque não tinha nada, era só ali mesmo... o miolinho da quermesse.⁵²

Por meio desta fala, percebemos como a quermesse da festa proporcionava uma significativa sociabilidade, em que ocorria aproximação dos jovens por meio do “correio elegante” e a vivência de estar na quermesse. Na fala de Maria Ângela “era muito gostoso”, afirmando a experiência dos festejos, constituindo um momento atípico, cujos dias de festa eram aguardados com ansiedade e alegria.

A festa de Nossa Senhora do Carmo era... aqui em Borda, o esperado era o Natal e festa de Nossa Senhora do Carmo. De todas as datas, a gente marcava no calendário pela festa de Nossa Senhora do Carmo e pelo Natal. Quando a gente tava trabalhando: Nossa! Já tá chegando a festa de Nossa Senhora do Carmo, férias.⁵³

Percebe-se quão significativa é a festa para a senhora Maria Ângela, a comparação com as festividades natalinas. E também fica evidenciada a expectativa pela chegada da festa, expressando o valor atribuído a ela, “a gente marcava no calendário pela festa de Nossa Senhora do Carmo”. Sendo um evento anual, é tido como um referencial de tempo das atividades cotidianas, devido sua realização, que redefinía os modos de viver da população de Borda da Mata.

Reafirmar tal data, como faz a senhora Maria Ângela, é reforçar os significados que o festejo proporciona, tendo práticas como prestar votos à santa padroeira, ter o espaço da quermesse para prestigiar e conviver com a família, pois a festa se realiza no mês de julho, férias escolares.

Desta forma,

a memória nem poderia mesmo ser exposta, tal um quadro, exposto após ser pintado. Por ser viva, manter-se em constante processo de construção, ao invés de ser revelada, exposta ou apresentada, ela é trabalhada em meio às conversas que se manteve com cada depoente. O processo de recordar é, portanto, uma ação e inclui uma multiplicidade de vivências. (Domingues, 2011: p. 26).

Refletindo essas palavras, observamos que a memória se faz e refaz a cada dia, por meio das experiências que cada narrador vivenciou. Assim, no depoimento da senhora Maria

⁵² Senhora Maria Ângela Costa de Oliveira. Em Borda da Mata, 29 de março de 2011.

⁵³ Idem.

Ângela ao lembrar da qualidade da música executada na quermesse, da presença e motivação que tal cenário festivo constituía-se também se nota a questão da vivacidade da festa ao apontar que “era muito gostoso”. Aqui é perceptível que o apreciar e o entender a festa passa por um processo dinâmico.

Na narrativa de Adolfo Cabral Junior aponta:

Então eu acho a festa hoje, ela é assim, também ela ficou totalmente despersonalização porque ela não é coisa mais da cidade, entendeu? Primeiro a gente perdeu... tava comentando aquela história da personalização da cidade, hoje a gente tá reproduzindo uma coisa que é de fora, por exemplo, chega alguém aí e toca um axé. O que a gente tem haver com axé, em termos culturais?⁵⁴

De um espaço marcado pela sociabilidade religiosa e familiar, estrutura-se para um contexto que apresenta elementos oriundos de outras localidades, que se mesclam e como diz o narrador despersonaliza a festa. A identidade deste momento esperado pela comunidade tem sua base em encontros familiares nas quermesses, rituais religiosos nos finais de semanas, algo regido por um convívio estreito, em que todos se conhecem.

Ao abordar uma personalização, Adolfo elenca ao festejo um molde cristalizado, em que não ocorrem alterações. Firma-se de tal maneira, que constrói uma instituição. Vemos este conceito como algo que tem seu funcionamento próprio, porém sua interação se modifica juntamente com a sociedade. Sustenta um perfil marcado pelo saudosismo e nostalgia, negando toda a alteração que ocorreu ao longo do tempo. Aqui é notória, a questão de perda daquilo que foi e não aceitação do que é atualmente. Sua fala é marcada postura de resistência em aceitar as mudanças que foram sendo realizadas no festejo no decorrer do tempo, desta forma, propiciando outros sentidos a este evento.

Quando a festa se constituía em âmbito familiar perpassava por uma dinâmica estabelecida. Mediante a (re)significação da festa com uma outra vivacidade, a identidade pré-estabelecida no familiar agregou-se a outros elementos oriundos de outras localidades. Agora não é mais algo somente restrito aos amigos e familiares. Visitantes e turistas compõem o cenário festivo, com isto trazem outra bagagem cultural diferenciada, que se agrega ao evento proporcionando outras perspectivas além cidade de Borda da Mata.

Adolfo Cabral Junior discorre que atualmente a festa é um veículo para a reprodução de elementos que não pertencem ao contexto cultural local. Desta forma, a reestruturação da festa do aniversário político administrativo que se juntou ao dia da festa da padroeira (16 de julho) contribui para a inserção de expressões culturais diversas, como o axé, o *funk*. Temos que compreender que

As hibridações [...] nos levam a concluir que hoje todas as culturas são de fronteiras. Todas as estas se desenvolvem em relação com outras artes: o artesanato migra do campo para a cidade; os filmes, os vídeos e canções que narram acontecimentos de um povo são intercambiados com outros. Assim as culturas perdem a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento (Canclini, 2003, p. 348).

A festa é um espaço em que elementos locais são selecionados. Ela se faz por meio da sociabilidade de sujeitos sociais que vivenciam diferentes experiências no cotidiano, em que diversas influencias se entrelaçam e moldam estas experiências. Desta maneira, todo

⁵⁴ Senhor Adolfo Cabral Junior. Em Borda da Mata, 03 de março de 2012.

processo cultural se faz por meio da negociação de elementos oriundos de outras localidades, que tem outros significados, mas que incorporam com esta expressão cultural que é a festa. E assim, evidenciando por meio das festividades estas influencias que interagem e formam uma nova expressão cultural.

Em sua fala continua argumentado que deveria valorizar “filhos da terra” que contribuíram em várias áreas e também organizar palestras, apresentação de danças regionais como folias de reis, congadas e oficinas que reflitam a história de Borda da Mata, pois “ai sim seria festa da cidade. Por exemplo, você tá manifestando aquilo que a cidade tem, isto é da cidade, por exemplo, não uma festa na cidade, é a festa da cidade [...]”⁵⁵.

Imerso em um discurso que atenta aos aspectos culturais realizados no município de Borda da Mata é necessário que produzam expressões que apresentem e reafirmem a cultura local, que é ligada a elementos do campo e religiosos. Pode-se afirmar que a festa atualmente realiza uma incorporação destas manifestações citadas pelo narrador.

Os festejos possibilitam diversas experiências sociais, que integram vários elementos, como o lazer, a religiosidade, a ruptura do cotidiano, e constitui um campo repleto de valores e sentimentos, em que se notam várias disputas sociais. Em que espaços, gestos são marcados e reafirmados. Com isto, é notório as várias narrativas produzidas acerca dos festejos de 16 de julho que são evidenciados por intermédio das memórias bordamatenses.

Referências

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**. Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2003.

DOMINGUES, Andrea Silva. **A arte de falar**: redescobrimo trajetórias e outras histórias da Colônia do Pulador Anastácio / MS. Jundiaí: Paco, 2011.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Festa, trabalho e cotidiano. In: JANCSÓ, I. & KANTOR, I (Orgs). **Festa, Cultura e Sociabilidade na América Portuguesa**. V. II, São Paulo: Ed. Hucitec./Edusp, 2001. pp. 969-075

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: Princípios & Procedimentos. Campinas: Pontes, 2009.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho - Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In: **Revista Projeto História**. São Paulo: PUC, nº 15, Abril de 1997. pp. 13-33.

⁵⁵ Senhor Adolfo Cabral Junior. Em Borda da Mata, 03 de março de 2012.



AS REDES SOCIAIS E AS MANIFESTAÇÕES NO PROCESSO DISCURSIVO

CRISHNA IRION

Universidade do Vale do Sapucaí
Av. Prof. Tuany Toledo, 470 – 37550-000 – Pouso Alegre – MG – Brasil

crishnairion@gmail.com

Resumo. *As redes sociais participam do processo de articulação do sujeito, na conectividade, através do discurso da mundialização. As redes sociais tiveram um papel significativo quanto às manifestações que ocorreram no mês de junho de 2013. Grandes organizações sociais foram organizadas e articuladas através da mídia social, alterando um processo de articulação que até então não tinha em foco o político. Este artigo é a análise do momento, em que a tensa contradição entre a democracia planetária ilusória e a prática da real economia ditatorial, na ruptura possível da transformação, produzindo seus efeitos sobre o político, implica nas manifestações de resistência, em que o sujeito se posiciona em uma outra formação discursiva, ligada ao discurso da mundialização.*

Palavras-Chave. *Discurso. Manifestações. Redes Sociais. Interdiscurso*

Abstract. *Social networks influence the process of subject articulation, connectivity, through the world discourse. Social networks played a significant role as the demonstrations that took place in June 2013. Large social organizations were organized and articulated through social media, changing a process of articulation that until then had no political focus. This article is the analysis of the time in which the tense contradiction between democracy and the illusory planetary practice of dictatorial real economy, the possible breakup of the transformation, producing its effects on the political, implies the manifestations of resistance, in which the subject stands in another discursive formation, linked to the discourse of globalization.*

Keywords. *Discourse. Manifestations. Social Networks. Interdiscourse.*

1. Tecnologia, Redes Sociais e o discurso

A tecnologia, as redes sociais, a comunicação interconectada e todos esses verbetes relacionados à mundialização passaram a ser sinônimos de imprescindível, necessário, óbvio. Trata-se da constituição do dizer, do já dito em que o sujeito para significar (e se significar) insere-se em condições de produção institucionalizadas entre simbólico e o político que, segundo Orlandi (2001), articulam-se produzindo efeitos no modo como a linguagem se espacializa. As redes sociais participam do processo de articulação do sujeito, na conectividade, através do discurso da mundialização.

Para Orlandi (2010) o mundo globalizado e as tecnologias de linguagem, tanto o mundo eletrônico como a mídia, na conjuntura sócio-política contemporânea, são cenários de reflexão sobre a migração, a mundialização e as tecnologias de linguagem como pano de

fundo em que sobressaem a criminalidade/delinquência, a guerrilha, o terrorismo. O político aparece nessa conjuntura como argumento, ligado a este discurso da mundialização, da globalização. Orlandi propõe que a individuação do sujeito possa propiciar o espaço politicamente significado, para que o sujeito possa se relacionar com a história, o político, o simbólico e a ideologia, quanto à relação desse sujeito com essa forma material da linguagem.

As redes sociais tiveram um papel significativo quanto às manifestações que ocorreram no mês de junho de 2013. Grandes organizações sociais foram organizadas e articuladas através da mídia social, alterando um processo de articulação que até então não tinha em foco o político. Para Orlandi (2009), se o real da história não fosse passível de ruptura não haveria transformação, não haveria movimento possível, nem dos sujeitos nem dos sentidos. No político, os sentidos são divididos, não são os mesmos para todo mundo, embora “pareçam” os mesmos.

Em um processo ideológico o indivíduo social passa a assujeitar-se a uma nova forma discursiva, a do mercado, do capitalismo. O capitalismo não constitui-se sem o aumento da desigualdade social, da exploração de classes e do conseqüente afloramento dos movimentos sociais das minorias. O capitalismo não tem vida longa sem gerar os seus antagonismos. O Estado apropria-se amplamente do processo discursivo do jogo de relações em confronto, a divisão de classes, a segregação social, para fundamentar o sistema dominante (capitalismo). Pêcheux afirma que: “ao falarmos de ‘reprodução/transformação’, estamos designando o caráter intrinsecamente contraditório de todo modo de produção que se baseia numa divisão de classes” (Pêcheux, 1997).

“O discurso tecnológico constitui-se no imaginário.” Para Orlandi (2009) o real do discurso é a descontinuidade, a dispersão, a incompletude, a falta, o equívoco, a contradição; o imaginário, por sua vez, é a unidade, a completude, a coerência, o claro e distinto, a não contradição. A partir do imaginário percebe-se a afirmação inicial sobre o conceito de tecnologia ser imprescindível, necessário, óbvio.

O jogo de poder no assujeitamento do indivíduo está no movimento de interpelação dos indivíduos por uma ideologia, condição necessária para que o torne-se sujeito do seu discurso ao submeter-se às condições de produção impostas pelo Estado, embora tenha a ilusão de autonomia. É o movimento de interpelação em funcionamento, fornecendo as condições de produção para que o sujeito desloque-se à formação discursiva tecnológica.

2. A memória e o interdiscurso no processo discursivo

Houve no processo discursivo uma ruptura nos sentidos. A ideologia para a Análise do Discurso baseia-se na afirmação de que não existe uma relação termo a termo entre linguagem, pensamento e mundo.

A noção de discurso é pensada nessas relações mediadas, como diz Pêcheux (1997), inconsciente e ideologia estão materialmente ligados. Essa conjuntura se apoia na tensa contradição entre, de um lado, a expectativa de uma democracia planetária ilusória e, de outro, a prática de uma real economia ditatorial.

O “político” aparece nessa conjuntura como argumento. De forma importante, ligado a este discurso da mundialização, da globalização, há também um discurso sobre a subjetividade. Não se trata de evocar simples modificações no social e suas incidências sobre a subjetividade de cada um, mas de examinar uma transformação que está produzindo seus efeitos. Se (...) o real da história não fosse passível de ruptura não haveria transformação, não haveria movimento possível, nem dos sujeitos nem dos sentidos. (...) Por isso, (...) a incompletude é a

condição da linguagem: nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo... (ORLANDI, 2009, p.36-37).

Orlandi (2011) contesta a direção do individualismo, que aparece como ameaça, e o foco na primazia da “coletividade” em relação ao indivíduo passa a ser o foco das pesquisas e estudos. Ela passa a analisar as relações sociais e os acontecimentos discursivos que se produzem no espaço de significação urbano, na produção de sentidos. A memória, para a autora, diferencia-se entre memória discursiva, o interdiscurso que é constituído pelo esquecimento, em que uma “voz fala sem nome” (COURTINE 1982 apud ORLANDI 2010) e “algo fala antes, em outro lugar, independentemente” (PÊCHEUX apud ORLANDI 2010), no qual é produzido o efeito do já-dito.

Tudo o que é dito, para a AD, refere-se ao o interdiscurso e, é no interdiscurso, conjunto do dizível histórica e linguisticamente definido, para Pêcheux (1997). “Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso...” (ORLANDI, 2009, p.33). Falar de memória em relação ao discurso é falar de interdiscurso, isto é, tudo já dito em outros lugares, independentemente, já esquecido, e que determina o que é dito.

3. A ideologia

Para Orlandi (2010), diferentes formas de memória constroem as diferenças em três momentos: constituição, formulação e circulação, assim como afetam a função-autor e o efeito-leitor, pois qualquer forma de memória tem uma reação necessária com a interpretação e, por consequência, com a ideologia. A ideologia produz efeito da evidência, de unidade, sustentando-se sobre o já-dito, em que os sentidos institucionalizados são admitidos como “naturais”. Essa evidência faz parte das condições de produção imediatas e da circunstância de enunciação do discurso tecnológico. “O sentido não existe em si mesmo. Ele é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo histórico no qual as palavras são produzidas” (PÊCHEUX, 1997).

O processo de efeito de evidência faz possível pensar as redes sociais como componente da relação de sentidos que acontece no contexto coletivo. Pensar sobre como o já-dito, aqueles sentidos tido como naturais, sustentam a ideologia.

Entre os jovens não há, atualmente, foco em uma discussão política aberta, em que sejam pontuadas posições políticas, forças de reação ao Estado entre outras discussões que eram tão constantes nos jovens dos tempos da ditadura, mas há um efeito de sentidos acontecendo de forma silenciosa, mesmo com foco no discurso tecnológico, nas evidências de sentido que são fruto da ideologia capitalista e toda a carga que inunda o que é dito. Acontece, no silêncio das relações sociais tecnológicas, uma ruptura no político, no conjunto das representações do sujeito com a história.

4. As redes sociais e os movimentos

Os movimentos sociais ocorridos no mês de julho de 2013 romperam de um processo de silenciamento. Não mais o silenciamento da ditadura militar, mas o silenciamento capitalista, de um movimento da sociedade institucionalizada pelo “não político”, mas pelo individualismo de um espaço focado no eu e não no nós, no pessoal e não social.

A noção de silêncio, segundo Orlandi (2007), pode ser detectada por duas formas: o silêncio fundador e a política do silêncio. A primeira forma torna possível a significação, sendo aquele silêncio “que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significativo, produzindo as condições para significar” (ORLANDI, 2007, p. 24). Já a

política do silêncio se subdivide em silêncio constitutivo, que indica que para dizer é preciso silenciar outras palavras, e o silêncio local, que se refere à censura, a interdição do dizer. O silêncio, segundo Orlandi (2007), não é transparente e é tão ambíguo quanto as palavras, “pois se produz em condições específicas que constituem seu modo de significar” (p. 101).

E na ambiguidade do silêncio, que analisamos a imagem:



Figura 1. “Somos a rede social”

Fonte: FATTORI. M. Protestos e manifestações: redes sociais x mídias tradicionais.

A foto pode remeter a um sentido de censura intrínseca, uma ruptura quanto à comodidade da conexão das redes sociais em contradição com o movimento real de deslocar-se às ruas, manifestar opiniões adversas ao que se espera do cidadão cibernauta, aquele que está sentado em seu computador protestando contra algo não palpável, imaginário.

O trecho abaixo de FATTORI (2013), mostra traços de evidência de uma possível ruptura (ou não):

Em contrapartida, a confiança da população nos veículos tradicionais de mídia diminuiu. Começou, então, uma busca nas redes sociais do que acreditava-se ser a verdade. Essa credibilidade foi estabelecida pois as informações (vídeos, fotos, depoimentos) contidas nas redes não pareciam ser editadas e foram feitas por pessoas comuns, transformadas em jornalistas amadores. Além disso, uma imensa quantidade de informação publicada por diferentes usuários corroborava os fatos ocorridos nas ruas. (FATTORI, 2013, p.1)

Orlandi (2011) diz que na individuação pelo Estado aparece a resistência (ou não) do sujeito aos modos como as instituições e os discursos o individualizam. A economia liberal desenfreada, ideologia capitalista, produz sentidos e efeitos de sentidos, produzindo um sujeito que acredita ser o dono do seu dizer.

Nessa outra imagem, apesar do evento ter sido organizado através da rede social a manifestação social em si acontece nas ruas, longe da comodidade tão apreciada pela tecnologia e a ideologia referente à mundialização, à interconexão.



Figura 2. “Saímos do Facebook”

Fonte: FATTORI. M. Protestos e manifestações: redes sociais x mídias tradicionais.

Coelho (2012), em crítica aos mitos que são associados ao capitalismo, comenta que nessa ideologia tem-se como premissa o mito da igualdade para todos, assim como rege a democracia. O autor define que pretende-se fazer crer que apenas no capitalismo há democracia e que o objetivo deste mito é impedir a discussão de outros modelos de sociedade, afirmando não haver alternativas a esse modelo, e que todos os outros são ditaduras. Trata-se de uma apropriação feita pelo capitalismo, falseando o sentido de conceitos aceitos pelos sujeitos, tais como liberdade e democracia, pois na realidade a sociedade é dividida em classes e a classe mais rica, embora seja ultraminoritária, domina sobre todas as demais. Refere-se a doze mitos promovidos pelo capitalismo, que trata de um conjunto de falsas verdades que repetidas à exaustão e sem questionamento acabam tornando-se memória discursiva, tornando-se verdades evidentes aos das massas a fim de obter o seu apoio ou passividade.

Porém, todo processo discursivo, assim como a língua, são passíveis da ruptura, já citada anteriormente, e que permite que haja uma mudança nas condições de produção e suas afiliações. As manifestações, organizadas através de redes sociais e refletida em eventos de manifestações nas ruas são evidências da produção discursiva e suas contradições. São processos discursivos acontecendo, a resistência às reafirmações ideológicas do capitalismo que, para autores como Coelho, carregam a produção dos sentidos de massificação social e que fazem parte do interdiscurso, já que parte do contexto de evidência.

Referências

COELHO, G. A. **Os 12 mitos do capitalismo.** 2012 Disponível em <http://www.leiaagora.com.br/portal/noticia.php?cod_not=1279>. Acesso em: 05 ago 2013.



FATTORI, M. **Protestos e manifestações: redes sociais x mídias tradicionais.** Disponível em <<http://www.dp6.com.br/protestos-e-manifestacoes-redes-sociais-x-midias-tradicionais>> Acesso em: 02 ago 2013.

ORLANDI, Eni P. **Língua, Comunidade e Relações sociais no espaço digital.** E-urbano. Ed. Digital Labeurb. 2011.

_____. **A contrapelo: incursão teórica na tecnologia - discurso eletrônico, escola, cidade.** Campinas, SP: Revista Rua, Nº 16, Vol. 2, 2010.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** 8ª ed. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2009.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** 5ª ed. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2007.

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos.** Campinas: Ed. Pontes, 2001

PAYER, M. O. **Linguagem e Sociedade Contemporânea. Sujeito, Mídia, Mercado.** Revista Rua, NUDECRI, no. 11. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2005.

PÊCHEUX, M. **Por uma Análise Automática do Discurso: uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux.** Gadet e Hack (org.) Trad. Bethania Mariani [et al]. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E O FUNCIONAMENTO DO DISCURSO SOBRE O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA ESCOLA

CRISTIANE PEREIRA DOS SANTOS

Estado de Mato Grosso
Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia
Universidade do Estado de Mato Grosso
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística

cris_tsnyha@hotmail.com

Resumo. *A tecnologia está presente em todos os campos da vida do ser humano moderno. Na educação isso não acontece de maneira diferente, cada vez mais pesquisadores têm tentado encontrar formas de fazer novos enfoques teóricos e metodológicos, a fim de desenvolverem trabalhos voltados às novas TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação. Entendemos a necessidade de redimensionar as práticas educacionais fazendo uma ligação da educação com as novas tecnologias, em particular, o computador.*

Palavras-Chave. *Análise de Discurso. Tecnologias de Informação e Comunicação. Escola. Educação. Políticas Públicas.*

Abstract. *The technology is present in all fields of modern human life. In education it does not happen differently, increasingly researchers have tried to find ways to make new theoretical and methodological approaches in order to develop new works related to ICT - Information and Communication Technologies. We understand the need to resize the educational practices of education by making a connection with the new technologies, particularly the computer.*

Keywords. *Discourse Analysis. Information Technology and Communication. School. Education. Public Policy.*

Introdução

O presente estudo busca analisar as políticas públicas de inserção das novas Tecnologias de Informação e Comunicação- TICs nas Escolas e seus efeitos de sentido para a prática de ensino de Língua Portuguesa. Analisaremos se as políticas públicas têm oferecido subsídios para a formação docente e qual o discurso em que se inscrevem os professores das duas escolas envolvidas na pesquisa, em relação à inserção das novas TICs na Escola. Nesse sentido, Orlandi (2003) afirma que as tecnologias, de modo geral, trazem consequências para o sujeito e para a sociedade, uma vez que o sujeito simbólico se constitui por aspectos históricos e sociais, como sujeitos que significam e se significam no mundo em que vivem.

Nossas análises e reflexões serão realizadas pelo viés da Teoria da Análise de Discurso de Linha Francesa, desenvolvida por Michel Pêcheux na França e no Brasil, por Eni Orlandi. Essa inscrição teórica trabalha com a noção de discurso enquanto materialidade da linguagem, cujo funcionamento está marcado pela relação da língua com a ideologia e com a história. Os dispositivos teóricos de interpretação nos possibilitarão compreender os textos enquanto *corpus* e unidade de análise, considerando no funcionamento da língua, o sujeito e a situação. Enquanto a materialidade da ideologia é o discurso, a materialidade deste é a língua. Logo, na Análise do Discurso de linha francesa a relação entre língua e ideologia é mediada pelo discurso.

Nessa ótica, a partir dos fundamentos teóricos apresentados anteriormente, procederemos à análise do *corpus*, que se constitui de duas reportagens da “Revista TV Escola” e de entrevistas com professores de Língua Portuguesa. Selecionamos as reportagens “Sem Medo da Tecnologia” (2ª edição maio/julho) e “Qualificação Aproxima Professores das Novas Tecnologias” (3ª edição novembro/dezembro), ambas de 2010. Tomaremos como materialidades de interpretação e análise entrevistas realizadas com professores de Língua Portuguesa das Escolas Estaduais “Padre Tiago” e “Benedito Cesário da Cruz”, da cidade de Mirassol D’Oeste/Mato Grosso.

As Tecnologias de Informação e Comunicação-TICs e os efeitos de sentido da inserção das novas ferramentas tecnológicas na Escola

Pela perspectiva da Análise de Discurso não interessa a organização do texto, mas como o texto se organiza em sua discursividade (Orlandi, 2001). Essa ordem se dá pelo fato de que a língua é um sistema significante, por isso, buscamos compreender os sentidos produzidos pelo *corpus* em análise.

Segundo Kneller (1978), o uso das tecnologias possibilitou ao homem ser mais eficiente no exercício de suas atividades. Nesse sentido, tomaremos para reflexão os seguintes recortes retirados da “Revista TV Escola”.

Procure pensar em quantos hábitos você mudou ao longo dos últimos anos. Quando foi a última vez que mandou uma carta? Com que frequência tira a enciclopédia da prateleira para fazer uma pesquisa? Para redigir um texto, as ideias se organizam melhor numa folha de papel ou no teclado? [...] O ambiente que até pouco tempo atrás era definido pelo trio lápis, papel e lousa está em plena revolução – agitado pelo sem fim de possibilidades trazidas pelas tecnologias digitais. E não se fala aqui apenas de novas máquinas, computadores, projetores. Fala-se, muito além disso, do amplo mundo virtual que se descortina dentro da sala de aula, e que pede para ser incorporado aos programas pedagógicos a favor de aulas mais dinâmicas, instigantes e participativas – e que podem extrapolar as paredes da escola. (Revista TV Escola, maio/junho 2010, p.27, grifos nossos)

De acordo com Dias (2009), “uma das primeiras e mais antigas tecnologias produzidas pelo sujeito para conhecer a si mesmo é, portanto, o gesto de escrever”. Significa dizer que, a partir da compreensão da historicidade da escrita, o sujeito traz em sua memória as diferentes formas já conhecidas da escrita, tais como aquela que aprendemos na Escola quando começamos a estudar.

O excerto a favor de aulas mais dinâmicas, instigantes e participativas – e que podem extrapolar as paredes da escola nos mostra que os sentidos que deslizam nesse discurso remetem-nos à ideia de que as aulas são desestimulantes, cansativas, sem-graça, etc. Esse deslizamento de sentidos aponta que o professor extrapola as paredes da sala de aula

utilizando os recursos das TICs. Em outras palavras, há um efeito de evidência que coloca o professor nessa encruzilhada que é aliar-se às novas TICs para ensinar dinamicamente, instigando a participação dos alunos.

Podemos dizer que, num efeito ideológico, o verbo extrapolar desliza para sentidos como, ir além, exceder, ultrapassar, como se apenas a utilização das tecnologias resolvesse de uma vez por todas os problemas da educação em relação ao desempenho da língua escrita e da leitura. Para Pêcheux (1969 apud ROMÃO, 2007, p. 221), o trabalho da ideologia “é tornar natural um determinado sentido e criar um efeito de evidência para ele, marcando um impedimento de o sujeito supor que os sentidos poderiam ser outros, diversos daqueles que se estabelecem como dominantes ou já-legitimados”.

Conforme Pêcheux (1997) não há realidade sem ideologia qual seja a impressão de que a produção de sentido só pode ser este e que o sujeito é a origem dos sentidos que produz. Dessa forma, o efeito ideológico de escrita **redigir** e **pesquisa** nessa posição sujeito, remetem-nos às práticas que sofreram uma grande transformação com o advento das novas TICs. Porém, Orlandi (2003, apud SARIAN 2011) afirma que não vê “[...] apenas nessa transformação, trazida pelo desenvolvimento das tecnologias da escrita, seu aspecto utilitário e pragmático, mas histórico discursivo”, isto é, vê “consequências para o próprio sujeito, para a própria ciência e para a própria sociedade” (ORLANDI, 2008a, p.150, idem), uma vez que o modo de os sujeitos se relacionarem com essas duas práticas é cada vez mais dinâmico.

Observemos outro recorte.

[...] **Esse mundo é extremamente dinâmico e oferece novas possibilidades de interação e comunicação, seja através de redes sociais, blogs, bate-papos virtuais, sites onde se compartilha fotos e vídeos ou recursos multimídia.** É o mundo da sociedade da informação e do conhecimento [...] (Revista TV Escola, maio/junho 2010, p.28, grifos nossos).

Podemos ver a mesma regularidade de sentido presente no recorte anterior, ou seja, o sentido que desliza aqui é que as Novas Tecnologias de Informação, em especial o computador e a internet, têm “sido tomados como uma saída para a melhoria da qualidade de ensino” (SARIAN, 2011, p. 85). As **novas possibilidades de interação e comunicação, seja através de redes sociais, blogs, bate-papos virtuais, sites onde se compartilha fotos e vídeos ou recursos multimídia** surgem mascarando os velhos problemas da educação/ensino. Desse modo, “**novas possibilidades**” remetem-nos a sentidos como mudança, transformação, melhoria na qualidade de ensino e sociedade do conhecimento é aquela dos blogs, fotos, rede sociais.

A fim de percebermos como essas discursividades apresentadas pelos recortes dos artigos da “Revista TV Escola” estão funcionando na Escola e, principalmente, no discurso dos professores de Língua Portuguesa das escolas públicas, analisaremos a seguir alguns recortes de entrevistas realizadas com eles.

As crescentes transformações ocorridas no mundo contemporâneo têm exigido que a Escola esteja aberta a novos desafios, e um deles é o uso das novas Tecnologias de Informação e Comunicação, pois conforme o que afirma Araújo (2010, p.01):

A tecnologia tem se caracterizado como uma área de conhecimento de grande influência na educação. Tal influência se manifesta na definição de suas temáticas e de seus enfoques teórico-metodológicos e remete à educação e aos educadores o desafio de cumprir seu papel social e redimensionar as suas práticas e teorias,

compreendendo, dentre outras necessidades, a ligação da educação com as novas tecnologias, em particular, o computador.

Nesse sentido, perguntamos para o professor: Você utiliza os novos recursos tecnológicos disponíveis na escola (computador, data-show, Tv, etc.) em suas aulas de Língua Portuguesa? Para alguns,

Prof. A: Sim, os recursos são utilizados de diversas formas.

Prof. B: Sim, uso porque são meios metodológicos disponíveis a serem utilizados, pois **a escola exige dos profissionais a utilização desses meios**. Uso para fins: produção através de filmes, pesquisas e exposição de aulas principalmente na literatura.

Prof. C: Sim, pois proporcionam aulas mais **ricas em detalhes e complementam os conteúdos propostos**.

Percebemos no discurso dos entrevistados um efeito ideológico que sustenta a posição dos sujeitos enquanto educadores que utilizam os novos recursos tecnológicos em seu cotidiano escolar como uma forma de **complementar os conteúdos propostos**, através de **diversas formas**, pois **a escola exige dos profissionais a utilização desses meios**. Essa posição sujeito filia-se discursivamente aos objetivos propostos pelo MEC, que visa promover a inclusão digital dos professores e gestores escolares das escolas de educação básica e comunidade escolar em geral. (Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista MEC, SEED, p.36, 2010).

No entanto, são afirmações incertas em discursos generalistas que em nada asseguram que os processos de ensino e aprendizagem alcançarão melhoria na qualidade em função de tais recursos.

O Prof. A, ao dizer que utiliza as TICs na Escola, inscreve-se numa posição ideológica marcada pela afirmativa **sim**, porém não comprometida enquanto mediadora das novas tecnologias nas práticas de Língua Portuguesa que sequer é mencionada na resposta. Isso significa dizer que esse sujeito pode ou não criar situações de ensino usando as TICs, mas discursivamente quer sua inscrição na formação discursiva.

No discurso do Prof. B, há um jogo de sentidos que marca sua posição discursiva, quando ela diz **a escola exige dos profissionais a utilização desses meios**. Assim, não se trata de uma atitude coerente com a pergunta, pois sua manifestação é resultado da exigência da Escola, e não pela preocupação de que esse uso é possível.

Vemos na posição da Prof. C que a inserção das Novas Tecnologias na Escola são formas de deixarem as aulas mais **ricas em detalhes**. Veja que é uma metodologia para persuadir e não por necessidade de acompanhar a evolução, o que se contrapõe ao Ministério da Educação que concebe a inserção das TICs ligada particularmente à capacitação dos alunos ao mundo do trabalho, ou seja, ao novo perfil de profissional que a sociedade deseja, como explicita o documento.

Algumas Considerações

As análises nos permitiram tornar visíveis os efeitos de sentido colocados em funcionamento pelos sujeitos, marcando posições. Através de suas posições discursivas percebemos como se revelam os sentidos produzidos pelo Estado através dos Programas de

inserção das novas Tecnologias de Informação e Comunicação-TICs e pelos discursos dos professores das Escolas públicas. Ao analisar as entrevistas, percebemos que os professores não se sentem preparados para lidar com as novas TICs, uns pela falta de interesse, outros por não saber aliar esses recursos em suas aulas. Esses fatos são percebidos a partir da posição ocupada pelos entrevistados, dadas às condições de produção que determinam o dizer.

Diante do exposto percebemos que os sentidos produzidos pelo discurso do Estado reproduzem pensamentos capitalistas que enfatizam que a Escola deve preparar seus alunos para o mercado de trabalho. Isso seria o mesmo que dizer que o simples fato de o professor ministrar suas aulas usando como suporte as novas TICs, seus alunos conseqüentemente, estariam sendo mais qualificado, ainda que ele não saiba o que mobilizar em termos de práticas nas aulas de Língua Portuguesa mediada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação-TICs.

Referências

DIAS, Cristiane Pereira. **A escrita como tecnologia da linguagem**. Coleção HiperS@beres. Santa Maria. v. 2, dez. 2009.

KNELLER, G. F. Ciência e tecnologia, *in* **A ciência como atividade humana**. Editora UNESP. São Paulo. 1978.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista** MEC, SEED, p.36, 2010.

ORLANDI, Eni P. O discurso do futuro: um outro discurso. **MultiCiência - Revista Interdisciplinar dos Centros e Núcleos da UNICAMP**, v.1, p.1-7, 2003.

_____. **Discurso e texto: formação e circulação de sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 4ª edição. São Paulo: Campinas, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio**. Trad. Eni P. Orlandi. 2 ed. Campinas, SP: Unicamp, 1997.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa. O discurso sobre a mídia nos entremeios da narrativa de Saramago. **Cadernos de Ciências Humanas - Especiaria**. Ribeirão Preto. n. 17, v. 10, p. 215-245, jan. /jun., 2007.

SARIAN, Maristela Cury. "O desafio está nas mãos do professor": um gesto de análise no discurso sobre a inclusão digital. In. DIAS, Cristiane. **E-urbano: Sentidos do espaço urbano/digital** [online]. 2011.



AS NOÇÕES DE LÍNGUA IMAGINÁRIA E LÍNGUA FLUIDA NO DICIONÁRIO CALDAS AULETE DIGITAL: QUESTIONAMENTOS

DAIANE SIVERIS

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras. Bolsista CNPq
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

daiasiveris@gmail.com

Resumo. Neste trabalho apresentamos alguns questionamentos acerca do funcionamento das noções de língua imaginária e língua fluida no Dicionário Caldas Aulete digital. Este dicionário caracteriza-se por ter como parceiros, na construção do corpus da Língua Portuguesa, o jornal *O Estado de São Paulo* e a Rede Globo de Televisão. Além disso, a participação é estendida também ao sujeito falante em geral, desde que seja conhecedor da Língua Portuguesa.

Palavras-Chave. Língua. Dicionário. Projeto Lexikon. Caldas Aulete digital.

Abstract. In this work we present some issues concerning how the notions of imaginary language and fluid language work in the digital Caldas Aulete Dictionary (*Dicionário Caldas Aulete*). This dictionary is characterized by having as partners, in the formation of the Portuguese Language corpus, the newspaper *O Estado de São Paulo* and the television group *Rede Globo de Televisão*. Besides that, the participation is also extended to the speakers in general since they know the Portuguese Language.

Keywords. Language. Dictionary. Lexikon Project. Digital Caldas Aulete.

Preâmbulo

Para este trabalho, trazemos reflexões iniciais de nossa Tese que, provisoriamente, se intitula *A constituição do Dicionário Caldas Aulete digital: reprodução/reformulação/transformação do instrumento linguístico?* Na Tese, nosso objetivo é explicitar o modo de constituição do *Dicionário Caldas Aulete digital*, para compreender quais os critérios estabelecidos pela equipe de lexicógrafos para realizar a filtragem e a edição dos verbetes e de seus significados na constituição do instrumento linguístico digital, bem como entender como esses critérios são determinantes para normatizar e instrumentar uma língua. Assim, nosso ponto de partida é compreender o funcionamento da noção de língua presente no dicionário digital, de modo que seja possível explicitar que língua é essa, como nomeá-la.

Nosso trabalho está embasado na teoria materialista do discurso. Além disso, ancoramo-nos nas relações desta teoria com a História das Ideias Linguísticas. Ademais, nossas considerações sobre o conceito de língua que serão apresentadas estão fundamentadas em textos de Orlandi, mais especificamente “Língua Brasileira e outras histórias” em que a autora

explicita os conceitos mencionados. Contudo, inicialmente, é importante contextualizar nosso objeto de estudo para, posteriormente, adentrar o conceito de língua.

Sobre o Dicionário Caldas Aulete

Na pesquisa que propomos, partimos da análise da edição impressa do *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*, pois é preciso explicitar as especificidades de cada um – edição impressa e digital – para que seja possível compreender o modo de constituição específico do dicionário digital. Ressaltamos, em relação ao dicionário impresso, que a autoria é atribuída a Francisco Júlio Caldas Aulete, lexicógrafo português, escritor, político e jornalista. Em sua vida, dedicou-se principalmente ao ensino. Escreveu *Cartilha Nacional*, método para aprender a ler, a escrever, a ortografar e a desenhar; *Selecta Nacional*, curso prático de literatura portuguesa; *Gramática Nacional* (Curso Elementar), adotada pelo Conselho Geral de Instrução Pública; organizou, também, a *Enciclopédia das Escolas Primárias* em 1869⁵⁶. Além disso, embora Caldas Aulete tenha falecido em 1878, o *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*, mais conhecido como *Dicionário Caldas Aulete (DCA)*, continua sendo publicado sob o nome de Caldas Aulete atualmente⁵⁷.

A primeira edição desse dicionário data de 1881 e foi publicada em Lisboa. A essa edição seguem-se mais duas, a de 1925 e a de 1948, também publicadas em Portugal. No Brasil, esse dicionário é editado pela primeira vez em 1958 e essa edição é seguida por mais quatro – 1964, 1974, 1980 e 1986 – todas publicadas no Rio de Janeiro. Esse dicionário, em sua versão impressa, foi que deu origem ao *Dicionário Caldas Aulete digital*. Este é fruto do desenvolvimento de um projeto pela editora Lexikon o qual tinha por objetivo desenvolver um dicionário. Esse desenvolvimento dar-se-ia a partir da “recriação de um dos mais tradicionais e respeitados registros da língua portuguesa e da reinvenção do próprio conceito de dicionário” (Projeto Lexikon, 2006) – o *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*, ou *Dicionário Caldas Aulete*.

O propósito da editora no projeto é atualizar o conteúdo da obra, que teve sua última edição no Brasil na década de 1980. Em conformidade com o Projeto Lexikon (2006),

atualizar o Caldas Aulete significa dar vida nova a uma obra reconhecida por especialistas como um dicionário fundamental, incorporando as mais recentes acepções e os mais modernos conceitos de funcionalidade e praticidade que uma obra de consulta deve ter. É, enfim, reinventar o dicionário.

Este dicionário, ao ser atualizado, não é veiculado como edição impressa, mas como ferramenta digital, que “foi criada para interagir com os usuários da língua, para compartilhar e democratizar o conhecimento. Nasceu para ser uma obra aberta, viva, mudando e crescendo junto com a língua, e com isso tornar-se o maior banco de dados do idioma” (cf. *Ibid.*).

A característica desse dicionário é constituir-se de dois módulos: o *Dicionário Caldas Aulete* em sua versão original, com mais de 200 mil verbetes, e os 86 mil verbetes atualizados referentes ao léxico contemporâneo, que conta com a colaboração dos usuários da língua⁵⁸. A participação dos sujeitos falantes está condicionada à filtragem e à edição

⁵⁶ Informações obtidas no site <http://www.ibilce.unesp.br/~horta/dicionario>.

⁵⁷ Esse dicionário ganhou também uma versão mini, em 2004; uma versão ilustrada, em 2005; e uma versão digital, em 2006.

⁵⁸ O dicionário é um só, assim como o site. No entanto, os verbetes estão divididos em “Verbetes original” e “Verbetes atualizado”.

lexicográficas. Segundo o Projeto Lexikon (2006), o *Caldas Aulete* (o dicionário) terá como parceiros, na construção do corpus da Língua Portuguesa, o jornal O Estado de São Paulo, bem como a Rede Globo de Televisão, que “têm na língua seu instrumento de comunicação e que representam um universo de seu uso real em praticamente todos os setores da vida contemporânea” (cf. *Ibid.*). Em um segundo momento, a participação é estendida também aos sujeitos falantes em geral, desde que sejam conhecedores da Língua Portuguesa.

A partir disso, destaca-se inicialmente o imaginário de língua que se constrói – a língua da mídia, a língua da Rede Globo de Televisão. Seria uma língua imaginária, a língua sistema, a que os analistas fixam em suas regras e fórmulas? As línguas-sistemas, normas, coerções, as línguas-instituição, estáveis em sua unidade e variações (Orlandi, 2009, p. 18)? Ou uma língua fluida, conforme apresenta a autora, a língua na sua materialidade, difícil de acessar; a língua movimento, mudança contínua; que não tem limites (cf. *Ibid.*)? Uma língua (fluida) dicionarizada na tentativa de conter os sentidos, normatizar e instrumentá-los de modo que seja possível cristalizá-los?

Sobre o conceito de língua

Na Análise de Discurso, a língua é tomada como “a base de processos discursivos” (Pêcheux, 2009, p. 81), como “lugar material onde se realizam os efeitos de sentido”⁵⁹ (Pêcheux, 1975, p. 243). Uma língua permeada de falhas, de faltas, passível de deslize, de equívoco. O sistema da língua não é fechado, abstrato, mas suscetível a rupturas, ao jogo de sentidos, ao sentido outro, à contradição. Não se trata de uma língua autônoma, fechada, perfeita, mas afetada pela incompletude. Conforme Orlandi (2009, p. 12), “o lugar da falha e a incompletude não são defeitos, são antes a qualidade da língua em sua materialidade: falha e incompletude são o lugar do possível”. A língua está em funcionamento, ela é constitutiva das práticas discursivas dos sujeitos, ela atende à infraestrutura e à superestrutura, entretanto de forma diferente, pois os discursos/os interesses podem ser/são diferentes. Cada sujeito relaciona-se de modo singular com a língua, ou seja, ela é indiferente à luta de classes, mas isso não significa que as classes sejam indiferentes a ela (Pêcheux, 2009) e, de fato, não são.

A partir dessas colocações, surgem-nos questões fundamentais a respeito da noção de língua que se busca veicular no *Dicionário Caldas Aulete digital*. Em um primeiro momento, é importante apresentar o que consta no projeto da editora Lexikon e que constitui nosso corpus de análise.

Recorte discursivo 1:

Uma língua não é construída por lexicógrafos, filólogos ou gramáticos. Eles a registram e sistematizam, mas quem a faz, sobretudo, é quem a usa no cotidiano, falando, escrevendo, lendo, cantando, etc.

Recorte discursivo 2:

A língua portuguesa – como qualquer outra – é um organismo vivo, em constante mutação. Enquanto novas palavras são incorporadas ao uso geral, outras caem em desuso. Como conciliar essa dinâmica da língua com a rigidez dos dicionários?

Em relação aos dois recortes estabelecidos, destacamos os conceitos de língua imaginária e língua fluida que Orlandi (2009) apresenta. A autora explicita que

⁵⁹ Tradução nossa.

a língua imaginária é a língua sistema, a que os analistas fixam em suas regras e fórmulas, em suas sistematizações, são artefatos (simulacros) que os analistas de linguagem têm produzido ao longo de sua história e que impregnam o imaginário dos sujeitos na sua relação com a língua (p. 18).

E a autora continua:

objetos-ficção que nem por isso deixam de ter existência e funcionam com seus efeitos no real. São as línguas-sistemas, normas, coerções, as línguas-instituição, estáveis em sua unidade e variações. São construções. Sujeitas a sistematização que faz com que elas percam a fluidez e se fixem em línguas-imaginárias. (...) A língua gramatical. (Ibid.)

E nós acrescentamos: a língua enquanto sistema presente na gramática, no dicionário, fixa, cristalizada, a que é estável, norma, regra, una, indivisível, completa, perfeita, sobre a qual podemos ter controle.

A língua fluida, por sua vez, conforme Orlandi (2009),

é a língua movimento [e diríamos, em movimento], mudança contínua, a que não pode ser contida em arcabouços e fórmulas, não se deixa imobilizar, a que vai além das normas. A que podemos observar quando focalizamos os processos discursivos, através da história de constituição das formas e sentidos, nas condições de sua produção, na sociedade e na história, afetada pela ideologia e pelo inconsciente. A que não tem limites (Ibid.).

Acrescentando, a língua que não tem uma unidade fixada.

Em relação ao Recorte 1, trazemos algumas questões para pensar a respeito dos especialistas da língua – lexicógrafos, filólogos e gramáticos – que, antes de mais nada, são falantes da língua e conhecedores dela em uso no dia a dia. Como dizer que uma língua não é construída por eles? Falariam eles somente uma língua registrada e sistematizada em gramáticas e dicionários? E não haveria ali equívocos, faltas, falhas, enfim, deslizos? Outra interrogação que trazemos é: a escrita e a leitura seriam da ordem da língua imaginária ou da língua fluida? Se levarmos em conta que a língua imaginária é a sistematizada, presente em gramáticas e em dicionários e, partindo do pressuposto de que a escrita siga as normas da língua padrão (da gramática), então escrever e ler não fariam parte de um “fazer a língua” conforme quer e apresenta o Recorte 1.

Por outro lado, uma língua constitui-se a partir de todas essas possibilidades, quais sejam, falar, escrever, ler, cantar, enfim, todas as formas como o sujeito relaciona-se com essa língua. Ambos constituem-se um em relação ao outro. E é isso que permite dizer que os lexicógrafos, os filólogos e os gramáticos são sujeitos que constituem a língua e também se constituem, enquanto sujeitos, por meio dela. São sujeitos que, além de colocar em jogo essa língua em seu dia a dia, são estudiosos, especialistas que a conhecem de um modo que lhes é permitido realizar as sistematizações, as normatizações e, ademais, determinar o que deve ou não ser elencado em um dicionário.

Contudo, nossa pergunta para a qual ainda não temos resposta é: Como é determinado o que deve ou não ser dicionarizado se a língua “é um organismo vivo, em constante mutação”, conforme consta no Recorte 2? Entraria no dicionário somente aquela palavra que já está em desuso, tendo em vista que “enquanto novas palavras são incorporadas ao uso geral, outras caem em desuso”? Não. Sabe-se que isso não acontece. Entraria no dicionário somente aquela palavra que está em uso e que é de conhecimento

geral? Pode ser. Talvez. Mas se assim for, como acontece com os regionalismos que podem ser conhecidos na região sul do Brasil, mas podem não ser conhecidos na região norte e vice-versa, por exemplo, e que são encontrados comumente nos dicionários? Afinal, que critérios os lexicógrafos usam para determinar a constituição de um instrumento linguístico?

Questionamentos como efeito de fechamento do texto

Para finalizar esses breves questionamentos, trazemos alguns pontos para onde, parece-nos, encaminhar-se o dicionário ou, ao menos, as reflexões sobre este instrumento linguístico:

- seria este dicionário uma possibilidade de surgimento de outra forma de dicionário, diferente dos normativos, principalmente os impressos, fechados e cristalizados já existentes?
- seria um dicionário que pode ser considerado um entremeio dos dicionários impressos existentes e dos wikidicionários?
- se, de fato, temos aí um instrumento linguístico semelhante aos existentes, mas, ao mesmo tempo, diverso, uma língua viva, mudança contínua, fluida pode ser normatizada e passaria então a ser imaginária...

O que se revela, a princípio, é o fato de que o conceito de língua nesse dicionário parece remeter-nos a uma tensão/oscilação constante entre língua fluida e língua imaginária, pois entendemos que, a partir do momento em que se tem, na língua fluida, novos sentidos para determinado verbete, quando dicionarizado, já não seria mais da ordem somente da língua fluida, mas também da ordem de uma língua imaginária. Sabe-se que as mudanças que ocorrem na língua são, primeiro, da ordem da fluidez, pois é a materialidade da língua que carrega as marcas do corpo social, das forças sociais, da infraestrutura. É na infraestrutura que se dá a multiplicidade dos sentidos, a polissemia, que, posteriormente, pode ou não vir a ser constitutiva da língua imaginária.

Referências

ORLANDI, Eni P. **Língua Brasileira e outras histórias**: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: RG, 2009.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Orlandi et al. 4 ed. Campinas: Unicamp, 2009.

_____. **Hacia el análisis automático del discurso**. Madrid: Gredos, 1975.

PROJETO LEXIKON. Disponível em <<http://www.auletedigital.com.br/>>. Acesso em 03 out 2013.



“NEM SANTAS, NEM PUTAS: LIVRES”: O DISCURSO SOBRE A MULHER E SEU CORPO NA CONTEMPORANEIDADE⁶⁰

DANTIELLI ASSUMPÇÃO GARCIA, LUCÍLIA MARIA SOUSA ROMÃO

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Universidade de São Paulo
Av. dos Bandeirantes, 3900 – 14040-901 – Ribeirão Preto – SP – Brasil

dantielligarcia@gmail.com, luciliamsr@uol.com.br

Resumo: *Nesta pesquisa, da perspectiva teórica da Análise de Discurso de linha francesa (Pêcheux, 1997), analisaremos a formulação, a constituição e a circulação de um discurso (Orlandi, 2005) sobre a mulher na contemporaneidade e no ciberespaço. Teremos como materiais de análise páginas do Facebook sobre a Marcha das Vadias. Objetivamos notar como dizeres sobre a mulher, sobre a violência contra o “segundo sexo” e sua proteção são divulgados, mas ao mesmo tempo silenciados na sociedade contemporânea.*

Palavras-chave: Marcha das Vadias. Análise do Discurso. Resistência. Político. Social.

Abstract: *In this research, from the theoretical perspective of French Discourse Analysis (Pêcheux, 1997), we analyze the design, the creation and the circulation of a discourse (Orlandi, 2005) on women in contemporaneousness and cyberspace. Facebook pages on Marcha das Vadias (The SlutWalk) will be used as material of analysis. We aim, therefore, to note how sayings about women, about the violence against the “second sex” and their protection are spread, but, at the same time, silenced in the contemporary society.*

Keywords: *The SlutWalk. Discourse Analysis. Resistance. Political. Social.*

1. Dizeres iniciais: a mulher e o feminismo na rede

Neste trabalho, a partir da perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso (Pêcheux, 1997; Orlandi, 2002), buscaremos analisar a formulação, a constituição e a circulação (Orlandi, 2005) de um discurso sobre as mulheres e o feminismo na *Marcha das Vadias*.

Neste texto, objetivamos analisar um vídeo – *Não estupe* – produzido pela página do Facebook da *Marcha das Vadias de Brasília*. Pretendemos responder às seguintes questões diante da narratividade urbana que ganha novos sentidos frente à era tecnológica: Como um

⁶⁰ Este trabalho faz parte do projeto de Pós-Doutorado *A Marcha das Vadias nas redes sociais: efeitos de feminismo e mulher*, financiado pela FAPESP (proc. nº 2013/16006-8) e supervisionado pela Profa. Dra. Lucília Maria Romão, que tem como objetivo central analisar a formulação, a constituição e a circulação de um discurso sobre a mulher na contemporaneidade e no ciberespaço.

dizer sobre a mulher é formulado e circula na sociedade contemporânea, buscando romper com dizeres já estabilizados na memória da sociedade sobre o que é e não é ser mulher? Na rede, será que é constituído um espaço para que as mulheres militem? Há um “ativismo digital” que formula novos sentidos em relação ao que é ser mulher e que extrapola o ciberespaço?

Nosso texto divide-se em duas partes. Na primeira, apresentaremos brevemente a noção de heterogeneidade discursiva (Authier-Revuz, 1998) e o modo como analisaremos o discurso outro nos discursos da *Marcha das Vadias*. Na parte seguinte, analisaremos o vídeo, produzido pela Marcha das Vadias de Brasília, *Não estupre*.

2. Heterogeneidade discursiva: o discurso outro na *Marcha das Vadias*

Na análise do vídeo, poderemos perceber um trabalho, no fio do discurso, com a presença de um discurso outro, o qual a *Marcha das Vadias* buscará romper. Para realizarmos a análise desse material, partiremos da noção teórica *heterogeneidade discursiva* proposta por Authier-Revuz (1998).

Jacqueline Authier-Revuz (1998), em uma articulação entre a Linguística, a Psicanálise e a Análise de Discurso, busca trabalhar o sujeito e a enunciação. Para isso, desenvolve a noção de *heterogeneidade discursiva*.

Para Authier-Revuz (1998, p. 26): “o sentido de um texto não está, pois, jamais pronto, uma vez que ele se produz nas situações dialógicas ilimitadas que constituem suas leituras possíveis”. Assim, a partir da noção de heterogeneidades enunciativas, Authier-Revuz apresenta a questão da heterogeneidade discursiva. Para a autora, há dois tipos de heterogeneidades: a *constitutiva* e a *mostrada* (esta subdividida em *marcada* e *não-marcada*). A primeira não se apresenta na organização linear do discurso, uma vez que sua alteridade não é revelada, permanecendo no interdiscurso. A segunda traz marcas da presença do outro na cadeia discursiva, manifestando a alteridade ao longo do discurso.

A heterogeneidade mostrada pode ser *marcada*, isto é, da ordem da enunciação, e, portanto perceptível na materialidade linguística (discurso direto, palavras entre aspas) e *não-marcada*, da ordem do discurso, sem visibilidade (discurso indireto livre, ironia etc).

Assim, a *heterogeneidade constitutiva* é a presença do outro no discurso de forma não mostrada, pois pertence à ordem do inconsciente. A *heterogeneidade constitutiva* constrói o discurso socio-historicamente, está no seu exterior, atravessando as enunciações dos sujeitos. Já a *heterogeneidade mostrada* ocorre quando um locutor específico produz linguisticamente formas detectáveis no nível da frase ou do discurso que inscrevem o outro de forma marcada ou não marcada (AUTHIER-REVUZ, 1998).

Em nosso trabalho, almejamos refletir sobre como a voz do outro aparece no fio do discurso. A voz do outro aparece marcada ou silenciada? Como um dizer outro contribui para a constituição da forma-sujeito mulher e da forma-sujeito homem? Como o discurso outro funciona para romper com dizeres já sustentados e estabilizados na sociedade sobre a mulher?

Passemos ao vídeo:

3. “Não estupre”: ensinando homens a não estuprarem

O vídeo *Não estupre* foi elaborado pelo coletivo da *Marcha das Vadias de Brasília* com o objetivo de ensinar os homens a não estuprarem as mulheres. Esse vídeo funciona como um tutorial, em que diversas mulheres expõem como o homem deve agir diante do sexo feminino.

A *Marcha das Vadias* é um movimento feminista recente (2011-2013) que traz à tona diversas discussões acerca do que é ser mulher e do que significa uma sociedade sexista baseada na desigualdade de gênero. Esse movimento surgiu a partir de um episódio ocorrido em janeiro de 2011, quando o policial canadense Michael Sanguinetti, em uma palestra na York University, recomendou que “as mulheres evitassem se vestirem como putas para não serem vítimas de estupro”. Como reação a sua fala, em abril do mesmo ano, cerca de três mil canadenses saíram às ruas para protestar na primeira SlutWalk, a Marcha das Putas, ou na tradução adotada no Brasil, a *Marcha das Vadias*.

Temos o seguinte texto, iniciando o vídeo:

Nós, mulheres, somos ensinadas desde crianças a agir, a nos comportar e a nos vestir de forma a evitar que nos estuprem. Estupros são cometidos por estupradores, que estão inseridos em uma sociedade que autoriza homens a se apropriarem dos corpos das mulheres. Por isso, preparamos este tutorial para que você, homem, aprenda e ensine a seus familiares e amigos como NÃO ESTUPRAR.



Ilustração: Vídeo Não Estupre

Nesse vídeo, há a mudança de interlocutor da Marcha das Vadias. Em geral, o material produzido pela Marcha é direcionado às mulheres. Aqui, o interlocutor é o homem. Ao formular o discurso, não se ensinará a mulher, pois esta já sabe, uma vez que foi ensinada desde criança como deve agir na sociedade; mas sim o homem, que é colocado como um sujeito que não sabe como agir corretamente diante de uma mulher.

A Marcha das Vadias coloca como culpada pela educação dos homens e das mulheres a sociedade. É esta que “autoriza” os homens a se “apropriarem do corpo das mulheres”. No vídeo, há a tentativa de romper com essa formulação, com essa memória que constitui tanto a posição-sujeito mulher, como a posição-sujeito homem.

O homem é colocado, nesse tutorial, como divulgador de como não estuprar, já que ele deverá ensinar aos amigos e familiares como agir. Será esse homem que propagará um novo dizer sobre a mulher. Há, aqui, a tentativa de uma ruptura com uma memória estabilizada. O homem deverá divulgar esse “novo” discurso nas esferas sociais em que ele se coloca: no futebol, no bar, no trabalho, na militância, na faculdade. O homem deverá, assim, levar esse ensinamento ao domínio do espaço público, ao domínio de suas relações com outros homens. Temos nesse material uma formulação que sustenta e legitima outros sentidos à mulher e ao homem

Todo o vídeo será formulado com a retomada de um discurso outro, de uma memória, sobre o que é ser mulher, como esta é vista pela sociedade. A questão forte aqui é

mostrar que quem é o culpado pelo estupro é o estuprador e não a vítima. O discurso que circula em nossa sociedade é o da mulher como provocadora do estupro, pois usa roupas provocantes, usa batom vermelho, bebe, fuma, sai sozinha à noite. O vídeo traz essa memória para atualizá-la. A *Marcha das Vadias* busca fundar uma nova discursividade sobre a mulher e o estupro. A *Marcha* tem como objetivo atingir o espaço público. O discurso produzido pela *Marcha* busca sair do espaço digital e chegar ao espaço urbano, ao espaço citadino. A *Marcha* busca, por meio de seu discurso militante, extrapolar o ciberespaço e contribuir para outros dizeres sobre a mulher no espaço público, nas diversas esferas sociais em que a mulher e o homem circulam e convivem.

Todos os enunciados produzidos no vídeo expõem o discurso que circula na sociedade acerca de atitudes do homem. Essas atitudes são a memória de um dizer que legitima o homem a estuprar uma mulher, é o discurso outro silenciado, sustentando o funcionamento violento da sociedade em relação ao “segundo sexo”. É o discurso, sócio-historicamente construído, atravessando as formulações dos sujeitos, sejam eles femininos ou masculinos. Vejamos alguns exemplos:

- (1) Ao ver uma mulher andando sozinha na rua, deixa-a em paz.
- (2) Não coloque drogas nas bebidas das mulheres para manipular o comportamento delas.
- (3) Mulheres de roupas curtas ou decotes não estão te convidando ao estupro.
- (4) Uma mulher pode desistir de fazer sexo a qualquer momento. Se você insistir nisso é estupro.
- (5) Se ela recusar e você forçar isso é estupro.

Nesse tutorial da *Marcha das Vadias*, há a formulação de um discurso didático-pedagógico com base na atualização de uma memória. A *Marcha* busca ensinar ao homem um novo dizer sobre a mulher, sobre as atitudes que este deve ter diante da mulher. A *Marcha* milita pela constituição de outros dizeres sobre a mulher, milita para que uma outra posição-sujeito seja permitida à mulher.

O vídeo ainda coloca:

- (6) Se você não consegue controlar sua vontade de estuprar mulheres vá se tratar.

A *Marcha das Vadias* explicita, dessa forma, a questão do estupro como uma doença social passível de ser administrada por um tratamento médico-psicológico. Tratamento esse que, conseqüentemente, acaba definindo a prática da violência como algo resultante de uma formação patológica de certos sujeitos. Patologia esta que a própria sociedade sustenta e legitima.

Pela presença de um discurso outro, às vezes marcados, outras não, a *Marcha das Vadias* sustenta e formula um discurso que aponta para uma culpabilidade dos sujeitos, da sociedade pela posição social que a mulher ocupa. A *Marcha* busca militar no espaço digital, com o intuito de atingir o domínio citadino, a rua. A formulação da *Marcha* sustenta, contudo tentando romper, uma posição da mulher como vítima, não só do homem, mas de toda a sociedade. A militância, por meio do espaço digital, está na tentativa de formular um outro discurso à mulher na contemporaneidade, que a coloque como agente de seu destino e não como submetida ao que os homens e a sociedade querem. A resistência da mulher está em seu modo de vestir, de agir. É na resistência, é na militância que um novo dizer

sobre a mulher será sustentado. Esse novo dizer buscará mostrar que “nem santa”, “nem puta”, a mulher, na contemporaneidade, quer ser reconhecida e respeitada como “livre”.

Considerações finais

Neste trabalho, buscamos mostrar o funcionamento do vídeo *Não Estupre* produzido pela *Marcha das Vadias de Brasília*. Analisamos como os sentidos da Marcha das Vadias textualizam-se no tecnológico/virtual. É por meio do tecnológico, que vídeos são vistos e circulam na sociedade. Os discursos da Marcha nas páginas do Facebook buscam sair da esfera digital e atingir a esfera pública. Ao divulgar campanhas no espaço digital, espera-se que seu efeito seja visto no espaço público, com homens respeitando mulheres, não as violentando, com homens e mulheres respeitando-se, militando por um espaço que a violência de gênero não seja legitimada.

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

ORLANDI, E.P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2002.

_____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*. Campinas: Unicamp, 1997.



PROBLEMAS LINGUÍSTICOS EM UM SUJEITO DIAGNOSTICADO COM DEMÊNCIA

DÉBORA FERRAZ DE ARAÚJO, NIRVANA FERRAZ SANTOS SAMPAIO

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Estrada do Bem Querer, km 4 – 45083-900 - Vitória da Conquista – BA- Brasil.

debo_araujo@hotmail.com, nirvanafs@terra.com.br

Resumo: *Este trabalho tem como objetivo analisar os problemas de um sujeito diagnosticado com demência, cuja dificuldade está em acessar o núcleo nominal. Para tanto, partimos dos pressupostos teórico-metodológicos da Neurolinguística Discursiva (ND), que desenvolve trabalhos de linguagem nas afasias e demências, em uma perspectiva sócia histórica e discursiva. Entretanto, para explicar e apontar linguisticamente a dificuldade de BA, lançaremos mão, para as análises dos dados, da Sintaxe.*

Palavras-Chave. *Demência. Linguagem. Neurolinguística Discursiva*

Abstract. *This paper aims to analyze the language problems of a subject diagnosed with dementia, whose difficulty is in accessing the nominal head. This study is based on the Discursive Neurolinguistics theoretical and methodological assumptions (ND) of scholars that develop researches in language regarding aphasia and dementia, under a socio-historical and discursive perspective. However, to explain and point out the difficulty of linguistically BA, launch hand, data analysis, Syntax.*

Keywords. *Dementia. Language. Neurolinguistics Discursive.*

Introdução

A Neurolinguística Discursiva (ND), área que abraçamos neste trabalho para melhor compreender os fenômenos de linguagem no sujeito com demência, é uma disciplina que se iniciou com os primeiros trabalhos de Coudry, na década de 80, no Instituto de Estudo da Linguagem (IEL/ Unicamp). Assim, segundo Coudry, a ND “é constituída por um conjunto de teorias e prática, cuja concepção de linguagem, ao contrário de uma visão organicista, concebe língua, discurso, cérebro e mente como construtos humanos que se relacionam” (Coudry, 2008, p.18). A ND desenvolve trabalhos de linguagem nas afasias e demências, em uma perspectiva sócio-histórica, que compreende a linguagem como lugar de interação e interlocução de sujeitos, indeterminada, incompleta e passível de (re) interpretação, visto que tanto o sujeito quanto a linguagem se constituem em um movimento dinâmico.

Nesse sentido, o objetivo deste texto é apresentar questões relacionadas acerca do funcionamento da linguagem de BA, que teve como diagnóstico a Demência de Alzheimer

(DA)⁶¹ e Afasia Progressiva Primária (APP)⁶². Para tanto, além de partimos dos Pressupostos Teóricos da ND, cuja teorização, conforme Coudry (1986; 2008), parte de uma perspectiva discursiva que orienta a prática clínica e análise de dados de linguagem, ancorados em diversos domínios da linguística, lançaremos mão da sintaxe para apontar e explicar linguisticamente a dificuldade de BA.

Linguagem

A avaliação da linguagem sob a perspectiva da Neurolinguística Discursiva

A concepção de língua/linguagem a qual se ancora a ND, para avaliar a linguagem patológica, está além de uma análise puramente estruturalista, pois na ND a linguagem é concebida como ação, como trabalho e como atividade constitutiva (Coudry1986/2001 p.55). Desse modo, a linguagem aqui é concebida como uma das funções mentais superiores, que se constitui nas relações intersubjetivas e constitui o sujeito enquanto ser social. Para tanto, partimos da concepção de linguagem inaugurada por Franchi (1977), este autor enfatiza a noção de linguagem como trabalho.

A linguagem, pois, não é um dado ou um resultado; mas um trabalho que 'dá forma' ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do 'vivido' que, ao mesmo tempo, constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo (FRANCHI, 1977, p. 92).

Para compreender os fenômenos de linguagem nas demências, é necessário considerar a linguagem enquanto atividade constitutiva do ser humano, levando em conta o seu processo de reconstrução em meio a uma situação discursiva. A ND entende que o sujeito, através da linguagem, na interação com outros sujeitos, passa a conhecer ou perceber melhor suas próprias dificuldades e ainda busca superá-las apoiando-se em pistas dados por seu interlocutor, reorganizando, desta maneira, o seu querer dizer e suas memórias, e continuam se constituindo como sujeitos sociais e de linguagem. Dessa maneira, o que interessa para essa teoria é o discurso colocado em funcionamento, com o objetivo de desvendar por quais regras se dá a atividade discursiva, pois, só assim, poderemos observar questões individuais e subjetivas. Assim, de acordo com as palavras de Coudry (2001), "as expressões linguísticas não carregam em si todos os elementos necessários a sua interpretação. É, pois enquanto discurso,

⁶¹ Caramelli *et al.* (2002) descreve que a DA é a causa mais frequente de demência, sendo responsável por mais de 50% dos casos na faixa etária igual ou superior a 65 anos, levando a alterações progressivas da linguagem, da memória, do julgamento e do raciocínio intelectual, deixando o indivíduo progressivamente cada vez mais dependente de outras pessoas, sendo a memória a primeira função a se perder, principalmente a memória episódica. O processo degenerativo da DA acomete primeiramente a parte hipocampal, com posterior comprometimento de áreas corticais associativas e relativa preservação dos córtices primários, levando, assim, a um quadro clínico caracterizado por alterações cognitivas e comportamentais, com preservação do funcionamento motor e sensorial até as fases mais avançadas da doença.

⁶²A primeira descrição estruturada do termo Afasia Progressiva Primária é atribuída a Mesulam, em 1982. Assim, Mesulam (2003) afirma que a APP é decorrente de uma forma de demência, pois causa um declínio cognitivo gradual, comprometendo as atividades diárias do sujeito. No entanto, é uma demência incomum, pois funções de memória centrais permanecem em grande parte preservada. Assim, segundo esse autor, a *Afasia Progressiva Primária* é uma demência atípica, caracterizada por uma forte perturbação da linguagem. Afirma, ainda, que a memória destes sujeitos encontra-se relativamente preservada. O autor revela que o sinal mais comum na Afasia Progressiva Primária é a anomia, que é a dificuldade de encontrar a palavra alvo no meio de uma conversa ou nomear objetos a pedido de um examinador.

envolvendo todos os demais fatores contextuais e intersubjetivos, que a significação é possível” (Coudry, 1986/2001, p.65).

Jakobson (1954) foi o primeiro linguista a se interessar pela linguagem nas patologias, convocando os linguistas a estudarem os fenômenos de linguagem nas afasias. Em seu estudo Jakobson descreve um duplo caráter da linguagem que é o de *combinar* e *selecionar* palavras, a combinação se dá em uma relação externa de contiguidade tendo ligação ao processo metonímico, enquanto, que a seleção se dá em uma relação interna de similaridade, sendo, esta, ligada ao processo metafórico da linguagem. “A linguagem, em seus diferentes aspectos, utiliza os dois modos de relação”. (Jakobson, 1960, p. 41). Desse modo, em relação ao afásico, quando as relações externas (contiguidade) estiverem prejudicadas e a outra intacta, perde-se a função de formar proposições, cometendo, assim, uma desintegração no contexto. Mas, quando, segundo Jakobson, as relações internas (similaridade) forem afetadas, porém as externas (contiguidade) estiverem intactas as alterações serão apenas ao código, logo, o sujeito consegue acompanhar o contexto de uma mensagem. Os postulados de Jakobson têm sido retomados e formulados por Coudry (2009) para tratar a linguagem nas patologias. Essa autora afirma ainda que para analisar a linguagem em uma determinada patologia deve-se levar em consideração o discurso não patológico.

Aspectos Metodológicos

O acompanhamento da linguagem do sujeito foi feito por meio de situações discursivas, dialógicas, pois consideramos que estes processos caracterizam a linguagem, propiciando, desta forma, a constituição de outros modos de ação verbal. Lançamos mão da Sintaxe, no entanto, para apontar e explicar linguisticamente a dificuldade do sujeito, nas análises dos dados. A metodologia é baseada no acompanhamento longitudinal e no conceito de *dado-achado* postulado por Coudry (1991/1996). A coleta de dados foi feita através de gravações auditivas, uma vez por semana, com sessões de uma hora. Posteriormente as gravações foram transcritas e dessas transcrições foram retirados os dados para análise qualitativa. O sujeito será referido por sigla contendo duas letras maiúsculas, enquanto que as siglas iniciadas com “I” seguidas por duas letras minúsculas se referirão ao interlocutor/pesquisador. Assim, temos como sujeito deste trabalho BA, que é do sexo feminino, com 73 anos de idade.

Análises dos dados

Os dados são analisados qualitativamente, pois é um procedimento que de fato permite a compreensão do funcionamento real da linguagem. Para tanto, foi selecionado um dado em uma situação dialógica. Veremos que BA apresenta uma grande dificuldade de evocar palavras, que pode estar associada a alterações de memória, como também às dificuldades de seleção, de natureza, portanto, linguística. Assim, para melhor compreender o que ocorre na linguagem de BA destacamos a seguir um dado que consideramos singular do ponto de vista linguístico.

Dado 1: Contexto: A pesquisadora Ida conversa com BA a respeito da semana santa, no meio do diálogo BA relata quem faz a comida em sua casa quando sua filha está trabalhando.

Ida- E a semana santa tá chegando né? E a senhora fica em casa mesmo?

BA- Não ... é:: o menino o pai dele fica em casa.

Ida- Vocês comem peixe?

BA- Pe/ peixe. ...é:: a gente não gosta de... Minha mãe quando

Ida- Sua mãe?

BA – Minha mãe... ela faz comida.

Ida- Filha.

BA- Filha. Agora quando ela vai pro serviço...que não pode ir é ele que faz.

Ida- Quem faz?

BA- o pai... e eu

Ida- M...?

BA- M...

Ida- Ele que faz a comida

BA- Faz

Ida- E a senhora também?

BA- Também. ... trecho ininteligível...O menino ... o filho dele ... o grandão ele faz

Ida- N.(Ida diz o nome que BA se refere como “grandão”)

BA- N. A lua... como é o nome dela? (Não consegue se lembrar o nome da neta e pergunta para Ida “Como é o nome da Neta”?)

Ida- L.

BA-L. faz as coisas tudo... faz a sapata fasse ...

Ida- Faz o quê?

BA- Ela ela faz...

Ida- A salada?

BA- A salada. Muito boa... muito boa

Ida- Ham::

BA- Todo mudo

Ida- Então L. tá esperta já né?

BA- Já... é...aí faz o s... pra gente...o:: comê:: é:: pera aí... sa/ como é que se chama? Faz com com a colher.

Ida- O arroz?

BA- não... é:: (BA mexe com a mão fazendo movimentos circulares como se tivesse misturando alguma coisa)

Ida- o feijão?

BA- feijão não.

Ida- Bacalhau?

BA- Bacalhau. Não... aqui:: é:: pera aí... que é com água...

Ida- O suco?

BA- O suco, isso...

Ida- Ham:: ela faz?

BA- Faz muito bem. É a melhor que tem

Temos acima vários dados que demonstram as dificuldades de BA para encontrar ou selecionar palavras, principalmente os nomes próprios. Isso pode ser verificado em vários momentos do diálogo. Quando BA fala “o menino ... o filho dele ... o grandão ele faz” não consegue se lembrar o nome do genro e nem do neto, substituindo os por um núcleo pronominal (dele)- chamado pela Gramática Gerativa de categoria funcional, que segundo

Rapozo (1992), faz parte da categoria sintagmática NP, e por um núcleo adjetival (grandão), respectivamente. No entanto, BA encontrou uma saída pragmática adequada e bem sucedida para driblar suas dificuldades se referindo ao seu neto de “grandão”, pois Ida o conhece e sabe que ele é o mais alto da família e o mais velho dos filhos, deste modo, compreenderia a respeito a quem BA estava se referindo.

Podemos observar também que BA não consegue evocar a palavra “suco” para definir o que a neta faz. Então, procura por uma estratégia com o objetivo de obter ajuda do outro, para encontrar a palavra que deseja falar, usando para isso um sintagma frasal (de natureza metonímica) que contém características de como se faz um “suco”: **Faz o:: com com a colher ... como é? Pera aí ... / Que é com água ... como chama?** A fim de que seu interlocutor lhe ajudasse no seu dizer. Deste modo, ao buscar pela palavra “suco” e não conseguindo evocá-la, realiza um enunciado sobre como se faz um suco.

Verificamos também que, além da facilidade que BA tem no uso de pronomes (categorias funcionais) e adjetivos para substituir o núcleo nominal no sintagma, ela apresenta também facilidade em proferir nomes encabeçados por sintagmas preposicionais, sentenças encaixadas, como no dado acima: “com a colher”/ “que faz com água, note-se que **colher** e **água** são nomes, no entanto ela os proferiu sem dificuldade pois estão precedidos por preposições.

Embora consiga dizer alguns nomes que deseja, BA apresenta uma recorrente dificuldade em selecionar a palavra alvo, seja quando olha para um objeto, seja ao fazer um relato. Desta forma, recorre muitas vezes a estratégias interessantes durante a interação, com o objetivo de suprir a dificuldade de nomear. Como alternativa a exemplo do dado acima, se apoia no eixo metonímico (Jakobson, 1956), assim, menciona atributo do objeto para que seu interlocutor o ajude no processo de nomeação, dando-lhe pistas para alcançar a palavra alvo.

Considerações Finais

Nosso objetivo principal, neste trabalho, era o de refletir acerca da linguagem na demência. Assim, para pesquisar e entender os problemas de linguagem e cognição decorrente desta patologia elegemos a ND, que se caracteriza por ser um campo de investigação que se preocupa em analisar a cognição humana e os fatos da linguagem. Deste modo, podemos argumentar que, ao acompanhar o sujeito no exercício real da linguagem, uma sólida formação em Linguística e ancorada na ND permite que se possa inferir não só sobre alterações linguísticas – tanto no sistema formal da língua, quanto nos aspectos pragmáticos e discursivos - mas também a respeito de outras alterações cognitivas que também se mostram nas atividades realizadas com a linguagem e sobre a linguagem. Dessa forma, ao selecionar o episódio dialógico para ser analisado verificamos a importância de conceber a *linguagem como trabalho*. Vislumbramos, assim, que os sujeitos operam sobre os recursos da língua, selecionando aqueles que são necessários para o seu querer dizer.

Referências Bibliográficas

CARAMELLI, P., & Barbosa, M. T. (2002). **Como diagnosticar as quatro causas mais frequentes de demência?** Revista Brasileira de Psiquiatria, 24(1), 7-10.

COUDRY M. I. H. **Diário de Narciso: discurso e afasia**. São Paulo: Martins Fontes, 1986/1988.



COUDRY M. I. H. Estudos da Linguagem. **Neurolinguística Discursiva: afasia como tradução**. Vitória da Conquista, 2008.

COUDRY M.I.H E POSSENTI, S. Avaliar discursos patológicos. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**. nº 5. 1989.

COUDRY, M.H. Linguagem e Afasia: uma abordagem discursiva da neurolinguística. In: **Cad. Est. Ling.** (42), 2002.

FRANCHI, C. (1992). Linguagem atividade constitutiva. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, nº 22, Campinas, p. 9 – 39.

JAKOBSON, R. **Dois Aspectos da Linguagem e Dois tipos de Afasia**. In: JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix,[1960.

MESULAM, MM. **Primary progressive Aphasia – A Language – Based Dementia**. The New England Journal of Medicine, 2003; 349 : 1535 – 1542.

RAPOZO, E. P. **Estruturas de constituintes e categorias gramaticais**. In: RAPOZO, E. P. **Teoria da Gramática A faculdade da Linguagem**. Lisboa: Editorial Caminho. 1992.

DISCURSO, MÍDIA E ALCOOLISMO: MODOS DE INSTALAÇÃO DOS SUJEITOS E DOS SENTIDOS NAS/PELAS CAMPANHAS PÚBLICAS

ELDA CINTRA LEITE⁶³, OLÍMPIA MALUF-SOUZA⁶⁴,
FERNANDA SURUBI FERNANDES⁶⁵

Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT
Rua das Maravilhas, 412/ Cavahada – 78.000-200 – Cáceres – MT – Brasil

eldacleite@gmail.com, olimpiamaluf@gmail.com, fernandasurubi@gmail.com

Resumo. Para o presente trabalho, apresentamos a análise discursiva de uma campanha de combate ao alcoolismo, apresentada pela Folha de São Paulo, que toma a imagem de uma mão, bem tratada, algemada a uma garrafa de uísque. Nossa questão foi a de indagar os efeitos produzidos pela campanha, ou seja, quem de fato ela atinge ao eleger aquela mão e aquela bebida. Assim, produzimos deslizamentos metafóricos sobre a imagem da campanha, com o propósito de verificar como outros bebedores e outras bebidas produzem outros sentidos. Esse gesto nos permite afirmar, preliminarmente, que essas escolhas determinam os sujeitos e os sentidos para essas campanhas.

Palavras-Chave. Análise do Discurso. Alcoolismo. Mídia. Sujeitos e Sentidos.

Abstract. The present paper aims to present a discourse analysis of an advertisement against the alcoholism, presented by “Folha de São Paulo”, which shows an image with a well-treated hand, next to a whisky bottle. Our focus was centered on how the hand and the bottle were elected. We produced metaphoric slips on the image, with the objective to verify how other drinkers and beverages produce other senses. This allows us to affirm preliminarily, that these choices determine the subjects and the senses to these advertisements.

Keywords. Discourse Analysis .Alcoholism. Media. Subjects and Senses.

Durante toda história humana é possível notar a constante apreciação que o homem tem pela bebida alcoólica. Elas desde sempre foram preferidas pelo seu efeito tônico e euforizante, para aliviar a angústia e libertarem tensões estando toda a história da humanidade permeada pelo consumo de álcool (MELLO, BARRIAS e BREDA, 2001).

Ao analisar o alcoolismo no trabalho, Cruz (2012, p. 1) afirma que

⁶³ Acadêmica do 8º semestre do curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Cáceres. Bolsista de Iniciação Científica FAPEMAT.

⁶⁴ Professora pesquisadora do Departamento de Letras e do Programa de Mestrado em Linguística

⁶⁵ Professora pesquisadora do Departamento de Letras e vice-coordenadora do Projeto GEAD (Grupo de Estudos em Análise de Discurso).

[...] o consumo de álcool pode ser originário por problemas pessoais, familiares, sociais ou por determinadas situações no meio laboral, ou ainda por uma combinação desses elementos. Tais problemas não só repercutem na saúde do trabalhador, mas também no âmbito laboral, podendo inclusive ocasionar a rescisão contratual desse empregado dependente do uso do álcool.

Segundo a autora, foi na década de cinquenta, com a primeira edição do DSM-I (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) que o alcoolismo passou a ser tratado como doença. No ano de 1967, o conceito de doença do alcoolismo foi incorporado pela Organização Mundial de Saúde à Classificação Internacional das Doenças (CID-8), a partir da 8ª Conferência Mundial de Saúde. No CID-8, os problemas relacionados ao uso de álcool foram inseridos dentro de uma categoria mais ampla de transtornos de personalidade e de neuroses.

A análise de cada casuística tem indicado que o alcoolismo não está relacionado à quantidade de bebida alcoólica ingerida, pois, mesmo bebendo muito, algumas pessoas não desenvolvem uma dependência física. No entanto, ressaltamos que o consumo regular de álcool afeta a família, as responsabilidades para com o trabalho ou expõe o consumidor a situações de perigo, principalmente no trânsito.

No caso de dependência física, os alcoólatras passam a ser considerados portadores de uma doença crônica, pois sentem a necessidade de beber compulsivamente, assim, quando começam a beber dificilmente conseguem parar.

Segundo Cruz (2012), sempre que um alcoólatra tenta diminuir ou parar de beber, passa a experimentar os sintomas da abstinência alcoólica, como os suores, as náuseas, a ansiedade, os delírios, as visões, os tremores intensos e a confusão mental.

A abstinência e seus sintomas fazem com que o alcoólatra nem sempre consiga abandonar o vício sozinho, necessitando de ajuda profissional para essa empreitada. Além disso, o tratamento se faz acompanhar de uma falta de previsão de melhora ou de recuperação completa, uma vez que as respostas ao tratamento são individuais e imprevisíveis, assim, nenhum profissional da saúde pode precisar quando o paciente terá alta.

Segundo o Boletim do Centro Regional de Alcoologia, de Coimbra (número 2, 1997, p. 17), o alcoolismo é compreendido como sendo “[...] o conjunto de problemas relacionado com o consumo excessivo e prolongado do álcool, entendido como o vício de ingestão excessiva de bebidas alcoólicas e todas as consequências daí decorrentes”. Além disso, o boletim informa que o alcoolismo é um conjunto de diagnósticos, cerca de duas a três vezes mais frequente no sexo masculino, atingindo todas as classes sociais, sendo, contudo, de maior consumo *per capita* na raça branca.

Visando a minimizar/acabar com o consumo de álcool, instituições como a dos Alcoólicos Anônimos (AA), da Secretaria Nacional Antidrogas Narcóticos Anônimos (SENAD), da Associação Brasileira de Terapia Comunitária (ABRATECOM) e da Unidade de Pesquisa em Álcool e Drogas (UNIAD) surgiram com o objetivo de tratar o alcoólatra/o alcoolismo, pois se constituem como uma das formas mais eficazes de tratamento dos dependentes do álcool. Esses tratamentos são considerados mais eficazes, pois se preocupam com o tratamento de toda a família, uma vez que estudos comprovam que em um lar de alcoólatra toda a família é influenciada e afetada, de forma mais intensa, pelo comportamento do alcoólico.

De fato, a família destes indivíduos sofre, muitas vezes, as consequências do abuso de álcool de um dos seus membros, trazendo consequências que, de acordo com Roussaux, Faora-Kreit, Hers (1996, *in* OLIVEIRA, 2009, p. 18), “[...] afectam não apenas o convívio familiar, mas também a dimensão económica, social, afectiva, entre outras”.

Somado a essa medida, as propagandas de combate ao alcoolismo tem sido um meio de se tentar produzir efeitos de conscientização ao usuário, dando visibilidade ao caráter nefasto que o álcool tem sobre sua família e a pessoa do próprio alcoólatra.

Para tanto, tomamos como referencial teórico-metodológico a Análise de Discurso de linha francesa, que tem como precursores, Michel Pêcheux, na França, e Eni Orlandi, no Brasil. Assumir essa posição teórica implica tomar essas linguagens como discurso, que, ao constituírem-se como *acontecimento discursivo*, instalam sujeitos e sentidos. Dessa maneira, nossa pesquisa pretende produzir reflexões sobre os modos como essas campanhas, através do que formulam e do que fazem circular, podem ser consideradas eficazes/ineficazes para o combate ou minimização do consumo de álcool pelo sujeito dependente.

Como vimos mostrando, o alcoolismo foi considerado pela Organização Mundial de Saúde uma das doenças que mais matam na atualidade.

Na tentativa de minimizar esse problema campanhas foram/são lançadas em todo o mundo, visando a coibir o consumo e principalmente a associação da bebida com a direção de automotores.

Segundo alguns registros arqueológicos, o consumo de álcool pelo ser humano surgiu a mais de oito mil anos, quando as bebidas eram ainda produzidas por fermentação. Atualmente, pela facilitação e desenvolvimento do processo de destilação, as bebidas passaram a apresentar teores mais fortes, tornando-se mais perigosas, pois passaram a representar maior risco de dependência.

Durante a Revolução Industrial, a bebida começou a ser produzida em série, sendo assim, as pessoas eram atraídas com maior facilidade ao consumo do álcool, e, por consequência, cresciam os problemas sociais causados pelo abuso do álcool. Dessa forma, o uso excessivo do álcool passou a constituir-se como doença, levando pesquisadores a desenvolver, na metade do século XIX, estudos que visaram identificar as diferenças entre as bebidas destiladas e as bebidas fermentadas.

No século XX, algumas mudanças medidas começaram a serem ensaiadas, no sentido de minimizar o consumo de álcool, assim alguns países estabeleceram os 18 anos de idade como a maioridade para o consumo de álcool e, em janeiro de 1920 os Estados Unidos da América decreta a Lei Seca, que vigorou durante quase 12 anos. Por essa lei era proibido vender, trocar, transportar, importar, exportar, distribuir e consumir bebida alcoólica.

Apesar dessas iniciativas, o consumo de bebidas alcoólicas tem, na atualidade, aumentado de forma assustadora, pois já não se vê somente pessoas acima de 18 anos consumindo bebidas alcoólicas, mas também é comum crianças de apenas 12 anos de idade se tornar consumidores do álcool, exagerando no consumo e chegando, depois de um tempo não muito longo, ao alcoolismo.

Juntamente com o aumento do consumo de bebidas crescem também as propagandas de combate ao alcoolismo. Assim, em nossa pesquisa sobre o assunto, encontramos um programa, de resultado muito eficaz, no qual alguns australianos tomaram a iniciativa de pesquisar algo que pudesse conscientizar os jovens, sobre os riscos associados ao excesso de bebida. O resultado do trabalho foi o de que os australianos conseguiram reduzir em 20% o consumo de álcool entre adolescentes, dessa maneira, a metodologia utilizada por eles foi implantada em escolas brasileiras, por pesquisadores da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

O trabalho dos australianos – intitulado School Health and Alcohol Harm Reduction Project (SHAHRP) – foi aplicado, com sucesso, em escolas do Brasil. A busca pela metodologia australiana deu-se pela constatação, em São Paulo, de alunos do 8º e 9º anos

do ensino fundamental que já estavam fortemente envolvidos com o consumo de álcool, uma vez que o trabalho visava à conscientização dos jovens sobre os efeitos nefastos do consumo exagerado de álcool.

Diante desse programa, é possível perceber que tentar apenas convencer os jovens a não beber, não produz uma boa eficácia, pois fazendo isso é perigoso afetá-los de forma negativa, produzindo uma reação contrária da esperada, aumentando o consumo de álcool ao invés de diminuir. A ideia seria criar, então, um ambiente em que os jovens teriam a liberdade de conversarem e exporem aquilo que sentem, vivem, aonde e com quem consomem bebidas alcoólicas.

Essa ideia de não coibir diretamente o consumo de álcool vem também da pesquisa australiana, onde jovens envolvidos com o projeto declararam: “Se vocês nos disserem para não beber vamos simplesmente desligar nossos ouvidos, pois não é assim que queremos viver nossa vida”⁶⁶.

Assim, essas campanhas visaram a minimizar, em um primeiro momento, o consumo do álcool, mas, posteriormente, dada a associação do alcoolismo com a direção de automotores, as campanhas passaram também a se constituírem como um meio de produzir efeitos de conscientização ao usuário de bebidas alcoólicas no trânsito.

As campanhas públicas de combate ao alcoolismo, associado com o trânsito, e que circulam geralmente na forma de cartazes, fazendo uso de linguagens verbais e não verbais, é o material de análise da nossa pesquisa. O que queremos analisar é a eficácia/ineficácia dessas campanhas e o alcance que elas têm sobre os diferentes públicos de bebedores.

Recortamos para esta apresentação uma campanha de combate ao alcoolismo, divulgada pela Folha de São Paulo, cujo objetivo era o de revelar a porcentagem de consumo de bebida alcoólica entre homens e mulheres.



Analisando os efeitos de sentido que a imagem usada pela Campanha da Folha de São Paulo pode produzir no leitor, começamos por questionar a escolha da bebida alcoólica usada, pois se trata de uma garrafa de uísque, e a mão do bebedor, que se trata de uma pessoa de cor branca, de pele e unha bem tratadas.

⁶⁶ Entrevista concedida pela pesquisadora australiana à Agência FAPESP. Fonte: Revista Exame. Disponível em <http://alcoolismo.com.br/artigos/programa-reduz-em-20-consumo-de-alcool-entre-adolescentes/>. Acesso em 25/05/2013.

Ora, se a campanha pretende apresentar a porcentagem de bebedores do sexo masculino e feminino, os dados indicados por ela podem não revelar de fato a quantidade de bebedores por gênero, pois a escolha da bebida e da mão, mostradas pela campanha, já produzem efeitos que a direcionam, pois a campanha é voltada para bebedores de uísque de uma marca famosa (Jack Daniels), que custa, em média, R\$ 100,00 a garrafa.

Questionamos, então, em que medida essa campanha atinge os bebedores de outros tipos de bebida, como as cervejas e as “pingas”, de modo geral. Somos sabedores de que há uma enorme variação de preço entre as cervejas e as cachaças, havendo, nesta última, preços superiores aos do uísque ou vinho de boa qualidade. Mas, nossa questão volta-se para as cervejas de preços médios e as “pingas”, vendidas em “corotinhos”. Se considerarmos, em média, os preços de uma cerveja “popular” (R\$ 3,50) e do corotinho (R\$ 2,00), teremos, para essas bebidas, bebedores de uma outra classe social.

Nessa direção, produzimos deslizamentos metafóricos sobre a campanha original, substituindo a bebida e o bebedor a ela algemado. Vejamos, então, duas metáforas produzidas a partir da campanha original:



Metáfora 1 – Adaptação com garrafa de cerveja, feita a partir da imagem original



Metáfora 2 – Adaptação com “corotinho”, feita por nós a partir da campanha original

O nosso propósito ao produzir as duas metáforas foi o de tentar compreender se os efeitos de sentido, produzidos pela campanha original, e os produzidos pelos deslizamentos metafóricos seriam os mesmos.

O cartaz da campanha original nos permite compreender que a escolha da imagem se pauta em um imaginário sobre a quem se dirige a campanha. Assim, a escolha da bebida, uma garrafa de uísque, não é trivial, pois funciona de modo a marcar o status social de um bebedor que tem mãos e unhas bem tratadas e que consome bebidas finas. Esse bebedor é, geralmente, associado a uma determinada classe social, a classe A, a elite, a classe de empresários e de trabalhadores autônomos. Trata-se de parte da população a quem é dirigida uma outra campanha para qual a memória discursiva nos remete – a campanha do “Se beber não dirija”, uma vez que esses dizeres já pressupõem uma pessoa que possui as condições econômicas para ter um automóvel.

De acordo com os institutos de pesquisa brasileiros⁶⁷, há uma gradativa ascensão das classes D e E para a classe C, atualmente chamada de “a nova classe média brasileira”, em razão da aceleração da economia e da estabilidade econômica. Desse modo, a Classe C passou a ser considerada um retrato do consumo no Brasil, pois passou a cuidar mais da saúde, da alimentação e do bem estar⁶⁸. Do mesmo modo, as linhas de crédito e de financiamento possibilitaram a essa classe a aquisição de automóveis, então, a campanha da Folha de São Paulo pode alcançar também a essa população. Mas, há uma enorme quantidade de pessoas, das classes D e E, que não possuem empregos, saúde, alimentação e, conseqüentemente, automóveis. A essa população, sem as condições mínimas de vida, a campanha original não atinge, pois, quando há casos de alcoolismo, os consumidores dessas classes fazem uso de bebidas alcoólicas de baixo custo, como é o caso da cerveja, mais afeita à classe C, e do corotinho, mais afeito às classes D e E.

A chamada classe C brasileira, a nova classe média, é mais afeita às bebidas de médio custo, como é o caso das cervejas, de modo geral. Assim, a metáfora 1, por nós produzida, atingiria mais diretamente à classe C, e a metáfora 2, a do corotinho, as classes D e E. A campanha original, que atinge mais diretamente a classe A, poderia ser também metaforizada por uma garrafa de vinho ou um espumante de boa qualidade.

Os resultados da nossa pesquisa têm indicado, preliminarmente, que o cartaz como o da campanha da Folha de São Paulo, produz pouco ou nenhum efeito sobre o sujeito consumidor de bebidas alcoólicas de preços mais acessíveis, assim, esse tipo de campanha se apresenta como ineficaz para a maior parte do público de bebedores, especialmente os de Cáceres-MT, visto que não atingem o alcoólatra de uma determinada classe social.

Conclui-se, portanto, que os sentidos que a linguagem não verbal, presente no cartaz, produz, pertencem a uma memória discursiva que associa a bebida alcoólica a uma determinada classe social, que ingere bebidas caras, que dirige, que é branco, que tem pele e unhas bem cuidadas, etc., ou seja, a campanha contra o alcoolismo não produz sentidos para o alcoólatra de baixa renda, o do “corotinho”, o do “pé fofo”⁶⁹, etc.

⁶⁷ A ABEP (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisas) prefere não utilizar o sistema de classificação dos brasileiros em classes sociais, utilizando as chamadas Classes Econômicas, ou seja, classificando os brasileiros pelo seu poder de compra e obtenção de produtos.

⁶⁸ Disponível em <http://www.logisticadescomplicada.com/o-brasil-suas-classes-sociais-e-a-implicacao-na-economia-2/>. Acesso em 25/03/2013.

⁶⁹ O “pé-fofo” é o modo como é chamado, em Cáceres-MT, o bebedor contumaz, que vive caído pelas calçadas, quase sempre abraçado a um “corotinho” vazio.



Bibliografia

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

_____. **Cidade dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004.

_____. “Efeitos do verbal sobre o não-verbal”. In: **Rua**: Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da UNICAMP – NUCREDI. Campinas, SP, Nº.1, março 1995.

PÊCHEUX, Michel. “Discurso e ideologia”. In: **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. (trad.) Eni Orlandi. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

_____. “Papel da Memória”. In. ACHARD, P. **Papel da Memória**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1999.



O EMPREGO DA VÍRGULA COM ADJUNTOS ADVERBIAIS: PRESCRIÇÕES E USOS

ELIANE MOURÃO, GUSTAVO FECHUS

Universidade Federal de Ouro Preto – Instituto de Ciências Humanas e Sociais

elianemourão15@gmail.com, gufechus@hotmail.com

Resumo. *A gramática tradicional explica insuficientemente o emprego da vírgula com elementos de natureza adverbial. Tanto esse sinal de pontuação quanto os adjuntos adverbiais desempenham papel decisivo na construção do sentido do texto e influenciam a organização da frase e do fluxo da informação. Este estudo sinaliza que o funcionamento real dos adjuntos adverbiais e o emprego da vírgula com essas categorias obedecem a uma lógica que não corresponde às prescrições fornecidas pela gramática normativa.*

Palavras-Chave. *Vírgula. Adjunto adverbial. Funcionalismo.*

Abstract. *Traditional grammar explains insufficiently the employment of the comma with adverbial natural elements. So much this punctuation sign as adverbial adjuncts play a decisive role in the construction of the text sense and influence the organization of the clause and the flow of the information as well. This study indicates that the real functioning of adverbial adjuncts and the employment of the comma with these categories obey to a logic which does not correspond to the prescriptions given by the normative grammar.*

Keywords. *Comma. Adverbial adjunct. Functionalism.*

Um dos aspectos de maior relevância na construção do sentido do texto escrito é a pontuação. Embora já tenham sido realizados inúmeros trabalhos a esse respeito, os estudos sobre o emprego da vírgula em língua portuguesa não são muito abrangentes em relação aos adjuntos adverbiais. Tanto esse sinal de pontuação quanto essa categoria sintática não só desempenham papel decisivo na construção do sentido do texto, mas também influenciam diretamente a organização da frase e, conseqüentemente, o fluxo da informação.

Vírgula e adjunto adverbial são causa de extensa discussão no campo dos estudos linguísticos. Em relação à vírgula, os problemas são gerados, entre outras razões, porque a gramática tradicional (GT) a interpreta como sinal de entonação e confunde as efetivas motivações sintáticas e textuais de seu emprego com inflexões de pausa e respiração que não explicam realmente o seu funcionamento e que levam o usuário ao erro. Já em relação aos adjuntos adverbiais, a GT os classifica como termos acessórios da oração que delimitam circunstâncias e que modificam o sentido de verbos, adjetivos e advérbios. Essa definição, além de conferir imprecisão à categoria, não leva em conta o seu verdadeiro funcionamento – que, em diferentes situações, não deve ser tomado como secundário.

O desempenho dos adjuntos adverbiais não é o mesmo quando comparamos, por um lado, motivações textuais e, por outro, exigências sintáticas. A principal diferença reside no fato de que a sintaxe tradicional não admite a possibilidade de elementos de natureza adverbial funcionarem como complemento verbal. Em contrapartida, do ponto de vista textual, que considera mais detidamente o problema da construção da informação e do fluxo do discurso, a função dos adjuntos adverbiais parece ser de outra ordem (não mais entendidos como termos meramente acessórios ou secundários, como quer a GT), já que de fato eles podem ser decisivos para a continuidade do texto, desempenhando frequentemente os mesmos papéis conferidos a termos integrantes da oração e funcionando na economia textual como elementos de caráter restritivo. Assim, um olhar mais atento pode observar a real influência que os adjuntos adverbiais exercem sobre a organização da frase e do texto, de cuja análise resultam questões fundamentais como relevância temática e processamento de informações dadas e informações novas.

Cunha e Cintra (2001) afirmam que

Quando os adjuntos adverbiais são de pequeno corpo (um advérbio, por exemplo), costuma-se dispensar a vírgula. A vírgula é, porém, de regra quando se pretende realçá-los. Comparem-se estes passos:

Depois levaram Ricardo para a casa da mãe Avelina. (J. Lins do Rego, *U*, 320.)

Depois, o engraçado são as passagens de nível, os aparelhos de sinalização, os vagões-cisternas... (A. Abelaira, *D*, 30.)

Depois, tudo caiu em silêncio. (Castro Soromenho, *TM*, 261.) (CUNHA e CINTRA, 2001, p. 646).

Em primeiro lugar, é difícil perceber com clareza o que se entende por “adjuntos adverbiais de pequeno corpo”, pois um único advérbio, afinal, pode ser maior do que uma expressão ou locução adverbial. A essa inexatidão ainda se soma um “costuma-se”, que aqui, inadvertidamente, só amplia o terreno das incertezas. Além disso, os exemplos fornecidos por Cunha e Cintra, todos eles extraídos da literatura – fato que, segundo acreditamos, também mereceria revisão metodológica, visto que a literatura é o terreno pródigo da experimentação linguística –, não dão conta de esclarecer em caráter definitivo quando se deve ou não empregar a vírgula com adjuntos adverbiais. A justificativa do realce também não nos parece justa porque prescinde do contexto. Ora, uma vez dispensadas as contribuições do contexto, devemos nos perguntar se é realmente possível perceber se um determinado elemento foi realçado na frase. Por que razão o “depois” do primeiro exemplo seria diferente do “depois” da segunda e da terceira frases? Para enxergarmos as nuances de relevo e de realce temáticos, seria preciso algo mais do que os deslocados recortes ali apresentados.

Desse modo, se não evasiva, a explicação fornecida pela GT relativamente ao emprego da vírgula com adjuntos adverbiais é insuficiente, razão por que adotamos a perspectiva da gramática funcional, que coloca sob exame a língua em funcionamento e que entende a gramática como acessível às pressões do uso. Exatamente por compreender a linguagem como uma manifestação sensível às mais diversas influências contextuais, e não como um fenômeno autônomo, a gramática funcional é capaz de considerar aspectos como a interação social, as práticas discursivas e os seus processos de constituição – o que é o bastante para evidenciar as bases nas quais se assenta e comprovar suas diferenças em relação à tradição normativa.

De acordo com Maria Helena de Moura Neves (1994), a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), de M. A. K. Halliday – um dos autores em que fundamentamos este estudo –, é

uma teoria segundo a qual a multiplicidade funcional se reflete na organização interna da língua, e a investigação da estrutura linguística revela, de algum modo, as várias necessidades a que a linguagem serve. A pluralidade funcional se constrói claramente na estrutura linguística e forma a base de sua organização semântica e sintática, ou seja, lexical e gramatical. (MOURA NEVES, 1994, p. 111).

Nesse sentido, relativamente a textos escritos em língua portuguesa padrão, a investigação da estrutura linguística e de sua organização sintática pode revelar as diferenças que há entre as prescrições da tradição gramatical normativa, que já não são capazes de justificar as ocorrências reais, e as regularidades que de fato se efetivam no texto, as escolhas dominantes por parte dos usuários da escrita formal.

A observação dos adjuntos adverbiais em uso nos permite perceber que o seu emprego à direita da oração (após o verbo) e sem vírgula traz ao texto um dado novo. Já em relação aos adjuntos adverbiais à direita da oração e com vírgula, bem como aos adjuntos adverbiais à esquerda, com ou sem vírgula, verificamos que operam, pelo menos na maioria das vezes, com informação conhecida. Com efeito, percebemos que o adjunto adverbial à direita da oração e sem vírgula funciona no texto não como adjunto, termo acessório da oração, mas como complemento, termo integrante da oração, ora figurando acoplado a verbos considerados intransitivos pela GT, ora restringindo ideias que demandam algum nível de delimitação. Algumas dessas ocorrências revelam que os adjuntos adverbiais atuam, no domínio da oração, como elementos restritivos; no domínio do texto, como dispositivos responsáveis pela continuidade temática e pela progressão textual.

Vejamus que, dispensadas as ênfases e as entonações próprias da oralidade, à pergunta “Quando ele chegou?” haveremos de responder “Ele chegou *ontem*” ou “Ele chegou *em novembro do ano passado*” etc. Reparemos que a informação veiculada pelo adjunto adverbial é o que de fato interessa; reparemos ainda que não empregamos vírgula nesses casos, pois o que queremos saber, afinal, não é *se* ele chegou, mas *quando* ele chegou – informação que só pode ser fornecida pelos adjuntos adverbiais à direita da oração e sem vírgula. Também é preciso perceber que a presença ou a ausência da vírgula não diz respeito ao tamanho do adjunto adverbial (conforme ensinam Cunha e Cintra), senão à necessidade de focalizar e restringir informações.

O funcionamento dos adjuntos adverbiais em uso demonstra que eles são portadores de informações novas e, mais do que isso, que eles desempenham importante papel na continuidade temática do texto. Todavia, Cunha e Cintra os consideram termos acessórios que se juntam a um nome ou a um verbo apenas para precisar-lhes o significado. Os gramáticos, com quem divergimos nesse ponto, afirmam que “embora tragam um dado novo à oração, não são eles indispensáveis ao entendimento do enunciado.” (CUNHA e CINTRA, 2001, p. 149).

Quanto a isso, vale a pena dizer que, do ponto de vista estrutural, o adjunto adverbial de fato não é indispensável à construção da oração; com ou sem ele a oração continua sendo gramaticalmente aceitável. Já do ponto de vista do enunciado, contudo, a presença do adjunto adverbial pode ser decisiva para a construção do sentido: “vou embora” não é o mesmo que “vou embora amanhã”, que por sua vez não é o mesmo que “não vou embora agora” etc. Em resumo, parece-nos difícil afirmar que o entendimento desses enunciados não seja definido pela presença dos adjuntos adverbiais.

A análise de textos em circulação real também levanta questões importantes. Sigamos a primeira frase de um artigo recentemente publicado na revista *Piauí*:

Em outubro de 2009, uma equipe de assessores da Presidência foi enviada ao canteiro de obras da transposição do rio São Francisco na cidade de Floresta, interior de Pernambuco. (SCARPIN, 2012, p. 28).

A partir desse pequeno trecho é possível sinalizar alguns procedimentos frequentemente adotados por usuários da escrita padrão. Foram essas as regularidades que motivaram a formulação da hipótese segundo a qual o emprego da vírgula com adjuntos adverbiais não é aleatório ou opcional, senão motivado por influências textuais relativas ao fluxo do discurso e à organização das informações. Vejam-se estas duas formas de ocorrência:

1. O adjunto adverbial à esquerda da oração e com vírgula: posição temática

Em primeiro lugar, devemos notar que os adjuntos adverbiais que iniciam orações costumam vir separados por vírgula. Isso é motivado pelo fato de estarem em posição temática, constituindo o ponto de partida da mensagem. Segundo a GSF, o tema localiza e orienta a oração em seu contexto, organizando e levando adiante o discurso. A ele ainda é atribuído o papel de estabelecer o enquadramento da oração, posicionando-a em relação ao desenvolvimento do texto. Halliday (2004) afirma que

o tema é indicado pela posição na oração. No inglês falado ou escrito, sinalizamos que um item tem estatuto temático colocando-o no início da oração. Nenhum outro sinal é necessário, embora não seja incomum no inglês falado o tema ser marcado também pelo padrão entonacional. (HALLIDAY, 2004, p. 64, tradução nossa).⁷⁰

Esse modelo também parece ser aplicável ao português. Vejamos que o termo “Em outubro de 2009,” cumpre, afinal, as funções destinadas à estrutura temática, razão por que a maioria dos adjuntos adverbiais no início da oração obedece a esse mesmo procedimento – o que significa que, embora a GT indique ser facultativo o emprego da vírgula, essa estrutura em uso revela que, nos casos em que os adjuntos adverbiais participam da estrutura temática da oração, os escritores têm optado pela presença desse sinal de pontuação. Assim, o lugar ocupado pelo adjunto adverbial não é casual ou irrelevante, senão decisivo para a organização textual, de cujo arranjo depende o fluxo do discurso.

2. O adjunto adverbial à direita da oração e sem vírgula: posição remática

Reparemos que “na cidade de floresta”, anteriormente citado, dispensa o emprego da vírgula. Em situações como essa, em que o adjunto adverbial aparece à direita da oração e sem vírgula, o emprego desse sinal de pontuação não é opcional, como sugere a GT. Isso porque, em determinadas ocasiões, o adjunto adverbial não funciona apenas como termo acessório ou secundário, mas como elemento integrante e restritivo – o que altera sensivelmente o estatuto que a tradição normativa lhe atribui. Ocorre que nesses casos os adjuntos adverbiais participam da estrutura remática da oração, aquela que, por definição, diferentemente da estrutura temática, responsabiliza-se pela veiculação de novas

⁷⁰ The theme is indicated by position in the clause. In speaking or writing English we signal that an item has thematic status by putting it first. No other signal is necessary, although it is not unusual in spoken English for the theme to be marked off also by the intonation pattern. (pág. 64)

informações. Isso explica por que esses adjuntos adverbiais não são acompanhados pela vírgula: porque apresentam um dado inédito e importante para o desenvolvimento do texto.

Vejamos ainda que, no exemplo acima, a informação veiculada pelo adjunto adverbial é realmente muito importante, pois não se quer apenas informar que “uma equipe de assessores da Presidência foi enviada ao canteiro de obras da transposição do rio São Francisco”. Para a progressão desse texto é fundamental informar para onde, para qual dos canteiros de obras a equipe da Presidência foi enviada – razão por que o adjunto adverbial, à direita e sem vírgula, restringe e localiza uma nova informação: “uma equipe de assessores da Presidência foi enviada ao canteiro de obras da transposição do rio São Francisco *na cidade de Floresta*”. Além disso, essa é a primeira frase do texto, o que significa que as informações estão sendo fornecidas pela primeira vez. Tudo ainda é novo, tudo ainda está sendo apresentado, e é por isso que esse adjunto adverbial figura à direita e sem vírgula. Ele, afinal, é portador de uma nova informação e compõe a estrutura remática da oração.

Referências

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional Grammar*. 3. ed. Londres: Hodder Education, 2004.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Uma visão geral da gramática funcional*. São Paulo: Alfa, 38: 109-127, 1994.

SCARPIN, Paula. Era uma vez a transposição. *Revista Piauí*, São Paulo, 07/12/2012. Nº 75, pág. 28-30.



O IDOSO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA: REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS

ELIANE RIGHI DE ANDRADE

Pontifícia Universidade Católica de Campinas - Faculdade de Letras

eliane.righi@puc-campinas.edu.br

Resumo. *Este trabalho problematiza as representações de idosos que circulam nos livros didáticos de inglês do ensino fundamental, uma vez que esses livros, ao serem adotados, sugerem imagens que farão parte da identidade dos sujeitos em formação. A partir de uma abordagem discursiva, apontamos alguns efeitos de sentido que emergem dessa análise e que estão vinculados às relações de poder presentes no discurso didático-pedagógico, questionando, assim, o imaginário social estabilizado.*

Palavras-chave: *Representações do idoso. Livro didático de línguas. Identidades.*

Abstract. *This work discusses the representations of old people which appear in English books for elementary school, since those books suggest images which will be part of the students' identity. Based on discursive approaches, there are some meaning effects that emerge from the analysis, which are related to the power relations that are present in the educational discourse, and we can question on the stabilized social imaginary of old people.*

Keywords: *Old people representations. Textbooks. Identities.*

Introdução e breve fundamentação teórico-metodológica

Este trabalho tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre a formação do imaginário social sobre o idoso, por meio do estudo das representações que circulam sobre ele em livros didáticos de língua inglesa, destinados ao Ensino Fundamental e que foram aprovados pelo PNL 2011. Consideramos, neste estudo, a importância do livro didático no ensino de línguas, uma vez que ele é ainda um recurso muito utilizado na escola e, dessa forma, tem certa responsabilidade na construção e na disseminação das imagens que circulam junto aos alunos e contribuem com a formação de suas identidades.

Baseamo-nos teoricamente, nos estudos do discurso, dentre eles os de Foucault (2002). É dele a noção sobre os sistemas de exclusão e rarefação dos discursos e dos sujeitos, já que os discursos estão submetidos a “normas” socialmente compartilhadas, que determinam o que pode ser dito e por quem. Como dispositivo analítico, faremos uso da Análise do Discurso de linha francesa, o que significa relacionar o dizer que se materializa no intradiscurso ao interdiscurso (PÊCHEUX, 1988), o qual constitui a memória discursiva. O *corpus* que constitui esta parte da pesquisa foi colhido a partir de recortes discursivos de livros didáticos de inglês, destinados ao ensino fundamental, os quais foram analisados à luz de uma perspectiva discursiva.

A partir da análise, selecionamos representações que fazem parte do imaginário social e podem apontar elementos constitutivos das identidades na chamada pós-modernidade, momento em que as representações e seus sentidos mostram-se menos fixos, caracterizando um descentramento do sujeito e a não transparência da linguagem.

A materialidade linguística da qual partimos revelou-se bastante escassa, o que fez a análise voltar-se principalmente para a articulação de sentidos entre o verbal e o não verbal. Assim, a imagem constitui-se como elemento importante para a análise, pois produz efeitos de sentido na relação com o verbal. Segundo Araújo (2013, p.44), a “imagem, ou materialidade não verbal” é também uma prática discursiva, pois “vincula-se a processos específicos de significação”. Dessa forma, a imagem participa da construção das representações, entendidas como uma rede de sentidos produzidos socialmente que permeiam a formação das identidades.

No estudo realizado sobre as condições de produção dos livros didáticos aprovados, pudemos observar em diferentes documentos – dentre eles, o Guia de Livros Didáticos (2011) – claras recomendações sobre o combate ao preconceito e à discriminação social⁷¹.

Dessa forma, pudemos delinear algumas condições gerais de produção do livro didático, bem como específicas, sobre a constituição do discurso sobre as diferenças, que estão articuladas, em nossa opinião, à questão da presença do idoso no livro didático.

Trazemos, então, duas análises de recortes que constituíram nosso *corpus*, retirados dos dois livros de inglês aprovados para o ensino fundamental.

Sobre a análise

Na coleção *Links*, a menção a idosos é quase inexistente. Na unidade 7, cujo tema transversal, indicado no sumário do livro, é “Ética: o que faz uma pessoa ser um modelo positivo para os jovens”, pede-se na seção *Let's write* uma produção textual, em que a expressão “role model” é apresentada para o professor, nas anotações destinadas a ele, como “*pessoas cujos valores, atitudes e comportamento inspiram e servem de exemplos para outras pessoas*”. Vejamos a foto com o texto na sequência:

Recorte 1:



⁷¹ Observam-se, na ficha de avaliação, especificamente no item II, alguns dos critérios a serem considerados pelos analistas da coleção: *A veiculação de estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos é evitada?*

My role model

Felipe Massa is my role model. He's cool!
He's a great F1 driver. He's fast but he's not furious!
(...) Felipe Massa is an inspiration to me!
SANTOS, D. e MARQUES, A. *Links*. 6º. ano, unit 7. SP: Editora Ática, 2009, p.74.

Ao observar o “ídolo” que é apresentado na página, deparamo-nos com as características individuais que são disseminadas pelo livro didático para reproduzir um modelo de personalidade para o jovem: a de um piloto brasileiro de Fórmula 1, ainda bastante jovem e que, pela profissão, reúne, talvez, características geralmente identificadas à juventude, tais como ousadia, coragem e gosto pela aventura.

O aluno será então motivado para a atividade de escrita sobre o tema “My role model”, baseado no modelo textual ali proposto, do qual destacamos os adjetivos utilizados para caracterizar o “piloto exemplar”: *cool, fast, but not furious*, características que, segundo Zedu, a personagem do livro, constituem uma “inspiration” para ele. Nesse caso, a presença do jovem piloto poderia ser interpretada como a ausência de “modelos” de conduta entre os mais idosos, pois estes talvez estejam mais distanciados das características identitárias apreciadas e desejadas pelos jovens (a velocidade, a ousadia, por exemplo), as quais poderiam “inspirar” a constituição de um modelo identitário ao jovem estudante. Lembremo-nos que o verbo “inspirar” remete a um “sopro no coração”, o que pode sugerir que tais marcas identitárias são legitimadas pelo livro, na formação da identidade do estudante, como algo “natural”, intrínseco à natureza humana, reforçadas, ainda, pela foto em que o piloto aparece com um gesto corporal de vitória e com um troféu em uma das mãos, exemplificando o sucesso e a realização que todo jovem busca.

A partir dessa análise, podemos sugerir como efeito de sentido que, ao apresentar um jovem como modelo para o aluno, o idoso (entre outros grupos sociais também ausentes) e suas formações identitárias podem não ser relevantes à constituição da identidade do aluno, pois esta priorizaria características associadas à juventude. No entanto, sabemos que o jovem participa de formações sociais diversas, tais como família, escola, vizinhança, em que os idosos são cada vez mais presentes e numerosos, o que faz essa presença cada vez mais constante em suas vidas, mas que é ignorada socialmente.

Tal exclusão no discurso leva-nos também à analogia com os estudos sobre sistemas de exclusão e rarefação dos discursos e dos sujeitos (FOUCAULT, 2002, p.11), em que o autor aponta, na Idade Média, discursos que eram interditados socialmente, como o do louco, pois eram desacreditados e não tinham força de verdade. Isso nos leva à reflexão de que talvez falte ao discurso do idoso um reconhecimento social, um espaço de poder no discurso, o que tornaria sua presença mais significativa também no livro didático.

Com relação à segunda coleção aprovada, *Keep in mind*, pudemos quantificar onze momentos em que há menção aos idosos, em quatro unidades temáticas. Traremos aqui apenas um recorte da unidade 9 (*Ages and phases of life*).

Recorte 2

1. Look at the photos and read the texts. Match them.



(d) I am ____ years old and my name is Norman Thompson. I am a school teacher but I will retire from public school teaching after 30 years.

(c) My name is Brenda Koogan, I am ____ years old and I live in London. I'm a busy mum.

(e) I am ____, married and my name is Susan Spacek. I received a PhD in Economics last year after years of full-time study.

2. How old are the people in the photos? Complete their statements.

CHIN, E.Y. e ZAOROB, M. L. Coleção *Keep in mind*. 6º. ano, unit 9. SP: Editora Scipione, 2009, p. 83.

Nesse recorte, notamos que o aluno tem como objetivo associar as imagens das pessoas à descrição contida no texto. Embora o livro apresente cinco fotos, selecionamos como foco de nossa análise os dizeres referentes apenas às fotos *c*, *d* e *e* em associação com suas respectivas imagens, pelos possíveis efeitos de sentido que podem provocar.

A foto *c* aparece associada ao enunciado sobre Brenda, uma vez que, na imagem, a mulher com visual executivo carrega uma criança, além de pacotes, o que sugere a imagem de uma mulher ativa. O efeito de sentido do adjetivo “busy” atravessa a imagem de mãe e ressoa na executiva bem vestida e, portanto, bem sucedida, já que a boa aparência está associada socialmente ao sucesso. Dessa forma, podemos inferir que Brenda é uma jovem mãe “ocupada”, que tem seu espaço na sociedade, pois além de consumir, provavelmente trabalha e produz, já que é “ocupada”. Dessa forma, o livro foge do estereótipo da mulher dependente, trazendo-a em igualdade de condições com o homem na vida profissional, o que reforça o discurso do “politicamente correto” (POSSENTI, 1995) em que o livro didático se insere, pretendendo negar a disseminação de estereótipos, inclusive de gênero.

Analisando as duas outras fotos, percebemos que *d* refere-se a Norman, um professor que está prestes a se aposentar de uma escola pública, após 30 anos de trabalho, o que revela estar no “limiar” da linha social imaginária entre a produtividade e a “ociosidade”, pois passará a ter uma nova designação social: a de ser aposentado. O fato de aparecer um homem como professor do Estado parece também fugir do estereótipo, já que por volta de 90% dos professores no ensino básico são mulheres. No entanto, lembremos que o livro deve abordar a diversidade, fugir das imagens estabilizadas e Norman pode, ainda, não ser brasileiro, já que o livro deve buscar a interculturalidade.

Em relação à última ilustração, notamos que a senhora simpática é recém-doutora em Economia. De certa forma, rompe-se aqui, novamente, com uma certa regularidade nas representações geralmente associadas ao idoso, por exemplo, a do velhinho que assiste televisão, a da idosa que faz tricô, ou seja, a de imagens estereotipadas de pessoas mais velhas, que eram muito comuns nos livros didáticos até a década de 90⁷². Sendo Susan a

⁷² Esta informação refere-se a um estudo já realizado referente a livros didáticos de inglês produzidos nas décadas de 80 e 90, cujas imagens aqui exemplificadas foram detectadas em alguns materiais.

recém doutora, temos a ruptura dessa imagem de “ociosidade”, já que ela continua em plena atividade intelectual. Por outro lado, associando o texto à imagem, o vestuário não usual para regiões tropicais sugere, talvez, que a senhora não seja brasileira.

Se há, então, o desejo de dispersão de sentidos e o livro prima por essa dispersão ao evitar os estereótipos, perguntamo-nos se Susan, a senhora da foto e, não poderia ser a “busy mum”? Nesse caso, outras possibilidades de respostas também deveriam ser contempladas no exercício, permitindo aí uma nova cadeia de associações significativas que pudessem se distanciar realmente das imagens hegemônicas de grupos sociais que atravessam as esferas discursivas.

Algumas reflexões finais sobre a análise

Podemos concluir que, ainda que haja uma ênfase nos critérios propostos pelo Guia de que o material seja livre de preconceitos e que respeite as diferenças, ao privilegiar uma figura midiática e bem sucedida financeiramente como modelo para os jovens, percebemos o atravessamento do discurso da espetacularização e da mídia no discurso didático-pedagógico, fazendo com que os modelos para os estudantes estejam ancorados em pessoas geralmente jovens e/ou que tenham “fama”, uma vez que essas são expostas pela mídia e valorizadas pelo seu potencial “publicitário”. Dessa forma, o idoso “sem fama” não tem, no discurso do livro didático, nem espaço (social) nem voz, ou seja, não tem representatividade.

Podemos concluir, ainda, que se reforça o “status” social e econômico que o sujeito ocupa no sistema produtivo, como a mulher executiva, a economista, o futuro aposentado. A forte presença do “discurso politicamente correto” que permeia as coleções, com a valorização das diferenças e a tentativa de desestabilizar sentidos preconcebidos, passa a ser um instrumento favorável na avaliação da coleção pelos especialistas, por serem representações politicamente corretas, ainda que muitas delas não sejam tão comuns no imaginário social, fazendo com que os livros examinados sejam aprovados por se enquadrarem nos critérios recomendados pelo Guia.

O silenciamento (ORLANDI, 1992) do idoso (e de outros grupos) “sem fama” pode significar a hegemonia de outras vozes e de outros discursos e formações discursivas, como a de adultos bem sucedidos financeiramente - já que o dinheiro é uma efetiva forma de poder -, e de “figuras” notórias na grande mídia, já que este é também um discurso de poder que atravessa o sujeito e sua constituição identitária. Nesse caso, o livro também reforça a invisibilidade social dos idosos e reproduz sentidos estabilizados que emergem da memória discursiva coletiva.

Bibliografia

ARAÚJO, A. M. S. de. **As formas do silêncio em um material didático de inglês para fins militares**. Taubaté, 2013. Dissertação de Mestrado – UNITAU.

CHIN, E.Y. e ZAOROB, M. L. **Keep in mind, 6º. ano**. SP: Editora Scipione, 2009.

FOUCAULT, M. A. **A ordem do discurso**. 8ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.



MEC/SEB. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2011 – Língua Estrangeira Moderna (Ensino Fundamental). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio.** Campinas: Editora Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso.** Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

POSSENTI, S. A linguagem politicamente correta e a análise do discurso. In **Revista de Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, ano 4, v. 2, p.125-142, jul./dez. 1995.

SANTOS, D. e MARQUES, A. **Links, 6º. ano.** SP: Editora Ática, 2009.

A EXPLORAÇÃO DO GÊNERO MÚSICA COMO RECURSO METODOLÓGICO DIDÁTICO

**ELIVAN APARECIDA RIBEIRO, AGNES PRISCILA MARTINS DE MORAIS,
HELENA MARIA FERREIRA**

Universidade Federal de Lavras
Campus Universitário
Caixa Postal 3037 - CEP 37200-000 - Lavras MG
Telefone: (35) 3829.1122, 3829.1502

eribeiro@letras.ufla.br, agnespriscila@letras.ufla.br, helenaferreira@dch.ufla.br

Resumo. *Esta pesquisa se ocupa do trabalho com o gênero música em sala de aula. É composto de dois momentos: um estudo teórico que buscou inventariar as potencialidades do gênero música para o aperfeiçoamento da competência linguístico-discursiva e de um relato de projeto desenvolvido em uma escola pública, a partir de uma sequência didática. Foi possível constatar que a música apresenta potencialidades para a formação de um aluno crítico e para a exploração dos diferentes usos da linguagem.*

Palavras-Chave. *Gênero Música. Sequência didática. Competência linguístico-discursiva.*

Abstract. *This research work is concerned with the music genre in the classroom. It is composed of two parts: a theoretical study that sought to inventory the potential of music genre to improve the competence and linguistic-discursive reporting of a project developed in a public school, from a didactic sequence. It was found that the music has potential for the formation of a critical student and exploration of the different uses of language.*

Keywords. *Music genre. Instructional sequence. Linguistic-discursive competence.*

Introdução

A música é um gênero que integra o cotidiano das pessoas durante toda a vida. No contexto escolar, observa-se que a música tem sido abordada nos planos de ensino, nos livros didáticos, nas pesquisas sobre o ensino de línguas. Fala-se muito das potencialidades desse gênero para o desenvolvimento cognitivo/ linguístico, psicomotor e sócio-afetivo dos alunos. No entanto, contraditoriamente, constata-se, por meio das leituras realizadas para a realização deste trabalho e por meio da análise de livros didáticos que esse gênero é pouco explorado como estratégia metodológica. Segundo Loureiro (2002), “quando há música na escola, o que encontramos são práticas isoladas, bastante variáveis e irregulares”. Nesse sentido, o gênero música pode tornar-se um importante mecanismo metodológico nas aulas de Língua Portuguesa (LP), com vistas a estimular o ensino-aprendizagem dos alunos.

Conforme Pfützenreuter (1999), o aluno que tem a oportunidade de fazer experiências musicais amplia a sua forma de expressão e de entendimento do mundo em que vive. Essa vivência pode possibilitar o desenvolvimento do pensamento criativo.

Nessa direção, o presente estudo tem como objetivo analisar as potencialidades do gênero música como recurso metodológico. Para tal, foi feito um estudo teórico acerca da relação entre música e educação, e de modo mais específico, sobre a utilização da música como proposta para o ensino de Língua Portuguesa. Após o estudo teórico, foi desenvolvido um projeto de intervenção pautado na elaboração de uma sequência didática, envolvendo alunos do ensino fundamental de uma Escola da Rede Municipal de Ensino da cidade de Lavras, Minas Gerais.

O Gênero Música em questão

Ao pesquisar acerca das contribuições da música como mecanismo metodológico, constatou-se que música se presta a diferentes usos e funções. Para Merriam (*apud* HUMMES, 2004, p. 19), “a música é claramente indispensável para uma promulgação apropriada das atividades que constituem uma sociedade; é um comportamento humano universal”.

A partir do exposto, vale destacar que a exploração da música em sala de aula abarca usos e funções diversificadas. Assim, considera-se a música pode contribuir para que o professor se desloque das metodologias tradicionais de ensino e inove por meio da utilização de metodologias diversificadas e estimulantes que despertem o interesse, criatividade e criticidade dos alunos. Ao se trabalhar com o gênero música, o professor é imerso ao universo do aluno, criando um diálogo entre professor-aluno e/ou vice-versa, o que facilita o desempenho dos alunos e trazem novos conhecimentos para ambas as partes envolvidas no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a música tem um potencial para dinamizar a interação, a afetividade e a liberdade de expressão, contribuindo para a socialização e o enfrentamento da fala pública.

Nesse sentido, Lima (2004, p. 24) considera que “a música, enquanto um produto social, carrega consigo formas de pensar de uma determinada época, de um determinado grupo.” Nessa dimensão, a música contribui para o desenvolvimento de uma análise crítica das condições de produção do gênero em questão, ou seja, das músicas, seja no âmbito da organização composicional (letra, estilo de linguagem, ritmo, etc.), seja no âmbito da mensagem veiculada (conteúdo temático).

Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) asseveram que os alunos devem ser capazes de utilizar as diferentes linguagens - verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. Nesse sentido, a música permite a conjugação de várias linguagens. O documento ainda considera que a modernidade tem ocasionado uma série de modificações das referências musicais da sociedade, pela possibilidade de acesso a aparatos tecnológicos, como discos, rádio, televisão, computador, jogos eletrônicos, cinema, publicidade, etc. Dessa feita, o referido documento assevera que

Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção. (p. 75)

Vale ressaltar que a música ao entrar na sala de aula contribui para o processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, Campbell (1997) afirma que a música pode aumentar a consciência espacial e inteligência, melhorar a concentração e habilidades de comunicação, facilitar a aquisição de línguas, criatividade, leitura, escrita, memorização e outras habilidades acadêmicas.

Desse modo, em razão da extensão deste trabalho, vale recorrer às considerações de Merriam (*apud* HUMMES, 2004)

- 1) função da expressão emocional: refere-se ao desenvolvimento da capacidade de expressão de sentimentos não revelados no discurso comum, liberação de ideias, desabafo de conflitos sociais, exploração da criatividade, evocação de estados de tranquilidade, dinamização das relações grupais, sentimento religioso, nostalgia e solidariedade partidária.
- 2) função de prazer estético: refere-se tanto ao poder criador quanto ao contemplativo.
- 3) função de divertimento: pode referir-se apenas à fruição ou pode estar combinada a outras funções.
- 4) função de comunicação: refere-se ao fato de que a música é um meio de expressão, embora não seja preciso o que, como e para que comunica.
- 5) função de representação simbólica: refere-se à representação de ideias e comportamentos, a partir das formas e dos conteúdos que identificam uma época, da significação e do simbolismo que as letras das canções evocam e dos significados afetivos e culturais que são imprimidos no enlaçamento dos sons.
- 6) função de reação física: refere-se aos movimentos corporais e à excitação e à canalização de comportamentos que música pode provocar, nas diferentes situações.
- 7) função de impor conformidade a normas sociais: refere-se ao fato de que as letras das músicas podem veicular comportamentos, atitudes de valor, etc.
- 8) função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos: refere-se ao papel da música enquanto coordenação de cerimoniais, preservação da ordem e poder de encantamento.
- 9) função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura: refere-se à música como veículo de transmissão da história, mitos, lendas e informações.
- 10) função de contribuição para a integração da sociedade: refere-se à possibilidade de congregação entre os indivíduos de diferentes grupos sociais.
- 11) Conforme se observa, o sentido do gênero é muito mais amplo, vai além do desenvolvimento das práticas linguísticas, a música pode exercer várias funções.

Importância da sequência didática

Para o desenvolvimento do projeto de intervenção, fez-se necessário adotar um procedimento metodológico que possibilitasse a sistematização das ações. Nesse contexto, adotou-se a proposta de sequências didáticas, de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). O trabalho com a sequência didática implica na construção de um agrupamento de atividades desenvolvidas em âmbito escolar estruturadas sistematicamente englobando um gênero textual oral e escrito. Essa metodologia tem por objetivo ajudar ao aluno a ter um melhor domínio sob um gênero textual, permitindo-lhe, escrever ou falar de uma maneira adequada numa dada situação de comunicação, buscando dar acesso aos alunos a práticas de linguagens inovadoras ou de difícil domínio. Conforme os autores referenciados, uma SD é constituída por:

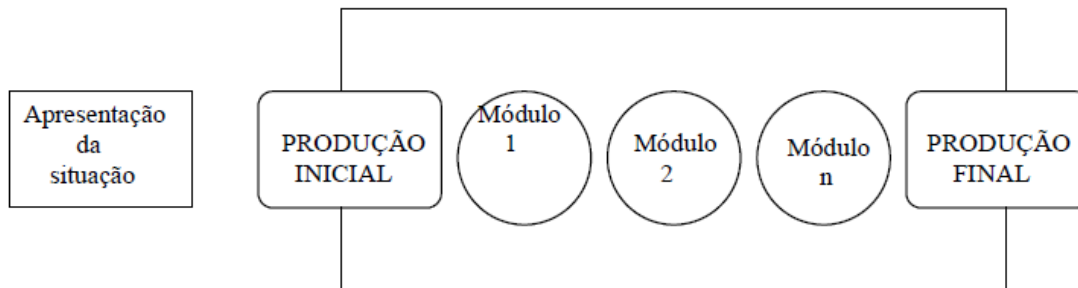


Figura 1. Esquema da sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY 2004, p.98)

- a) Apresentação da situação: apresentar aos alunos o que será efetuado na culminância da proposta e expor questões como: gênero abordado; público alvo; suporte; participantes da produção (alunos).
- b) Produção Inicial: os alunos elaboram um primeiro texto oral ou escrito, trocando experiências entre si e o professor e as implicações que tem essa atividade. No desenvolvimento dessa atividade, até os alunos que possuem mais dificuldades conseguem se expor, mesmo que transgridam as características do gênero em questão. Vale ressaltar que nem sempre o aluno conseguirá alcançar uma produção inicial completa, mais adiante ele poderá se desenvolver.
- c) Módulos: são abordadas as dificuldades decorrentes da primeira produção. O docente intervém, dando suporte aos alunos para sanar essas dificuldades. O curso generalizado da SD direciona-se do complexo para o mais simples: da produção inicial aos módulos enfocando uma ou outra capacidade essencial ao domínio de um gênero. Por fim, o rumo leva ao complexo: a produção final.
- d) Produção final: a SD é culminada com a produção final dando oportunidade ao aluno de demonstrar e colocar em prática os conteúdos trabalhados pelo docente separadamente em cada módulo.

Resultados e discussão

A Elaboração da sequência didática para o Gênero música

A seguir constam os momentos desenvolvidos durante o projeto de intervenção executado em uma escola pública do município de Lavras (MG), com uma turma de ensino Fundamental.

- a) Apresentação da situação: foram organizadas 6 oficinas com duração de duas aulas cada uma delas. Buscou-se apresentar o gênero Música e suas potencialidades, explanando sobre seu histórico e sua importância no contexto sociocultural. Foi apresentada a proposta do projeto “Palavra Cantada” e os alunos foram indagados sobre seus interesses em trabalhar com esse gênero. A maioria dos alunos demonstrou receptividade ao projeto.
- b) Produção inicial: foram explicados aos alunos os diversos estilos musicais presentes e sua influência em nossa cultura e também em outras culturas. Foi proposta aos alunos a apresentação de um mini seminário para que relatassem seus gostos musicais, dando enfoque a oralidade. Os alunos evidenciaram a criticidade ao apresentarem e argumentarem os estilos musicais e expressaram de forma positiva e diversificada seus gostos musicais.

- c) Módulo 1: Leitura, interpretação e reflexão: Foram apresentados letra e áudio das músicas: Admirável chip novo (Pitty) e Até quando (Gabriel o pensador). Foi feita uma discussão sobre as letras e uma discussão acerca do posicionamento dos alunos sobre o conteúdo das músicas. Os estudantes demonstraram compreensão e senso crítico em relação às letras trabalhadas.
- d) Módulo 2: Variação linguística presente nas músicas: Foi discutida a questão das variações linguísticas existentes no Brasil a partir das músicas: Asa branca (Luiz Gonzaga) e Saudosa maloca (Adoniram Barbosa). Os alunos reconheceram as variedades linguísticas e demonstraram ter compreendido a questão da adequação/inadequação da linguagem.
- e) Módulo 3: Interpretação criativa: Foram expostos a letra e o vídeo da música Aquarela (Toquinho) com intuito de desenvolver a ludicidade e à interpretação textual, com o objetivo de desenvolver habilidades artísticas a partir da interpretação dessa canção. Os alunos produziram desenhos sobre a temática da música, nos quais manifestaram suas impressões e emoções. As produções foram expostas na escola.
- f) **Produção final:** Foi explicado aos alunos o conceito de paródia e foram apresentados alguns de exemplos, logo após os discentes foram convidados a escolherem uma música de sua preferência para a realização de uma paródia com tema livre, com o intuito de desenvolver a escrita e reescrita dos discentes e trabalhar a intertextualidade. Essa produção foi apresentada no concurso de paródias.

Considerações finais

Ao trabalhar com o gênero música observou-se que as possibilidades de se abarcar conjuntamente as práticas linguísticas: oralidade (fala pública e argumentação), leitura (compreensão textual de sentidos implícitos), produção escrita (produção e reescrita) e análise linguística (usos formais e informais, variação linguística, léxico). O trabalho embasado na sequência didática mostrou ser necessário por sistematizar as ações planejadas. Ao longo do desenvolvimento da atividade, observou-se um envolvimento dos alunos de forma muito intensa. Foi possível explorar atividades que contemplaram a oralidade, a escrita e reescrita e as manifestações artísticas de forma descontraída e prazerosa. Além disso, foi incentivada a reflexão, momento em que os alunos conseguiram transmitir suas opiniões e argumentarem seu ponto de vista. Por fim, considerou-se que a produção da paródia das músicas possibilitou aos alunos uma reflexão crítica acerca de aspectos da realidade do próprio aluno em seu contexto.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMPBELL, D. G. **The Mozart effect**. New York: Avon Press, 1997.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.



HUMMES, J. M. **As funções do ensino de música na escola, sob a ótica da direção escolar.** Dissertação (Mestrado em Música), UFRGS, 2004.

LIMA, L. R. **O uso de canções no ensino de Inglês como língua estrangeira: a questão cultural.** Salvador: EDUFBa, 2004, v. 1, p 173 - 192.

LOUREIRO, A. M. Sem música, sem alegria. **AMAE educando.** Belo Horizonte. ano 35, n. 312, p. 06 a13, 2002.

PFÜTZENREUTER, P. A. Experiências musicais. **Revista do Professor.** Porto Alegre, v. 15 n. 59, jul/set 1999.

REGISTROS AVALIATIVOS EM INGLÊS

EMÍLIA GOMES BARBOSA

Instituto de Letras e Comunicação. Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Pará. Rua Augusto Corrêa, 01, Guamá - 66075-900 - Belém – PA- Brasil

emilia.hta1@hotmail.com

Resumo. *Este artigo apresenta uma análise dos registros avaliativos de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental elaborados por 14 professores de Língua Inglesa da escola pública. O objetivo é verificar se os objetos de avaliação correspondem aos objetos de ensino preconizados no Planejamento da referida disciplina. Os resultados mostram que há incongruências entre os objetos/objetivos de ensino e os objetos de avaliação encontrados nos Relatórios dos alunos.*

Palavras-Chave. *Avaliação. Língua Inglesa. Ensino Fundamental*

Abstract. *This paper presents an analysis of the assessment records of students from 1st year of Elementary School written by 14 English language teachers from public schools. It aims to verify if the assessment objects correspond to the teaching objects recommended by the syllabus. The results show that there are inconsistencies between the teaching objects/objectives and assessments objects found in the Reports of the students.*

Keywords. *Assessment. English Language. Elementary School.*

Introdução

Os registros avaliativos abordados nessa pesquisa são aqueles realizados por professores de Língua Inglesa (LI) no 1º ano do Ensino Fundamental (EF) na escola pública. Estes registros são materializados nos Relatórios de desenvolvimento do aluno, um documento oficial que tem a função de comunicar os resultados da avaliação ao término do ano ou semestre.

A avaliação de acordo com Hadji (1994, p. 31) é “o acto pelo qual se formula um juízo de "valor" incidindo num objecto determinado”. O foco dessa pesquisa é, portanto, identificar os objetos de avaliação presentes nos Relatórios. O objeto de avaliação é aquilo que se avalia. Especificar esse objeto, segundo Barlow (2007, p. 76) “incita a buscar as condições concretas para que uma avaliação seja válida, isto é, para que ela avalie exatamente aquilo que se supõe que avalie”. Uma das condições fundamentais para se estabelecer o objeto da avaliação é que ele deve ser antes de tudo objeto de ensino/aprendizagem. Também os objetivos devem ser considerados, pois “nenhum processo de avaliação tem sentido independentemente dos objetivos visados” (BONNIOL; e VIAL, 2001, p. 113).

Rocha (2006) ao definir objetivos para o ensino de LI no EF público brasileiro apresenta, entre outros: “Sensibilizar o aluno sócio-culturalmente, para que ele amplie sua

visão de mundo e desenvolva uma postura crítica e positiva frente às diferenças, como também fortaleça sua identidade e auto-estima” (ROCHA, 2006, p.272). A visão de Rocha (2006) alinha-se a posição de Halliwell (1992) que defende o ensino de LI nos anos iniciais com ênfase nos objetivos atitudinais e também a de Strecht-Ribeiro (1998 apud AMARO, 2009, p. 24) que afirma que no 1º ciclo do EF devem-se fixar objetivos educativos gerais como, por exemplo, “a tomada de consciência de outras línguas e culturas e a descoberta de outros modos de viver (que traduzem diferentes realidades culturais) para ajudar a promover o respeito pelos outros e a aceitação da diferença”.

Em outra frente, Dias e Mourão (2005, p. 18 apud AMARO, 2009, p. 24) afirmam que à medida que os alunos avançam para o segundo ciclo, pode-se pensar em objetivos mais voltados para a aquisição linguística, o que o autor denomina de “modelo de aquisição”.

[...] Espera-se que as crianças sejam capazes de produzir frases correctas em língua estrangeira, procurando-se trabalhar as quatro skills, sendo a progressão do aluno um aspecto importante. É um modelo mais formal e deve prever objetivos linguísticos e a sua avaliação (no sentido de facilitar o desenvolvimento da criança).

A definição dos objetivos deve ser refletida na organização dos conteúdos de um programa de ensino. Se objetivos priorizam a sensibilização, os conteúdos devem remeter “claramente para uma série de actividades variadas, essencialmente de tipo lúdico” (STRECHT-RIBEIRO, 2005, p. 92 apud AMARO, 2009, p. 24). Na primeira parte de nossa análise, trataremos dessa relação entre objetivos e conteúdos de ensino no Planejamento de LI. Na segunda, identificaremos os objetos de avaliação presentes nos Relatórios com o intuito de verificar se eles são congruentes como os objetivos/objetos preconizados no documento.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa documental que utiliza as abordagens qualitativa e quantitativa como complementares para a análise dos dados (DEMO, 2006). A coleta dos documentos (Planejamento de Ensino e Relatório de desenvolvimento do aluno) foi realizada em 14 escolas públicas do município de Castanhal (PA). Os 220 Relatórios selecionados foram elaborados por 14 professores que estão identificados pela letra “P” seguida por um número de 1 a 14.

Para a análise dos dados foram estabelecidas duas categorias: a dos objetos/objetivos de ensino e a dos objetos de avaliação com o intuito de responder as questões de pesquisa. A primeira categoria foi extraída do Planejamento de Ensino e a segunda constituída a partir de uma análise quantitativa e qualitativa dos Relatórios de desenvolvimento do aluno. Por meio da leitura dos relatórios, identificamos a presença de 15 objetos de avaliação. Com a ajuda da ferramenta “localizar” do Word, encontramos 460 ocorrências destes objetos no total. Em cima desse número calculamos o percentual de ocorrência de cada objeto está representado mais adiante nos gráficos.

Objetivos e objetos de ensino da disciplina Língua Inglesa no 1º ano do EF

Na tabela a seguir, apresento os objetivos e os conteúdos do *Planejamento de ensino da disciplina Língua Inglesa para o 1º ano* (CASTANHAL, 2012) que serão objeto de análise desta pesquisa.

Tabela 1. Relações entre objetivos e objetos de ensino

Objetivos de ensino	Objetos de ensino (conteúdos)
<p>Objetivo Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentar a língua inglesa como item importante no processo de construção da cidadania e seu valor como instrumento de comunicação universal. <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvolver atitudes favoráveis ao conhecimento de palavras e expressões básicas da língua inglesa relacionados ao cotidiano; ➤ Demonstrar interesse pela aquisição do uso da língua inglesa. 	<p>Unidade I –</p> <p>1º Bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Greetings (hi, hello) ➤ Saying Good bye (Good bye) ➤ Human Body (head, arm, hand, leg, foot) ➤ Colors (red, yellow, blue, green, black, white) ➤ Classroom (teacher, student)

Os objetivos do Planejamento acima estão voltados para uma sensibilização dos alunos em relação ao idioma. O objetivo geral tratada valorização da língua, da sua importância como instrumento de comunicação universal. Os objetivos específicos também priorizam as atitudes e o interesse do aluno pela nova língua. Essa prioridade nos aspectos atitudinais, se alinha a posição defendida por Halliwell (1992), Rocha (2006) e por Streck-Ribeiro (2005, p. 92 apud AMARO, 2009).

No entanto, ao analisarmos os objetos de ensino propostos no planejamento, constatamos que são conhecimentos linguísticos. É verdade que a prioridade pelos objetivos atitudinais não exclui o linguístico, porém, conforme defende Rocha (2006, p. 273), em um dos princípios para ensinar LI para crianças “as formas linguísticas devem ser subordinadas às situações comunicativas, não sendo consideradas, portanto, objetos de ensino”. Dessa forma, se os objetivos propostos no Planejamento são voltados para sensibilizar o aluno, despertar o interesse dele em relação ao idioma, os conteúdos (objetos de ensino) não poderiam ser simplesmente itens isolados de vocabulário.

Constatamos, pois, que o Planejamento de ensino analisado está entre dois planos distintos do ensino da língua. De um lado, os objetivos apontam para sensibilização. De outro, os conteúdos, voltam-se para a aquisição linguística. Essa incongruência entre objetivos e objetos de ensino presente no Planejamento pode comprometer todo o processo de ensino/aprendizagem, pois a definição dos objetivos deveria possibilitar ao professor “interrogar-se sobre o que se propõe a auxiliar o aluno a construir, o que será então verdadeiramente objeto de ensino e, posteriormente, de avaliação” (HADJI, 2007, p. 79).

Objetos de avaliação nos registros oficiais dos professores

Os objetos de avaliação identificados nos relatórios pertencem a dois planos distintos: uns estão voltados para as habilidades linguísticas, para o conhecimento da língua propriamente dito, enquanto outros fazem referência às habilidades mais gerais, incluindo as atitudes que não exclusivas da aprendizagem de Língua Estrangeira, podendo ser trabalhadas também em outras disciplinas. Dessa forma classificamos os objetos de avaliação em duas subcategorias: conhecimentos linguísticos e habilidades gerais/atitudes.



Gráfico 1. Classificação dos objetos de avaliação

Os objetos de avaliação que fazem referência ao conhecimento linguístico se alinham aos objetos de ensino e estão representados a seguir.



Gráfico 2. O conhecimento linguístico como objeto de avaliação

Dentre as habilidades linguísticas avaliadas, as orais foram as mais recorrentes, o que confirma a posição de Cameron (2003), segundo a qual a oralidade é o meio através do qual uma nova língua é encontrada, entendida, praticada e aprendida, de modo que as habilidades orais deixam de ser apenas um aspecto do ensino da língua inglesa, passando a desempenhar um papel primário no desenvolvimento da aprendizagem desse idioma. Entretanto os termos “pronúncia” e “oralidade” são empregados no sentido de compreensão oral, não há referência à produção oral.

(P2, A4) consegue relacionar objeto e **pronúncia**.

(P5, A3) não reconhece palavras através da **oralidade**.

(P8, A3) realizou as tarefas cujo desenvolvimento dependia da **escuta** atenta.

Em relação à escrita, os resultados apontados não são os melhores. Isso acontece porque as crianças ainda estão em processo de aquisição da escrita em língua materna. De acordo com Cameron (2003), o uso de atividades escritas para crianças iniciantes com idade entre cinco e oito anos não é recomendável, pois a tarefa de copiar as palavras do quadro pode tomar muito tempo das crianças, e “no árduo processo de escrever as letras no papel, não há espaço mental para pensar sobre o significado ou o uso” (CAMERON, 2003, p. 108).

(P2, A2) não demonstrou interesse nas atividades escritas.

(P3, A7) demonstrou dificuldade na escrita.

(P7, A4) porém teve dificuldades nas tarefas escritas.

(P13, A9) Precisa ainda de acompanhamento para fazer as tarefas escrita

As habilidades gerais/atitudes que se alinham aos objetivos de ensino foram encontradas nove ocorrências de objetos de avaliação que estão relacionados a essa

categoria. Os objetos mais significativos nesse grupo são: a tarefa realizada, a participação e o interesse.

(P3, A7) realizava todas as tarefas propostas **com certa dificuldade**.

(P9, A4) realizou **com eficiência** as atividades sugeridas.

(P14, A8) **não** realiza as tarefas de Inglês.

(P10, A3) demonstrou **interesse em participar** das aulas

(P3, A1) não **participa** de modo satisfatório das atividades propostas em sala, tem **desinteresse** nas atividades.



Gráfico 3. As habilidades gerais/ atitudes como objeto de avaliação

Em relação à “tarefa realizada”, é possível distinguir três grupos de alunos: o primeiro grupo dos bem sucedidos, o segundo daqueles medianos, e o terceiro grupo, dos que não realizam a tarefa. Parece que o importante é que o aluno realize a tarefa, sem haver uma preocupação com o que de fato ele está aprendendo. Como afirma Perrenoud (1999, p. 85), trata-se da “prioridade dada pela maioria dos professores, com frequência involuntariamente, à regulação das tarefas e ao controle do trabalho”. No caso de “participação” e “interesse”, os comentários se limitam a afirmar se os alunos participam ou não das atividades e demonstram ou não interesse. O professor ao avaliar estes objetos deve estar atento, pois no caso de crianças tímidas o professor deve incentivá-las a participar, sem, contudo, forçá-las a isso (DJIGUNOVICH E VILKE 2000 apud JOHNSTONE, 2002).

Conforme mostramos anteriormente uma das condições essenciais para a realização efetiva da avaliação é a de que os objetos de ensino/aprendizagem sejam transformados em objetos de avaliação. O que não acontece no contexto analisado: ao contrário dos objetos de ensino (conteúdos linguísticos), o foco da avaliação está nas habilidades gerais e nas atitudes dos alunos.

Considerações finais

Constatamos que a incongruência entre os objetivos e os objetos de ensino preconizados no Planejamento é refletida diretamente na avaliação. Não há clareza por parte dos professores sobre o que se deve ensinar e conseqüentemente sobre o que se deve avaliar. A avaliação é pautada em duas medidas distintas: nos objetos e nos objetivos de ensino. Contudo essa escolha é feita intuitivamente, um mesmo professor, em seus Relatórios utiliza objetos relacionados a um e a outro, o que pode prejudicar os alunos avaliados. Concluímos, pois, que é necessário o desenvolvimento de mais pesquisas no campo do ensino de LI no EF e que sejam definidas diretrizes nacionais para esse contexto de ensino que está em expansão no Brasil.

Referências

- AMARO, S. C. C. **Recursos online para aprendizagem da Língua Inglesa no Primeiro Ciclo do Ensino Básico**: identificação e análise. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança). Universidade do Minho, Portugal.
- BONNIOL, J.; VIAL, M. **Modelos de avaliação**: textos fundamentais. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BARLOW, M. **Avaliação escolar**: mitos e realidades. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CAMERON, L. Challenges for ELT from the expansion in teaching children. **ELT Journal**. v. 57/2, p. 105-112, 2003.
- CASTANHAL. Secretaria Municipal de Educação e Desporto. **Planejamento de inglês 1ª série** – ensino fundamental de 9 anos, Castanhal, 2012, p.13-14.
- DEMO, P. **Pesquisa e Informação Qualitativa**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.
- HADJI, C. **A Avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Tradução de Júlia L. Ferreira e José M. Cláudio. Portugal: Porto, 1994.
- _____. **Avaliação Desmistificada**. [livro digital]. Tradução de Patrícia C. Ramos Porto Alegre: Artmed, 2007.
- HALLIWELL, S. **Teaching English in the Primary Classroom**: Harlow: Longman, 1992.
- JOHNSTONE, R. **Addressing “The Age factor”**: Some Implications for Language Policy. Guide for the development of Language Education Policies in Europe: from Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Reference Study. Strasbourg: Council of Europe, 2002.
- PERRENOUD, P. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens**: entre duas lógicas. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries**: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

A DERIVA DE SENTIDOS DA PALAVRA PROTEÇÃO NAS CAMPANHAS DE COMBATE À EXPLORAÇÃO SEXUAL INFANTIL

ENILCE PEREIRA DE SOUZA GIL⁷³, OLIMPIA MALUF SOUZA⁷⁴

Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT
Rua. Chile, S/N. Bairro São José – 78.000-200 – Cáceres-MT – Brasil

enilcesouza3gil@gmail.com, olimpiamaluf@gmail.com

Resumo. *O movimento atual de combate à exploração sexual infantil tem feito circular uma enormidade de materiais que visam a minimizar esse tipo de violência. Assim, a implantação da Lei 8069/90, conhecida como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e as campanhas públicas têm produzido sentidos sobre a palavra proteção. Para esse estudo, tomamos um cartaz de uma campanha de combate à exploração sexual infantil, afixado em um outdoor na Rua da Tapagem, em Cáceres-MT, que traz a formulação Exploração sexual deixa **marcas** por toda a **vida**, querendo compreender que sentidos de proteção, para o sujeito-vítima, são colocados em circulação pelo cartaz.*

Palavras-chave: *Análise de Discurso. Proteção. ECA. Sujeitos e sentidos.*

Abstract. *The actual movement of combat to the sexual exploration has made circulate many materials which aim to minimize this kind of violence. The implantation of the law 8069/90, known as “Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)”, and the public advertisements have produced senses on the word “protection”. For this study, we took an outdoor advertisement, localized on Tapagen street, in Cáceres-MT, which brings the following statement: “Exploração sexual deixa **marcas** por toda a **vida**”, aiming to understand which protections senses, to the victim-subject, are put into circulation.*

Keyword. *Discourse Analysis. Protection. ECA. Subjects and Senses.*

O presente artigo tem por objetivo analisar, pelo contexto teórico da Análise de Discurso, a constituição dos sentidos da palavra *proteção* nos materiais das campanhas de combate à violência infantil e na Lei nº 8.069/90, que corresponde ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Dessa maneira, pretendemos dar visibilidade aos sentidos produzidos em torno dessa palavra, pois, conforme Orlandi (2001, p. 67), “[...] as palavras refletem sentidos de discursos já realizados, imaginados ou possíveis”.

Nessa direção, recortamos como material de análise um outdoor da campanha de combate à violência sexual infantil, afixado em uma avenida da cidade de Cáceres-MT,

⁷³ Acadêmica do Programa de Mestrado em Linguística – UNEMAT.

⁷⁴ Professora pesquisadora do Departamento de Letras e do Programa de Mestrado em Linguística.

detendo-nos, especialmente, na formulação nele contida: “Exploração Sexual deixa marcas para toda a vida”.



Foto: Acervo pessoal de Enilce Pereira de Souza Gil

Nossa análise, como dissemos, toma em escuta os sentidos da palavra *proteção*, assim, interessa-nos, na formulação “Exploração sexual deixa **marcas** para toda **vida**”, compreender como se institui os sentidos de proteção, mesmo que essa palavra esteja silenciada.

Em uma primeira visada, chamou-nos a atenção a composição da mensagem com as palavras em destaque no outdoor. Os recursos imagéticos nos inquietaram, pois, ao trazer as palavras **marcas** e **vida**, escritas na cor branca dentro de um retângulo preto, instalam sentidos relativos à proteção, principalmente pelo funcionamento da palavra **marcas** que cobre os olhos da menina, de modo a funcionar como uma tarja. O funcionamento da tarja é um recurso usado pela mídia para garantir o anonimato da criança ou adolescente em questão, assim, no cartaz, o que sobressai não é a criança sexualmente explorada, mas a tarja que ela ostenta sobre os olhos. Os sentidos que aí se produzem, pelo efeito de evidência, são os de que a tarja foi usada para proteger a criança, para garantir-lhe a integridade, para não expô-la, não constrangê-la. Contudo, perguntamo-nos se essa medida de fato garante proteção, pois, a criança que foi sexualmente molestada sofrerá novamente, não só pela violência do ato de que foi vítima, mas também pela identidade com a criança do cartaz e pelos dizeres de que ela estará marcada para toda a sua vida.

Nesse sentido, o cartaz funciona de modo a constranger a criança molestada, fazendo-a sofrer duas vezes, pois a falta de perspectiva que o dizer coloca ao assumi-la como marcada por toda a vida, não a protege, antes até, agride-a. Essa constatação nos leva a afirmar que este outdoor produz sentidos contraditórios, dependendo de quem o lê.

Contextualizando as campanhas de combate à exploração sexual de crianças e adolescentes

Em Mato Grosso, a SEJUSP (Secretaria de Justiça e Segurança Pública) é parceira na campanha nacional *Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes*, através do projeto *Combate à Exploração Sexual Infanto-Juvenil*.

Para dar sustentação ao referido projeto, o Governo do Estado, através da SEJUSP, disponibilizou recursos para a implantação de estruturas tecnológicas e capacitação técnica de servidores, instalando centros de combate nas regionais de Água Boa, Alta Floresta, Barra do Garças, Cáceres e Diamantino, pois se tratam de municípios do Estado onde há

organizações e empresas de uso comercial que exploram e comercializam, de forma criminosa, crianças e adolescentes.

O projeto desenvolvido pela SEJUSP aponta para propostas que visam à criação de mecanismos de combate à exploração sexual infanto-juvenil, assim, o Estado tem se empenhado em fortalecer a rede de programas e serviços para o atendimento à criança vitimizada.

A campanha citada dispõe, no contexto municipal, através da Secretaria da Ação Social, Ministério Público e Polícia Civil, de programas e serviços que visam atender e proteger crianças e adolescentes vitimizados. Para tanto, em Mato Grosso se criou a Casa da Criança, o Conselho Tutelar e o CREAS (Conselho Regional de Assistência Social), que são as operacionalizações concretizadas, por meio de políticas públicas e atitudes da sociedade envolvida no sistema, visando garantir os direitos da criança e adolescentes vitimizados.

Em Cáceres, o centro de atendimento, mantido pelo governo municipal em parceria com o estadual, se faz pelo CREIAS (Conselho Regional de Assistência Pública), situado nas imediações do Sangradouro próximo à rodoviária. Neste centro são feitas as investigações das ocorrências e as triagens, em conjunto com a polícia judiciária, e, uma vez constatada a violência contra o menor e, de acordo com a determinação judicial, o mesmo é levado para a Casa da Criança (situada no Bairro Vitória Régia) onde recebe alguns cuidados, conforme o que dispõe o poder público.

Segundo a SEJUSP, toda essa articulação e operacionalização das atribuições dos setores governamentais e não-governamentais, que estão diretamente envolvidos no sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente, objetiva “[...] Gerar, a partir daí, um banco de dados que deverá tornar-se fonte de dados estatísticos e veículos de monitoramento das ações integradas”⁷⁵.

Do mesmo modo que os aparelhos do Estado, organizações não governamentais (ONGs) também têm feito um trabalho importante em Mato Grosso. Destacamos, entre elas, o trabalho realizado pela ONG *Fé e Alegria*⁷⁶, que afirma que

[...] a rede de exploração sexual em Mato Grosso ocorre nos municípios onde a atividade econômica é de turismo, extração de madeira, resquícios de garimpo, cortados por grandes rodovias e com fronteiras com a Bolívia, o Pará e o Maranhão.

As razões alegadas pela ONG aplicam-se à cidade de Cáceres-MT, que faz fronteira com a Bolívia, é cortada por uma importante rodovia do Estado, a BR 070, possui poucas alternativas econômicas, sendo o turismo uma das principais delas. Assim, realiza anualmente um grande evento, em âmbito internacional – o Festival Internacional de Pesca – recebendo um grande número de turistas, além de estar localizada no alto Pantanal mato-grossense. Ou seja, essa conjuntura econômica, geográfica e social configura-se como um cenário propício, colocando crianças e adolescentes numa situação de permanente risco. Somado a essas condições, os pescadores que vêm ao município, por ocasião do período de pesca, aproveitam da situação de desemprego, de pobreza da população para fazer turismo

⁷⁵ Projeto de Combate à Exploração Sexual Infanto-Juvenil, SEJUSP. Disponível em <http://www.mt.gov.br/imprime.php?cid=39566&sid=170>. Acesso em 25/03/2013.

⁷⁶ A ONG *Fé e Alegria* foi oficializada em Mato Grosso, a partir de junho de 2010, com a implantação da filial da Fundação de Fé e Alegria no Mato Grosso. Fé e Alegria atende crianças, jovens e adultos, tendo destaque o programa de formação de menores aprendizes, dedicado a jovens de 15 anos completos até 15 anos e 5 meses, proporcionando-lhes contratação, capacitação e orientação.

sexual, pois não é incomum que as grandes chalanas, que descem o Rio Paraguai até o Pantanal, ofereçam aos turistas ótimas acomodações, pirangueiros e serviço de acompanhamento⁷⁷.

Do ponto de vista legal, tanto crianças quanto adolescentes estão resguardados, nos termos da lei. Assim, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/90, prevê, no Art. 244, que

A lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual de crianças e adolescentes.

Do mesmo modo, no capítulo II – Do direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade – da mesma lei se lê, no Art. 15 e 16, respectivamente:

Art 15 – A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

No mesmo capítulo, no Art.16 se estabelece o que se compreende por Direito à liberdade:

Ir, vir e estar nos logradouros e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
Opinião e expressão;
Crença e culto religioso;
Brincar, praticar esportes e divertir-se;
Participar da vida familiar e comunitária sem discriminação;
Participar da vida política, na forma da lei;
Buscar refúgio, auxílio e orientação.

Vejamos, pois, que o que se prescreve na Lei não se observa na prática, pois, em Cáceres, e acreditamos na maioria das cidades do país, não há punição para o abuso, a violência e a exploração sexual das crianças e dos adolescentes. Da mesma maneira, os direitos humanos, civis e sociais, garantidos pela Constituição, também não se verificam, pois muito da prostituição infanto-juvenil na cidade decorre da falta de trabalho, de moradia, de lazer, de vida familiar estruturada e da falta de auxílio e orientação, tanto em casa quanto nas escolas.

Ainda sobre a Lei, destacamos os artigos 17 e 18, que prescrevem, respectivamente:

Art.17 - O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. (Grifos nossos).

Art.18 - É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano violento aterrorizante, vexatório ou constrangedor. (Grifos nossos).

⁷⁷ Os pirangueiros são homens que têm um grande conhecimento do Rio e que sabem indicar os melhores lugares para a pesca. Os serviços de acompanhamento ficam por conta de garotas, geralmente menores de idade, que são exploradas tanto pelos turistas quanto pelos donos das chalanas.

Como vemos, para se cumprir a determinação da lei, os meios de comunicação, ao veicularem notícias relacionadas às crianças e aos adolescentes, vítimas de exploração sexual, devem preservar suas identidades a fim de que os mesmos não sejam constrangidos ou vexados. Para atender o que prescreve a Lei, a grande imprensa usa, como recurso para preservar a criança e/ou o adolescente, o recurso da tarja sobre os olhos ou a distorção do rosto e da voz.

A imagem do cartaz, que toma uma criança vítima de violência sexual e que encobre os seus olhos com a palavra **marcas**, produz um duplo efeito: a tentativa de esconder a identidade da criança com a tarja, visando a sua “proteção”, e, ao mesmo tempo, pelo funcionamento da memória, a associação da imagem dessa criança vitimada com adolescentes que se amotinam nas CASAs⁷⁸ e que são associados ao banditismo, ao vandalismo, aos roubos, aos assassinatos, etc.

Nessa direção, a tarja instala sentidos contraditórios, pois, ao mesmo tempo em que protege a identidade da criança, também a identifica com os menores infratores que frequentemente são mostrados pela mídia, que se vale do recurso da tarja. Ou seja, a tarja protege a identidade, mas, ao mesmo tempo, evoca sentidos de exclusão, de não pertencimento, de rechaço social daqueles que devem permanecer apartados.

Quadro Teórico

A Análise de Discurso tem como fundador, na França, Michel Pêcheux, reconhecido historicamente a partir dos anos 60, e, no Brasil, Eni Orlandi, na UNICAMP.

Segundo Orlandi (2001, p.19), “[...] nos anos 60, a Análise de Discurso se constitui no espaço de questões criadas pela relação entre três domínios disciplinares que são, ao mesmo tempo, uma ruptura com o século XIX: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise”. Assim, a Análise de Discurso se constitui estabelecendo relações entre as Ciências Sociais e a Linguística, enquanto resultado da interlocução de Pêcheux com a Teoria das Ideologias, com a Linguística e com a Psicanálise, todas instituídas como áreas das Ciências Sociais, representando diferentes práticas discursivas.

Michel Pêcheux acreditava que o objeto de estudo das ciências da linguagem seria a língua e não o texto, fazendo referência a Saussure. Desse modo, pela língua se chegaria à Análise de Discurso, ou seja, pela língua posta em relação com a ideologia e com a história.

Nessa direção, Orlandi (2001, p.19) afirma que “A Linguística constitui-se pela afirmação da não transparência da linguagem”, pois para a AD, a língua não é homogênea, mas heterogênea e opaca, pois ao inscrever-se na história estabelece relação com a ideologia, dando lugar a equívocos, falhas e deslizes, materializando sentidos marcados por uma determinação histórica.

Pêcheux, nos anos 60, ao construir a Teoria do Discurso rompe com a Psicologia Social, pois a compreende como sendo da ordem de um tratamento experimental e a-histórico, assim, levou em conta a importância do registro histórico da língua e do inconsciente, por acreditar que há outro fator que intervém na relação entre a linguagem e o comportamento. Desse modo, o autor afirma que nem tudo se explica pela natureza biológica, social ou psicológica do sujeito,

⁷⁸ O antigo *reformatório* passou a ser designado de FEBEM (Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor) e atualmente é denominado de CASA (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente) é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo (Brasil), vinculada à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania. Disponível em <http://revistaforum.com.br/>. Acesso em 22/02/2013. Alertamos, contudo, que o fato de renomear não apaga as mazelas sociais que associam essas instituições à criminalidade de adolescentes.

fazendo nascer, dessa relação conflituosa, a relação da AD com a Psicanálise, apoiando-se em Lacan que, por sua vez, faz uma releitura de Freud.

De acordo com Orlandi (2001, p.19), a contribuição da Psicanálise se dá pelo

[...] deslocamento da noção de homem para a de sujeito. Este, por sua vez, se constitui na relação com o simbólico, na história. Não interessa, pois, para a AD, resolver os conflitos e sim interrogá-los, construindo possíveis interpretações sobre eles.

Infâncias (Des)construídas

Os artigos 17 e 18 da Lei 8069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), prescrevem que o direito ao respeito está na não violação da integridade tanto física quanto psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem da identidade, bem como o zelo pela dignidade dos mesmos, colocando-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Quando os meios de comunicação, televisivos ou via internet, fazem circular um noticiário relacionado a casos de violação do direito da criança e do adolescente, os sentidos, imediatamente postos em funcionamento, produzem efeitos de *proteção* da identidade do menor-vítima, apelando para o recurso da tarja sobre os olhos, da imagem distorcida na televisão, da fotografia de costas, da imagem focada sobre um dos olhos ou diretamente sobre a boca, ou ainda, focalizando a imagem da vítima refletida apenas em sua sombra. Em todos esses recursos os sentidos que se produzem são os de proteção da integridade e da identidade do menor, de modo a nunca revelar o seu rosto. Esses mecanismos atendem ao que prescreve a Lei, nos artigos 17 e 18, pois parecem colocar a salvo a criança ou adolescente vitimizado de qualquer tratamento desumano ou vexatório. No entanto, a associação desses modos de ocultação da identidade, nos meios televisivos, faz funcionar uma memória que associa o menor ao crime, ao delito, à falta.

Do mesmo modo, para não constranger o menor-vítima, seja de trabalho escravo, prostituição infantil ou abuso de vulneráveis (pedofilia), a imprensa utiliza dos mesmos recursos⁷⁹, mas acaba produzindo sentidos contraditórios, pois, de vítima, a criança/adolescente passa a ser associada ao crime.

Nessa direção, Orlandi (2001, p. 30) nos mostra o funcionamento que faz com que os sentidos de *proteção* funcionem de modo tão distinto:

Os dizeres não são [...] apenas mensagens a serem decodificadas. São efeito de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com a sua exterioridade, suas condições de produção.

Ao tomar tarja, no outdoor, os sentidos de proteção ali postos são contraditórios, pois a tarja configura-se, ao mesmo tempo, como medida protetiva de identidade de menor-vítima, porém, evoca sentidos contraditórios ao que se pretende, pois a mesma acaba por caracterizar a criança ou adolescente como aquele que sofreu determinado tipo de abuso, onde lhe foi violado o direito de ser livre, de ir e vir, como reza a constituição. A tarja

⁷⁹ Ao se noticiar crimes contra o menor, na imprensa escrita, também não se pode revelar o nome completo da vítima, usando o recurso de apontá-la apenas pelas iniciais do seu nome, o que lhe garante a proteção prevista na Lei.

desperta mais curiosidade e especulações em torno da situação e discrimina o menor, colocando-o em uma outra situação, a do menor infrator, que produz sentidos de exclusão.

Para a Análise do Discurso, essa contradição, que se institui para os sentidos de *proteção*, se instala pela relação do simbólico com a história, pois, pelo simbólico, o gesto que protege, usando a tarja, é o mesmo que associa o menor à delinquência.

Orlandi defende esse entendimento para a AD, afirmando que esta área

[...] visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido [...](ORLANDI, 2001, p. 26).

[Assim], os sentidos não são indiferentes à matéria significante, a relação do homem com os sentidos se exerce em diferentes materialidades, em processos de significação diversos: pintura, imagem, música, escultura, escrita, etc. A matéria significante – e/ou a sua percepção – afeta o gesto de interpretação, dá uma forma a ele. (op.cit, p. 12).

O que as imagens instalam e fazem circular, como a do outdoor, são sentidos que descaracterizam a infância, para colocar em seu lugar a dor e o sofrimento, como constitutivas da vida desses menores, pois o abuso a que foram submetidas não só lhes negaram os direitos civis como lhes *marcaram para toda a vida*. Assim, as imagens apresentam sempre crianças de rostos tristes, pois lhes foram negados o direito à infância, o direito à vida. A criança do outdoor se apresenta como caricatura de alguém a quem foram roubados os direitos, ou seja, não se coloca como sujeito-de-direito, pois esses sentidos foram deslocados, apagados, tamponados pelo que fica em seu lugar: o menor-vítima, sem nenhuma identidade. O rosto caricaturado se configura numa ausência total de identidade, são crianças que, diante da Lei, instalam-se como sujeitos-de-direito, mas que teve roubada a identidade, o sorriso, a alegria. Nessa direção, os sentidos de preservação, de proteção se deslizam para outros sentidos, o de sujeito-sem-identidade, sem alegria, sem infância, *marcado para toda a vida*. Que sentidos são esses de preservação que protegem e, ao mesmo tempo, excluem? Sentidos que, para proteger, macula, marca, rouba a infância?

Bibliografia

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8069 de 13 de julho de 1990. Brasília, DF, Senado, 1990.

INSTITUTO DE LETRAS UFRGS. “Análise do discurso”. Disponível em: <http://www.discurso.ufrgs.br>. Acesso em 28/10/2010.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2001.

_____. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda, 2012.



_____. “A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil” In INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria C. L. (Org.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos, SP: Editora Claraluz, p. 75-88, 2005. (2005)

PÊCHEUX, Michel. “Contextos epistemológicos da Análise de Discurso”. In **Escritos**, n. 4. Campinas, SP: LABEURB/NUCREDI/UNICAMP, 1999a.

_____. “Papel da Memória”. In ACHARD, P. (et al.). **Papel da Memória**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 49-56, 1999b.

POLÍCIA JUDICIÁRIA CIVIL DO ESTADO DE MATO GROSSO. Disponível em: www.políciacivil.mt.gov.br. Acesso em 24/10/2010.

DISCURSO, LITERATURA E ENSINO: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E AS (IM)POSSIBILIDADES DA EMERGÊNCIA DA AUTORIA

ÉRICA MANCUSO SCHADEN, FILOMENA ELAINE PAIVA ASSOLINI

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Universidade de São Paulo
Av. Bandeirantes, 3900 – 14040-901 – Ribeirão Preto – SP – Brasil

ericams@usp.br, elainefdoc@ffclrp.usp.br

Resumo. *Fundamentando-se na Análise de Discurso Francesa e na abordagem Sócio-Histórica do Letramento, objetiva-se investigar as (im) possibilidades de alunos do ensino fundamental ocuparem o lugar de intérpretes-historicizados (ASSOLINI, 2003; 2010) em suas produções linguísticas, orais e escritas, fruto de condições de produção específicas. Além disso, como os professores relacionam-se com a leitura e com a literatura e como esta é utilizada em suas práticas pedagógicas escolares.*

Palavras-Chave. *Análise de Discurso Francesa. Autoria. Estágio supervisionado*

Abstract. *Based on the French theoretical and methodological framework of discourse analysis matrix and on the social-historical approach to literacy, this paper aims to investigate the (im)possibilities of elementary school pupils assume the position of historically-based interpreter (ASSOLINI, 2003; 2010) of their own written or oral productions, in specific conditions of production. We also aim to investigate how teachers deal with reading and literature, as well as how reading and literature are used in the classroom, within teaching practices.*

Keywords. *French discourse analysis matrix. Authorship. Supervised internship*

Introdução

“Por cima da página, Muidinga espreita o velho. Ele está de olhos fechados, parece dormido. ‘Fim ao cabo, tenho estado a ler apenas para minhas orelhas’, pensa Muidinga. ‘Também há já três noites que vou lendo, é natural o cansaço do velho’, condescende Muidinga. Os cadernos de Kindzu se tinham tornado o único acontecer naquele abrigo. Procurar lenha, cozinhar as reservas da mala, carregar água: em tudo o rapaz se apressava. O tempo ele o queria apenas para mergulhar nas misteriosas folhas” (COUTO, 1997, p.34).

A temática da leitura perpassa toda a narrativa da obra *Terra Sonâmbula*, do escritor moçambicano Mia Couto (António Emílio Leite Couto). Envoltos por mistérios e aventuras, sonhos e fantasias, essa obra nos leva a outros mundos, onde histórias guardadas na memória são contadas, constituindo o imaginário das atuais e futuras gerações do país.

É dessa forma que Tuahir, o velho personagem de *Terra Sonâmbula*, (re)inventa Muidinga, o menino da história. Caminhando de forma errante por um estrada poeirenta, o menino e o velho buscam novas cores para aquele lugar contagiado pela cor da guerra. Isto pois, *Terra Sonâmbula* remete-se ao conflito civil vivido por Moçambique (VISENTINI, 2012), ocorrido durante dezesseis anos (1976-1992), que marcou corpos e o imaginário da recente nação. No entanto, por ser uma obra aberta (BRAGATTO FILHO, 1995), essa narrativa abre-se a outros temas, possibilitando a interpretação de novos sentidos.

A abertura a novos olhares, sobretudo, à leitura - o menino Muidinga, ao encontrar na mala, ao lado de um ônibus (*machimbombo*), os cadernos de Kindzu, lê-os ao velho Tuahir - permitiu-nos também trabalharmos com propostas de leitura de obra literárias infantis, bem como com a própria narrativa original do livro *Terra Sonâmbula*, por meio da elaboração de uma adaptação literária, intitulada *Memórias Aventureiras: sonhos tecidos em cadernos*.

A respeito da adaptação

A necessidade de se criar uma adaptação deveu-se, sobretudo, pela idade dos alunos do 1º ano do ensino fundamental (6 a 7 anos). Por se tratar de uma obra literária destinada ao público adulto, foi necessário que realizássemos alterações quanto à forma e ao conteúdo da narrativa original.

Optamos por elaborar uma releitura da história do livro *Terra Sonâmbula* e não um resumo, já que tínhamos o interesse em manter trechos da obra original e os neologismos criados pelo autor (p.ex. *brincriações*), pois, além de apresentar elementos da tradição moçambicana, Mia Couto escreve com uma poesia própria. A sonoridade da escrita pelo olhar desse moçambicano dialoga com o nosso, mas acrescenta algo mais.

Confeccionamos o livro em um formato maior, cuja escrita foi transposta para o tempo passado, em terceira pessoa, e incluímos ilustrações pintadas à tinta a óleo, por Flávia Teresa Amaral Medeiros, dupla do estágio. A intenção quanto à mudança do formato e a presença de ilustrações era para marcar diferenças com relação à obra original, mas também adaptar para as necessidades de leitura dos alunos do 1º ano do ensino fundamental.

Realizamos mudanças também quanto à narrativa da obra *Terra Sonâmbula*, dividindo-a em duas partes, por sugestão da docente que supervisionava o estágio. Isso ocorreu, por conta das histórias imbricarem-se em um tempo metafórico, não cronológico, e ser esta uma questão que poderia dificultar o entendimento dos alunos. Assim, a história do menino Muidinga e do velho Tuahir, e das personagens secundárias, foi contemplada no livro descrito acima; e a história do Kindzu foi transformada em um momento de contação de histórias, na forma de um teatro de fantoches, além de bilhetes e cartas. Pudemos com este desmembramento trabalhar com vários tipos de portadores de textos, ou seja, distintas materialidades que abarcam o texto escrito (jornal, carta, bilhete, anúncio etc.).

Ademais, duas passagens da narrativa original foram omitidas, por conta da idade dos alunos (6 a 7 anos). Os episódios são: a omissão da caracterização do ônibus (carbonizado e com corpos no seu interior) e do ritual das idosas profanadoras (quando ocorre o abuso sexual do menino Muidinga), sendo mantida somente a situação em que Muidinga encontra com as idosas que colhiam milho e cantavam.

Esse foi nosso primeiro momento autoral (KRAMER, 1997, p.25), de nos constituirmos em intérpretes-historicizados (2003; 2010), conceito que será descrito a seguir.

Referenciais teóricos-metodológicos

Como requisitos da disciplina de estágio curricular supervisionado (Ação Pedagógica Integrada I – Língua Portuguesa e Matemática) do curso de Pedagogia, da FFCLRP-USP, desenvolvemos com os alunos atividades de leitura, interpretação e produção linguística, cuja temática baseou-se na obra original *Terra Sonâmbula*, do escritor moçambicano Mia Couto. Ao longo da intervenção de estágio realizada, com carga horária de 10 horas, os alunos da sala estagiada (1º ano do ensino fundamental, com 27 alunos na classe), elaboraram, no total, sessenta e quatro produções linguísticas, orais e escritas, das quais selecionaremos um texto, referente à proposta *Quem sou eu*, para a análise discursiva. Além disso, no ano de 2012, foram aplicados cinco questionários, que foram respondidos por professores do ensino fundamental, formados em Pedagogia.

Essa pesquisa tem como pressuposto teórico-metodológico a Análise de Discurso de matriz francesa, particularmente as contribuições de Michel Pêcheux (1997, 1999, 2002), além das obras de Michel Foucault (1999), Eni P. Orlandi (1996, 1999, 2003, 2009) e a abordagem Sócio-Histórica do Letramento, com os postulados de Leda V. Tfouni (1995, 2011). Assim, buscamos investigar as (im) possibilidades dos alunos do primeiro ano do ensino fundamental ocuparem o lugar de intérpretes-historicizados - conceito desenvolvido por Assolini (2003; 2010) – nas produções linguísticas, tanto orais e escritas, elaboradas por eles, em condições de produção específicas, propostas em uma experiência de estágio curricular supervisionado, do curso de Pedagogia da FFCLRP/USP. Objetivamos também investigar como os professores relacionam-se com a leitura e com a literatura, como esta é utilizada em sala de aula, em suas práticas pedagógicas escolares, e quais sentidos emergem para estes sujeitos quanto à importância da literatura nas suas vidas.

Intérprete-historicizado

O conceito de intérprete-historicizado, proposto por Assolini (2003; 2010), que citamos acima e no qual nos baseamos, busca contribuir com novos elementos ao conceito de autoria, desenvolvidos por renomados estudiosos, como Michel Foucault, Eni P. Orlandi, Leda V. Tfouni, dentre outros.

Segundo a autora, o termo “intérprete-historicizado” busca se contrapor à concepção de intérprete, no qual o sujeito ao interpretar o faria de forma literal, direcionada, impossibilitando-se a ocupar novas posições discursivas e a romper com as formações ideológicas instituídas. Dessa maneira, não se permitiria dialogar com os outros sentidos do discurso, distanciando-se dos processos interpretativos, da leitura historicizada, das condições de produção que afetaram e afetam o discurso. Conforme a autora, “posicionar-se como ‘intérprete-historicizado’ requer (...) ter em mente que as interpretações nunca são definitivas e, por isso mesmo, o sujeito pode arriscar-se a diferentes gestos de interpretação” (ASSOLINI, 2010, p.33).

Além de visar ao rompimento do sentido instituído, o conceito de intérprete-historicizado, permite que o sujeito ocupe uma posição, na qual “está autorizado a falar, a produzir outras leituras, recontar histórias, a partir de sua memória discursiva” (idem, p.29). Assim, a questão da autorização para interpretar pelos sujeitos, a permissão para a emergência de suas subjetividades, desvinculando-os dos processos parafrásticos, dos sentidos cristalizados e legitimados, muito presentes no universo escolar (ASSOLINI, 2003; 2010) é um diferencial desta proposta, trazendo contribuições ao conceito de autoria, proposto pelos autores citados anteriormente.

Análise discursiva

Será apresentada, a seguir, uma análise discursiva da produção linguística, desenvolvida por um aluno para a proposta “*Quem sou eu?*”.

Recorte nº 1: posição de sujeito A.

Oi, Sou ((nome da aluna)). Prazer em conhecê-lo.

Eu não tenho irmãos. Eu tenho, sabe quantos anos? Seis. Eu moro com minha avó, com meu vovô e com a minha mãe. Eu moro na rua ((nome da rua)). Eu moro na cidade de Ribeirão Preto. Eu estudo na escola ((nome da escola)). Tchau, Kindzu.

Esta produção linguística apresenta marcas orais na escrita, evidenciada pelo modo como a posição de sujeito A inicia seu relato *Prazer em conhecê-lo*, opondo-se à Teoria da Grande Divisa.

Segundo Tfouni (1995; 2011), os defensores desta proposta atribuem à escrita um status de superioridade frente à oralidade, como se constituíssem campos isolados, puros, que não dialogariam entre si. Assim, dar-se-ia ao discurso escrito a legitimação de ser o local do discurso lógico, abstrato, dotado de sentidos, e ao discurso oral o lócus do pensamento não ordenado, simplificado.

Referente à conversa, ao diálogo, *Prazer em conhecê-lo* é um modo usado para se



apresentar para alguém que se acabou de conhecer. No entanto, essa maneira de se dirigir a outra pessoa é utilizada mais em situações formais, que exigem uma saudação mais protocolar. Poderíamos pensar, então, que a posição de sujeito A atribui também à escrita certa formalidade, por isso, a escolha de um cumprimento mais formal para iniciar seu relato de apresentação.

Além do imbricar da escrita e oralidade, há uma interrupção no andamento do relato com uma pergunta: *Eu tenho, sabe quantos anos? Seis.* A pergunta marca a construção de um diálogo fictício com o leitor, criando um jogo de adivinhação. O jogo lúdico que se instaura no discurso, criando um suspense sobre a idade do sujeito A, promove o efeito da antecipação, situando-a “[...] no lugar do ouvinte a partir de seu próprio lugar de locutor [...]” (ORLANDI, 1999a, p.18), ou seja, este sujeito escreve o que imagina ouvir de um suposto leitor, como se antecipasse as dúvidas e perguntas dele.

Considerações Finais

Podemos compreender, com a pesquisa realizada, que o trabalho com a literatura, com a leitura e escrita de textos, oportuniza que professores e alunos possam, mediante condições de produção favoráveis, constituírem-se como intérpretes-historicizados, autorizando-os e autorizando-se a interpretar, a se expressarem, a fazerem emergir suas subjetividades, que muitas vezes são reprimidas e, por isso, contidas no universo escolar.

Referências

ASSOLINI, Filomena E. P. **Interpretação e letramento: os pilares de sustentação da autoria**. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003

_____. **Professoras alfabetizadoras e suas leituras: história, memória e prática pedagógica escolar**. Práxis Educacional, v. 01, p. 25-45, 2010

BRAGATTO FILHO, P. **Pela leitura literária na escola de 1º grau**. São Paulo: Ática, 1995

COUTO, Mia. **Terra Sonâmbula**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1999

KRAMER, Sonia. **Leitura e escrita de professores; Da prática de pesquisa à prática de formação**. XX reunião Anual da ANPED, Caxambu, Setembro de 1997.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. (org.). **Gestos de Leitura: da história no discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. São Paulo: Pontes, 2002

_____. Papel da memória. In: ARCHARD, P. et al. **Papel da Memória**. Campinas: Pontes, 1999

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento – as formas do discurso**. São Paulo: Pontes editores, 2003

_____. **Análise de Discurso – princípios e procedimentos**. São Paulo: Pontes, 2009

_____. **Discurso e Leitura**. (Coleção Passando a limpo). São Paulo: Cortez, 1999a

_____. **Interpretação - autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1996

_____. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: ARCHARD, P. et al. **Papel da Memória**, Campinas: Pontes, 1999b

TFOUNI, Leda V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995

_____. **Letramento, Escrita e Leitura: Questões Contemporâneas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2011

VISENTINI, Paulo F. **As revoluções africanas: Angola, Moçambique e Etiópia**. São Paulo: Ed. Unesp, 2012.



DA REPRESSÃO À PRODUÇÃO NÃO AUTORIZADA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DAS LEIS SOBRE O TRÁFICO E CONSUMO DE DROGAS NO BRASIL

ERISVANIA GOMES DA SILVA, ANA MARIA DI RENZO

Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Linguística
Universidade do Estado de Mato Grosso
Av. Santos Dumont s/n - Bloco II
Centro de Pesquisa e Pós-graduação em Linguagem
Cidade Universitária - Bairro: DNER, CEP: 78.200-000 – Cáceres – MT

erisvaniagomes_4m@hotmail.com, arenzo@unemat.br

Resumo: *Inscritos na teoria Análise de Discurso materialista, desenvolvida por Michel Pêcheux na França e por Eni Orlandi no Brasil, propomos como objetivo principal compreender os discursos das leis que tratam sobre o tráfico e consumo de drogas no Brasil, iniciando pela Lei Nº 11.343, de 23 de Agosto de 2006. Assim, importa-nos compreender em que condições de produção essa lei foi produzida e quais gestos de interpretação produzem sobre a relação entre tráfico e consumo de drogas.*

Palavras-chave: *Legislação Brasileira. Tráfico e Consumo de droga. Discurso e Ideologia.*

Abstract: *Subscribers theory Discourse Analysis materialistic, developed by Michel Pecheux in France and Eni Orlandi in Brazil, we propose as main objective to understand the discourse of laws that deal with trafficking and consumption of drugs in Brazil total, starting by Law No. 11,343, of August 23, 2006. It is therefore important for us to understand that production conditions this law which was produced and interpretation gestures have on the relationship between trafficking and consumption of drugs.*

Keywords: *Brazilian legislation. Trafficking and consumption of drugs. Discourse and Ideology.*

Introdução

A presente pesquisa tem por objetivo compreender os discursos das leis que tratam sobre o tráfico e consumo de drogas no Brasil, tomando para análise inicial o texto da Lei Nº 11.343, de 23 de Agosto de 2006.

A relevância desse estudo está na possibilidade de analisar o discurso da Justiça de Direito, compreendida na referida lei como um discurso disciplinador do tráfico e consumo de drogas no Brasil. Pela análise, chegaremos aos modos operandi da Justiça de Fato, aquela

praticada atualmente nos tribunais. Sendo assim, visando compreender as práticas jurídicas e como estas afetam a sociedade, pretende-se observar como essa questão e suas diversas inquietações são significadas pelos sujeitos.

Ao abordar a legislação brasileira sobre o assunto, observa-se que o Estado brasileiro adota uma política de criminalização de certas drogas baseada numa visão jurídico-penal associada à perspectiva médico-psiquiátrica, em consonância com os acordos internacionais a respeito do tema. De acordo com Silva (2008, p. 147), o problema de drogas é compreendido nessa política como sendo sempre um “caso de polícia” ou de “doença mental”. Tal concepção política de como tratar o tráfico e consumo de drogas demonstra que as ações de combate parecem orientar-se no sentido de eliminar os produtos ilícitos do mercado informal.

A referida lei 11.343 e a sociedade atual

A atual Lei 11.343, que será analisada nesse trabalho, promulgada em 2006, prevê a criação do Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas e a prescrição de medidas para a prevenção de uso indevido, a atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas, sem abdicar da repressão à produção não autorizada e ao tráfico de drogas ilícitas. Jesus (2011, p.8) diz que uma das mudanças trazidas por esta Lei em relação à anterior - Lei no 6.368/76 - foi a de não punir o usuário de drogas com pena de privação de liberdade. Ao invés da prisão, a lei trouxe uma série de outras penas descritas em seu artigo 28, como advertência sobre os efeitos das drogas, prestação de serviços à comunidade e comparecimento a programas ou curso educativo.

Como se pode observar, a lei 11.343, surgiu com o intuito de contribuir para um melhor tratamento sobre o tráfico e consumo de drogas no país. Cabe ressaltar que o debate sobre drogas é uma questão complexa e de múltiplas faces, já que o tema gera ainda debates acalorados e emotivos, que ressaltam um duelo eminente de discursos de prós e contras. Os discursos prós estabelecem que o consumo de algumas drogas consideradas de menor poder ofensivo à saúde devem ser liberados; um exemplo dessa droga que poderia ser liberada, segundo alguns especialistas, é a Maconha.

A liberação da maconha tem ganhado bastante destaque e adeptos atualmente e um desses adeptos é o ex-presidente da república Fernando Henrique Cardoso. O ex-presidente recentemente expôs sua opinião em um documentário dirigido por Fernando Grostein Andrade, intitulado 'Quebrando o Tabu'. Além desse documentário temos ainda como outro exemplo a 'Marcha da Maconha' que, segundo Almeida (2009, p.15), “é formada por policiais e membros da Justiça que afirmam sua posição a favor da legalização das drogas. Os 135 apoiadores do movimento são parte dos mais de 20 mil integrantes da LEAP (Law Enforcement Against Prohibition), organização formada por autoridades civis e militares, presente em 80 países em todo o mundo”. Os membros da LEAP acreditam que a legalização do consumo é a melhor saída para acabar com o tráfico, reduzindo, assim, a violência e os casos de dependência química.

Já os discursos contrários à liberação do consumo de drogas alegam que droga e criminalidade são indissociáveis, e por isso, sua liberação, seja para o consumo indiscriminado, seja para o uso como medicamento para combates de certas doenças deve ser proibido, pois, segundo esses discursos, o tráfico apenas se deslocaria, mas problemas gerados por ele seriam os mesmos. Como podemos observar, o discurso é afetado por outra Formação Discursiva, desta vez filiado a um tema transversal da experiência humana, é um desafio abordá-lo de maneira a não deixar de lado pontos centrais para a análise. No

entanto, ressalto que para este estudo optou-se por um recorte mais restrito que corresponde a como a legislação brasileira aborda especificamente o tráfico e o consumo de drogas por meio da lei 11.343.

De acordo com Souza (2007,p.3), “até o começo do século 20, o Brasil não tinha qualquer controle estatal sobre as drogas que eram toleradas e usadas em prostíbulos frequentados por jovens das classes média e alta, filhos da oligarquia da República Velha”. Entretanto, é a partir da década de 20, que o Brasil passou a fortalecer o controle sobre o uso de ópio e cocaína. Tal medida só foi realizada pelo fato de o país ter se comprometido a combater a proliferação do tráfico e uso drogas na reunião de Haia, realizada em (1911) , foi através do acordo estabelecido nessa reunião que teve início um controle sobre a propagação das drogas no país.

Richard Bucher (1994, p.45) afirma ainda que, o tema sobre tráfico e consumo de drogas se constituiu em várias abordagens, entre essas destaca-se aquela que enfatiza o "combate às drogas". De acordo com o autor, ao enfatizar o “combate às drogas” cria-se um discurso que apresenta essa prática como a única maneira capaz de enfrentar e erradicar o "grave flagelo" que assola a sociedade e é esse mesmo discurso que encontramos na legislação abordada que diz, no art. 3:3: Importar, exportar, remeter, preparar, produzir, fabricar, adquirir, vender, expor à venda, oferecer, terem depósito, transportar, trazer consigo, guardar, prescrever, ministrar, entregar a consumo ou fornecer drogas, ainda que gratuitamente, sem autorização ou em desacordo com determinação legal ou regulamentar: Pena - reclusão de 5 (cinco) a 15 (quinze) anos e pagamento de 500 (quinhentos) a 1.500 (mil e quinhentos) dias-multa”.

Ao analisar o artigo 33 da legislação 11.343 sobre tráfico e consumo de drogas, constatamos que o discurso que salta aos olhos diz respeito justamente à prática do combate constantemente. Bucher (1994, p.46) afirma que a legislação brasileira sobre tráfico e consumo de drogas é “rigorosamente condenatória, caracteriza-se pela veemência de uma argumentação mais emotiva e alarmista do que serena e objetiva mais sensacionalista do que científica, mais moralista do que isenta de juízos valorativos. Desta forma, incita a uma "cruzada anti-drogas", cuja beligerância encobre uma série de fatores que, de certo, contribuem decisivamente para a expansão do fenômeno.” (BUCHER, 1994, p.46).

A argumentação trazida pelo autor citado reforça um imaginário de que, pensar em tráfico e consumo de drogas, requer que haja imediatamente a utilização de outros dizeres que marquem a prática de “combate, repressão”. Sendo assim, pensar a forma como o sistema de justiça criminal brasileira lida com a questão do tráfico e consumo de drogas é um tema central, quando se coloca em discussão a efetivação de um Estado Democrático de Direito, portanto, de regimes efetivamente democráticos, respeitadores dos direitos fundamentais do cidadão, direitos esses materializados por uma constituição e legislação. Segundo Jesus (2011, p.7), “isto ocorre necessariamente pela possibilidade de controle do poder do Estado e seus agentes, que devem comprometer-se em ter sua ação limitada pela lei, que precisa ser aplicada de forma igualitária a todos, sem exceção”.

Como podemos observar, os debates suscitados nos levarão a sentidos outros que nos permitirão compreender e analisar de que maneira a legislação brasileira aborda especificamente o tráfico e consumo de drogas. Cabe ressaltar que o tema proposto surge nessa pesquisa com a perspectiva de romper discursos já cristalizados que enfatizam que tráfico e consumo de drogas são os responsáveis pelas mazelas do mundo, seja no setor financeiro, social, político ou jurídico na sociedade atual. Pretende-se olhar além do já dito, na tentativa de

observar os sentidos múltiplos que estão à deriva. Nesse sentido, analisar o tráfico e consumo de drogas é propor uma nova maneira de se pensar os problemas suscitados por ele.

Linha teórica e Considerações finais

A linha teórica que norteará essa pesquisa é a de Análise de Discurso na perspectiva de Michel Pêcheux, Eni P. Orlandi e colaboradores. A Análise de Discurso compreende o discurso como “efeitos de sentido que se constitui entre e pelos locutores” (Pêcheux, 1993, p.61-161). Por isso, a língua, nessa perspectiva teórica, é condição de possibilidade de discurso, em que o indivíduo passa a ser assujeitado por intermédio dela e, nesse processo, provoca o seu assujeitamento por meio da ideologia, compreendido nesse trabalho enquanto relação do sujeito inserido no discurso sobre o tráfico e consumo de drogas.

Ao tomar a Análise de Discurso como linha teórica, buscamos compreender como se significa o discurso da lei, pois é por meio do processo de significação que os sentidos e o sujeito se constituem de maneira simultânea no interior de uma formação discursiva e no confronto com as outras formações discursivas. É essa relação que constitui a historicidade do sujeito e dos sentidos.

O discurso é também prática e como prática é constituído de ideologia que, na concepção de Pêcheux (1997:154), é inerente ao sujeito e ao discurso porque “não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia”. Nesse processo significativo entre discurso, formação discursiva e ideologia é que trataremos da constituição do sentido do discurso sobre o tráfico e consumo de drogas. É essa relação que constitui a historicidade do sujeito e dos sentidos. Nessa perspectiva, o histórico não é compreendido como cronológico nem evolutivo, uma vez que a historicidade do discurso está relacionada a como ocorre o funcionamento da linguagem que tem a ver com as condições de produção de sentidos, na relação entre formações discursivas.

As formações discursivas se deslocam em uma luta ideológica, concorrendo sempre pela significação. Elas são, portanto, instáveis e, de fato, não têm um limite. O conjunto dessas formações discursivas constitui o que se convencionou chamar interdiscurso. “Este não é acessível ao analista é preciso estar frente à materialidade, à ordem do discurso. Por outro lado o intradiscurso está na formulação, no dizer do sujeito”. (Orlandi, 2009, p. 49)

Assim, ao analisar o discurso da lei que trata o tráfico e consumo de drogas, tomamos esses dizeres como estrutura e acontecimento discursivo, pois o mesmo é compreendido como corpo significativo, lugar de dizer, de poder, de relações de conflito, de tensão discursiva, de uma dispersão de textos constituída por gestos de interpretação. Como também de “ausência, silêncio sobre as reais condições de vida, de relação do homem com o espaço de significados”. (Orlandi, 2007, p.27)

Como corpus, tomaremos a legislação, artigos e periódicos jurídicos que abordam o tema, para constituir uma leitura de arquivo, pois os fatos e os eventos clamam por sentidos, pedem por interpretação, conforme a afirmação de P. Henry (1994, p. 55). Tal concepção nos permitirá compreender como tais discursos constituem o discurso sobre o tráfico e consumo de drogas, através da relação entre discurso e como esses se relacionam com sujeito, os sentidos e a ideologia.

Desta forma, ao olharmos o presente tema sobre as leis que tratam o tráfico e consumo de drogas no Brasil, tomamos esses dizeres como estrutura e acontecimento discursivo, pois o mesmo é compreendido como corpo significativo, lugar de dizer, de poder, de relações de conflito, de tensão discursiva, de uma dispersão de textos constituída por

gestos de interpretação. Como também de ausência, silêncio sobre as reais condições de vida, de relação do homem com o espaço de significados.

Nessa linha teórica, o corpus não se constitui no a priori, “mas no próprio fazer e na medida em que os fatos reclamam sentidos” (Orlandi, 2001, p.15).

Referências

BUCHER, R. **Drogas e drogadição no Brasil**. Porto Alegre, Altas Médicas 1994.

GUIMARÃES, Eduardo. **Os Limites do Sentido**: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. Campinas, SP: Pontes, 2ª ed. 2002.

HENRY, Paul. A história não existe?. In ORLANDI, E. (Org.). **Gestos de Leitura - da História no Discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

JESUS, Maria G. M et al. **Prisão Provisória e Lei de Drogas**: um estudo sobre os flagrantes de tráfico de drogas na cidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

LAGAZZY, Suzy. **Discussão do Sujeito no Movimento do Discurso**. Tese de Doutorado. IEL/UNICAMP, 1998.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 8ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

_____. Vão Surgindo Sentidos. In: **Discurso Fundador**. Campinas, SP: Pontes, 2ª Edição, 2001.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: UNICAMP, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **Análise automática do discurso** (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de M. Pêcheux. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.

SILVA, Domingos Bernardo. (2008). Projeto para uma nova política de drogas no país. ZALUAR, Alba (org). In: **Drogas e cidadania**: repressão ou redução de riscos. São Paulo: Brasiliense, p. 147-171.

SOUZA, Fátima. **PCC: a facção**. Rio de Janeiro/São Paulo. Ed. Record, 2007.



O FUNCIONAMENTO ENUNCIATIVO DOS PRONOMES PESSOAIS E POSSESSIVOS EM UM DISCURSO DE ULYSSES GUIMARÃES

EUZÉLIA DAVID DIAS⁸⁰, EDILEUSA GIMENES MORALIS⁸¹

Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Alto Araguaia
Programa de Mestrado em Linguística/UNEMAT, Cáceres-MT – Brasil

liadaviddias@yahoo.com.br, gimenes_5@hotmail.com

Resumo: *Analizamos o funcionamento enunciativo discursivo dos pronomes pessoais e possessivos presentes no discurso proferido por Ulysses Guimarães, em 13 de maio de 1978, na cidade de Salvador, a luz da Teoria Semântica da Enunciação. Abordaremos algumas definições trazidas pelas Gramáticas normativas de Bechara e Cunha, tendo em vista que partirei da noção de norma que elas trazem para estabelecer um diálogo com a Semântica do Acontecimento, considerando a formulação de Eduardo Guimarães.*

Palavras-chave. *Semântica. Enunciação. Discursivo. Pronomes. Pronunciamento.*

Abstract: *We analyze the operation of discursive enunciation personal and possessive pronouns present in the speech by Ulysses Guimarães, 13 of the May of 1978, in the city of Salvador, the light of the Semantic Theory of Enunciation. Cover some definitions introduced by normative grammars Bechara and Cunha, considering that leave the notion of rule that they bring to establish a dialogue with the semantics of the Event, considering the formulation of Eduardo Guimarães.*

Keywords. *Semantics. Enunciation. Discourse. Pronouns. Pronouncement.*

Neste artigo, temos por objetivo realizar um estudo dos pronomes pessoais e possessivos presentes no discurso proferido por Ulysses Guimarães, em 13 de maio de 1978, na cidade de Salvador. Inicialmente, abordaremos algumas definições trazidas pelas Gramáticas normativas de Bechara (2009) e Cunha (1985), tendo em vista que partiremos da noção de norma que elas trazem para estabelecer, posteriormente, um diálogo com a Semântica da Enunciação e do Acontecimento, considerando a formulação de Eduardo Guimarães (2005) e Benveniste (2005). Assim, interessa-nos analisar o funcionamento enunciativo discursivo de tais pronomes.

Sob o referido viés teórico, ressaltamos a importância da representação dos lugares sociais que autorizam o locutor a falar, ou seja, o locutor só pode enunciar enquanto autorizado por um lugar social. O discurso político deve ser visto como um lugar de enunciação e representação de como “a palavra deve ser tomada pelo que diz e não diz. Por

⁸⁰ Mestranda do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Linguística.

⁸¹ Professora Adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Alto Araguaia e do Programa de Mestrado em Linguística/UNEMAT, Cáceres-MT.

essa razão, os discursos funcionam como lugares de observação em diferentes domínios da linguagem” (Moralis, 2008, p. 18). Na mesma direção considera que:

É nesses espaços que a enunciação é tomada como prática política social. Nesse espaço em que se instala o dizer, o autor introduz as figuras de enunciação que se representam por lugares sociais e lugares de dizer e se constituem através do funcionamento da língua. Os lugares sociais representam os lugares que autorizam o locutor a falar, ou seja, o locutor só pode anunciar enquanto autorizado por um lugar social – locutor x representado pela variável x – do qual resulta uma variabilidade de lugares sociais. (Zattar, 2007, p. 49).

No percurso de Ulisses Guimarães destacamos um momento tenso ocorrido em 13 de maio de 1978, em Salvador ocasião em que discursou contra os abusos do regime militar e pela redemocratização. Como presidente do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) liderava o protesto contra a violência e abuso do regime militar. A trajetória política de Ulysses visava à conquista de votos para o MDB, para isso conscientizava os eleitores a optarem pela eleição direta, na qual poderiam escolher os senadores, os deputados estaduais e federais que governariam o país. No entanto, nota-se que nessa disputa de poderes havia dois lados diferenciados: de um lado estava a Arena (partido dos militares) e de outro estava o MDB (de oposição).

Partimos da hipótese de que os pronomes denunciam as marcas na linguagem e possibilitam analisar a relação entre o locutor e o alocutário no texto. Desta forma, tomamos o discurso de Ulisses Guimarães como corpus para análise. Vejamos:

(1) Meus amigos que aqui estão,

Brasileiros que aqui não puderam vir e estão lá fora, mas que, apesar disso, em todo o Brasil, ouvem o pregão do MDB pela liberdade e pela democracia, Soldados da minha pátria que foram aqui convocados – sei que contra a consciência de vocês, que são do povo – para impedir que o povo aqui chegasse. [...]

(2) Meus prezados amigos,

Enquanto ouvíamos as vozes livres que aqui se pronunciaram, ouvíamos também o ladrar dos cães policiais lá fora. O que se falou aqui é linguagem da História, da tradição, do passado, dos Tiradentes, dos cassados, em cuja frente está o exemplo extraordinário do líder sacrificado Alencar Furtado.

O ladrar, essa manifestação zoológica, é do arbítrio, da prepotência, que haveremos de vencer, não nós do MDB, mas o povo brasileiro. [...]

Meus amigos, foi uma violência, foi, mas uma violência estúpida, inútil e imbecil. Eles nos ajudam e em muito. (Anais, 1978, p.1).

Um primeiro aspecto que chama a atenção no texto é o pronome possessivo “**meus**” que inicia os enunciados dividindo-o em duas partes. Tal pronome funciona como vocativo, levando em consideração que o pronome **meus** direciona quem são esses amigos. No primeiro momento “**meus amigos**” remetem aos brasileiros que estavam presentes no local para ouvir o discurso, como também os companheiros que vivenciam os mesmos propósitos políticos, que por algum motivo, não puderam estar no referido local. Além da participação dos soldados imposta pelo governo e que estavam a serviço do poder dominante.

Já no segundo momento, em “**meus prezados amigos**” nota-se que o acréscimo do vocábulo **prezados** caracteriza a admiração pelos mártires que lutaram pela libertação do Brasil, como por exemplo, Tiradentes, que foi perseguido e levado a morte por causa de sua luta pela libertação do Brasil diante da monarquia portuguesa, no final do século XVIII. Assim,

também o MDB sofria perseguições políticas, pois no momento de proferir o discurso, Ulysses que era o líder viu-se rodeado por soldados com os cães policiais metaforizados pelo ladrar dos animais como se fosse uma manifestação zoológica, o qual poderia ser preso. No entanto, Ulysses conseguiu driblar a oposição através de seu discurso brilhante.

Outro aspecto importante é a colocação do pronome “**meus**” no início e no meio do parágrafo, ambos são escriturados duas vezes. Percebe-se que a referência aos “**meus amigos**” vincula-se aos companheiros que ouvia o discurso de Ulysses. Enquanto que o pronome pessoal “**eles**” refere-se aos soldados com os cães policiais que implicitamente remetem ao governo vigente da época, uma vez que “*essas formas pronominais não remetem à realidade nem as posições objetivas no espaço ou no tempo, mas à enunciação, cada vez única, que as contém, e refletem assim o seu próprio emprego*” (Benveniste, 2005, p. 280).

O discurso proferido por Ulysses Guimarães é iniciado pelo pronome possessivo **meus**. Este pronome é escriturado seis vezes no decorrer do texto, sendo duas vezes como vocativo, duas no início e mais duas no meio do parágrafo, podendo caracterizar em seis os blocos textuais do discurso. O que, de certo modo, divide o texto em seis partes. Abordamos o funcionamento desse pronome como modo de apresentação no acontecimento da enunciação, uma vez que:

Pronomes constituem uma espécie diferente segundo modo de linguagem do qual são os signos. Uns pertencem à sintaxe da língua, outros são característicos daquilo a que chamaremos as “instâncias do discurso”, isto é, os atos discretos e cada vez únicos pelos quais a língua é atualizada em palavra por um locutor (Benveniste, 2005, p. 277).

Vale ressaltar que existe uma diferença entre a linguagem como sistema de signos e a linguagem assumida como exercício pelo indivíduo. Quando o indivíduo se apropria dela, a linguagem se torna em instâncias de discurso, caracterizadas por esse sistema de referências internas cuja chave é o **eu**, que define o indivíduo pela construção linguística particular de que ele se serve quando se enuncia como locutor. Observando que “a língua recorre a uma série de termos distintos que correspondem um a um aos primeiros, e que se referem não mais há instância de discurso, mas aos objetos *reais*, aos tempos e lugares *históricos*” (Benveniste, 2005, p. 280).

No discurso em questão encontramos traços dos pronomes pessoais como o **eu** e o **tu**, os quais apontam alguns indicadores, que neste estudo, corroboram para o estudo de pronomes. Vejamos que “essa referência constante e necessária à instância de discurso constitui o traço que une a **eu/tu** uma série de “indicadores” que pertencem, pela sua forma e pelas aptidões combinatórias, a classes diferentes”. (Benveniste, 2005, p. 279).

O enunciado “**meus amigos**” parafrasear-se com o enunciado “**Meus prezados amigos**”, os quais instalam uma cena enunciativa a partir do funcionamento do pronome possessivo que pode apresentar construções diversas, como por exemplo, alguns casos como: *minha mesa, meus filhos, meus parentes, meus colegas*, são enunciados que podem indicar posse. Além disso, o pronome na cena enunciativa pode constituir referência a lugares sociais de sujeito diversos. O que se confirma por outros enunciativos como *soldados da minha pátria, nossas concentrações*, etc. Enfim há uma boa diversidade de formulações de pronomes que indicam a ideia de posse.

(3) locutor – *Meus amigos* / alocutário – *meus prezados amigos*

O locutor se divide em locutor “meus amigos” que fala a seu alocutário “meus prezados amigos”. Percebe-se a identificação do locutor e do alocutário como o lugar em que se diz meu amigo se apresenta na divisão de meus prezados amigos seja aceita, uma vez que a expressão destacada e repetida do pronome produz um efeito no acontecimento da enunciação do texto. Assim, o enunciador desta cena é um enunciador universal (presidente do MDB). O locutor fala do lugar da verdade, para isso toma o lugar social de amigos e se significa como um indivíduo igual aos outros. Temos então:

(4) L - presidente do MDB – meus amigos; A1 – o povo brasileiro – meus prezados amigos

A enunciação do texto **meus amigos** se apresenta como sendo do lugar de **meus amigos** para **meus prezados amigos**. Assim verificamos que o discurso proferido por Ulysses Guimarães em 13 de maio de 1978 é um texto de domínio político, o qual se iguala entre todos os cidadãos. E isto pode ser confirmado quando se observa o fato de que, na primeira enunciação de “**meus amigos**”, se formula o sentido de igualdade entre o MDB e o povo brasileiro, para exemplificar, vejamos os seguintes enunciados: “**soldados de minha pátria que foram aqui convocados**” e “**o ladrar, essa manifestação zoológica, é do arbítrio, da prepotência, que haveremos de vencer, não nós do MDB, mas o povo brasileiro**”. Enfim, a vitória pela democratização da nação é do povo brasileiro e não apenas dos integrantes do partido Movimento Democrático Brasileiro - MDB.

Determina-se, como “**meus amigos**” e “**minha pátria**”, os sentidos desses pronomes se organizam como indicadores de posse. Podendo parafrasear esta relação pela seguinte escrituração:

(5) *Meus amigos que aqui estão, brasileiros que aqui não puderam vir e estão lá fora*. (Anais, 1978, p.1).

Nesta cena enunciativa, podemos observar alguns aspectos interessantes: na primeira parte do texto discursa a favor dos amigos, tanto que o locutor se iguala ao outros, mesmo ocupando o lugar de presidente do MDB; na segunda parte, o texto apresenta que os **prezados amigos** são as pessoas que registraram suas contribuições ao longo da história; na terceira parte estabelece o funcionamento da referência de “meus amigos”, apesar da repressão dos soldados, podem exercer o direito da Carta Universal dos Direitos Humanos; e na quarta parte, quando evoca **meus amigos**, reconhece a discriminação como uma das grandes mazelas da sociedade.

Temos uma relação performativa neste texto que traz uma simultaneidade: de um lado a cena em que o lugar social de locutor é o de *cidadão* e configura-se uma relação com o *povo*, de outro a cena em que o lugar social de locutor é o direito de liberdade, e que representa o povo fora do lugar que estabelece uma legalidade política. E assim projeta um futuro de enunciações que desenvolveriam a partir desta relação.

Desse modo, a designação de ser *cidadão brasileiro* está no título IV, seção I, do texto do Governo Provisório constituído pelo decreto nº 510 de 1890: Art. 69 – “São cidadãos brasileiros 1º - Os nascidos no Brasil, ainda que de pai estrangeiro, não residindo a serviço de sua nação”. Sendo assim, observa-se que “cidadão constitui-se como algo acima das fronteiras geográficas. [...] ser cidadão brasileiro o requisito fundamental é o do nascimento no Brasil”. (Guimarães e Orlandi, 1996, p. 2).

Para finalizar, percebe-se que este texto mostra expressamente que o discurso de 13 de maio de 1978 de Ulysses Guimarães significa afirmar que o lugar social de estabelecimento da legalidade do pronunciamento em questão é de presidente do MDB que busca a democracia para a nação, uma vez que convoca o povo brasileiro ao anunciar a distinção entre o governo que oprime e o povo oprimido. Com efeito, a efetivação dessa convocação ocorreu com a designação da Assembleia Nacional Constituinte, cujo objetivo priorizava a democracia em exercer os direitos e os deveres a todos os cidadãos. Deste modo, o político Ulysses é lembrado pela grande capacidade de conciliação, permitindo ao texto do discurso em questão abarcar propostas e apoios de alas divergentes da sociedade, numa época em que a abertura política fazia reflorescer divisões internas do país.

Referências

ANAIS DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. Íntegra do discurso proferido por Ulysses Guimarães em 13 de maio de 1978, na cidade de Salvador, contra os abusos do regime militar e pela redemocratização do país.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

Decreto nº 510, de 22 de junho de 1890. Disponível em: www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1890-06. Acesso em: 12 fev 2013.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação.** Campinas, SP: Pontes, 2005.

GUIMARÃES, Eduardo. ORLANDI, Eni Puccinelli. **Língua e cidadania: o português no Brasil.** Campinas, SP: Pontes, 1996.

MORALIS, Edileusa Gimenes. **Enunciação e Representação:** na conjuntura das Diretas Já! 2008. Tese (doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

ZATTAR, Neuza Benedita da Silva. **O cidadão liberto na Constituição Imperial:** o jogo enunciativo entre o legal e o real. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.



ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICO TEXTUAIS NO ARTIGO DE OPINIÃO

GIOVANE SILVEIRA DA SILVA, HELENA MARIA FERREIRA

Universidade Federal de Lavras
Campus Universitário, Caixa Postal 3037 -37200-000 - Lavras – MG– Brasil

giovanimontana@hotmail.com, helenaferreira@dch.ufla.br

Resumo. *Esta pesquisa tem por objetivo evidenciar as estratégias linguístico textuais que compõem o gênero artigo de opinião. Para tal, foi desenvolvida uma pesquisa em Bazerman (2009), Abaurre; Abaurre (2007), Perelman; Olbrechts-Tyteca (2002) e Koch (2006). Em termos metodológicos, foi desenvolvido um estudo de um artigo de opinião com o propósito de investigar as estratégias linguísticas utilizadas, nos quais se destacaram as perguntas retóricas, intertextualidade e operadores argumentativos.*

Palavras-Chave. *Estratégias Linguísticas. Argumentação. Artigo de Opinião.*

Abstract. *This study aims to investigate and to describe linguistic and textual strategies perceived in the genre opinion article. We developed a theoretical study, based on Bazerman (2009), Abaurre; Abaurre (2007), Koch (2006) and Perelman; Olbrechts-Tyteca (2002). After the theoretical discussion, we made an investigation on the one opinion article. In this dimension, the findings have revealed various argumentative strategies such as intertextuality, rhetorical questions, and argumentative operators.*

Keywords. *Linguistics Strategies. Argumentation. Opinion Article.*

Introdução

Atualmente, há uma infinidade de textos, que tem por finalidade, não apenas expor um ponto de vista, mas também, persuadir os leitores. Os artigos de opinião - objeto de estudo deste trabalho- demonstram claramente uma infinidade de estilos argumentativos, a fim de convencer os demais. Os autores fazem uso da intencionalidade e da inferência para não esgotar os aspectos de observação da ideia apresentada, em passagens coesas e coerentes, nos atos e postulados conversacionais. As análises linguísticas e discursivas contribuem para desenvolver a capacidade de emancipação referente a fatos sociais, a percepção das ideologias transparecidas no discurso e a participação de embates, expondo fatos e opiniões devidamente credenciados.

1. Gêneros e Estratégias

1.1 Gêneros Textuais

As variedades de textos que são encontrados em diversos ambientes sociais constituem algum gênero textual. Tais textos apresentam padrões que ajudam facilmente identificá-los, bem como definir que gênero deve ser usado no momento mais adequado à situação, seja na oralidade, seja na escrita, seja no gestual.

Cabe ainda mencionar que a adaptação dos gêneros já existentes às tecnologias encontradas atualmente permite entender que o suporte assume um papel importante e ao se dominar certo gênero, não se domina apenas uma forma linguística, mas sim uma forma de inserção social. A mensagem se enviada, de forma eletrônica ou se enviada de forma usual, escrita em uma folha de papel, será e-mail ou carta. Nessa perspectiva, Bronckart (2003) atesta que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (p.103).

No contexto atual, é objeto de estudo a forma como eles se constituem e circulam socialmente e não sua quantidade. Para elucidar o exposto, pode-se fazer referência ao posicionamento de Charles Bazerman (2009), que aponta para uma “noção de constelação textual ou colônia de textos”. Dessa forma, podem ser considerados exemplos de gêneros textuais: anúncios, convites, atas, avisos, crônicas, editoriais, ementas, contratos, decretos, instruções de uso, letras de música, leis, mensagens, notícias, dentre outros.

1.2 Estratégias linguístico-textuais

As estratégias linguísticas se encontram presentes nos discursos de publicidade, no jornalismo, na política, nos artigos, nas polêmicas, etc. E, como se percebe, o mecanismo de comunicação que envolve os agentes discursivos, pretende produzir efeitos de sentidos, para que virem ações. Convencer ou persuadir através do arranjo dos diversos recursos oferecidos pela língua é, numa formulação muito simples, a marca fundamental dos textos argumentativos. Ampliando essa discussão, Koch discorre a respeito, afirmando que:

Enquanto o **ato de convencer** se dirige unicamente à razão, através de um raciocínio estritamente lógico e por meio de provas objetivas, sendo assim, capaz de atingir um ‘auditório universal’, possuindo caráter puramente demonstrativo e atemporal (as conclusões decorrem naturalmente das premissas, como ocorre no raciocínio matemático), o **ato de persuadir**, por sua vez, procura atingir a vontade, o sentimento do(s) interlocutor (es), por meio de argumentos plausíveis ou verossímeis, e tem caráter ideológico. (2006, p.18).

Para conseguir persuadir, a linguagem, portanto, nem sempre se utiliza em sua forma clássica, mais racional (motivos, razões, exemplos), apela para formas sutis, que vão desde a utilização de uma linguagem mais próxima da utilizada pelo consumidor (uso do padrão coloquial, que soa familiar), passando pela criatividade na construção de seus textos até as mais diversas formas de sedução (o belo, agradável, elegante, o desejado pelo público-alvo, etc.).

A coerência, um dos elementos de efeito argumentativo adequado à situação, resultante da não contradição entre os diversos segmentos textuais e a coesão textual é outro elemento que também contribui para a adesão e para a compreensão do texto. Enquanto a coesão se manifesta no plano linguístico, ou seja, nas relações semânticas e gramaticais do texto, a coerência se manifesta no plano das ideias dos conceitos. As condições de eficácia do fazer argumentativo dependem da competência do enunciador e da

recepção do(s) enunciatário(s) e de uma interação entre ambos e, entre o sujeito da enunciação e seu próprio discurso.

1.3 Artigo de Opinião

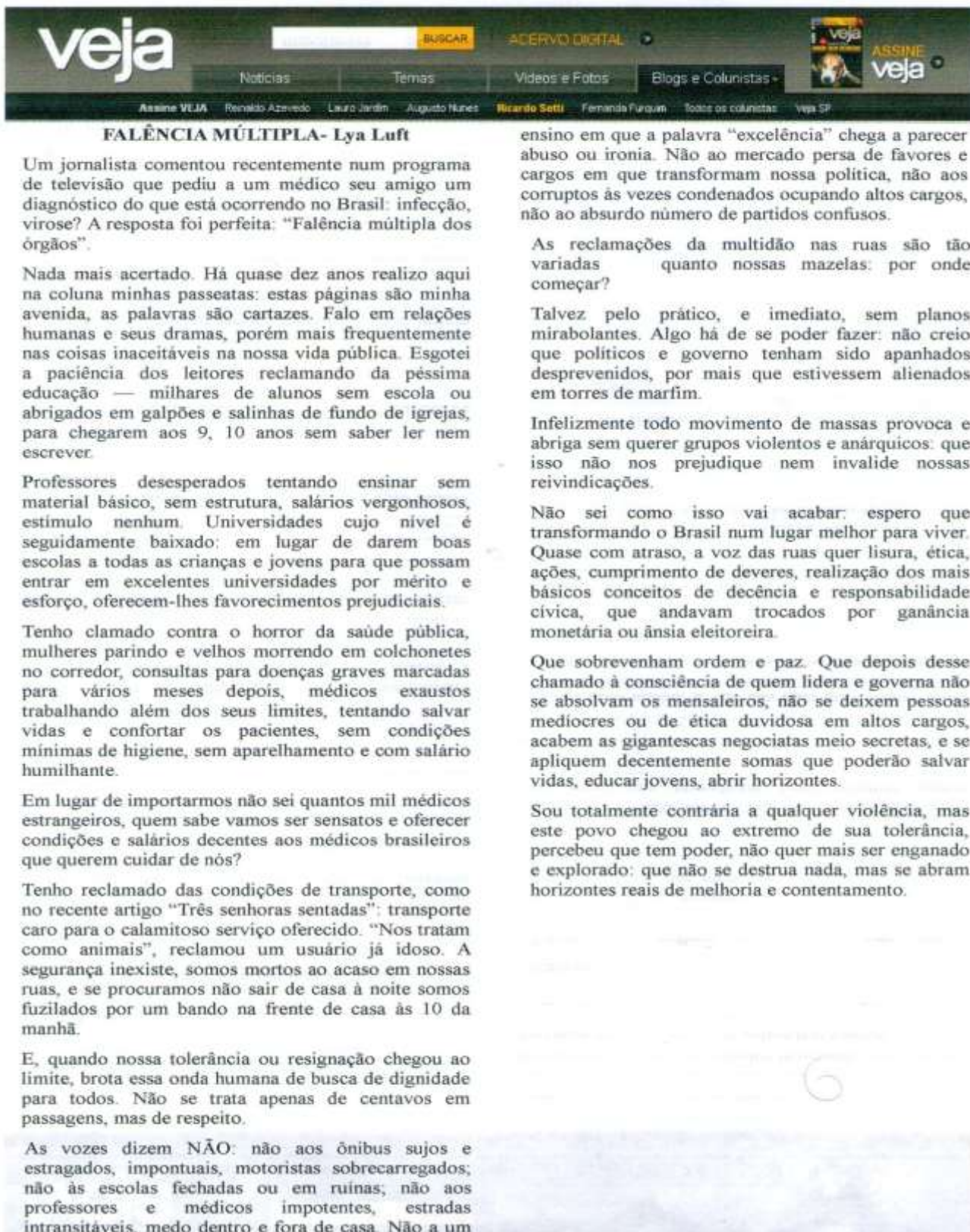
O artigo de opinião é um gênero veiculado principalmente em revistas e jornais que utiliza da argumentação para analisar um fator social relevante, servindo de suporte para expressar o ponto de vista concernente ao articulista. Esse gênero, devido à sua circulação em contexto jornalístico, deve conter e obedecer alguns elementos básicos de estruturação, que correspondem às normas técnicas da editora, que o publicará, comumente abordando assuntos e temas polêmicos, de ordem social, econômica ou política. Sobre a importância dos artigos de opinião, Abaurre; Abaurre (2007) confirmam essa posição dizendo que “como jornais e revistas destinam a maior parte de seu espaço para textos informativos, é importante que haja alguns textos em que as notícias mais relevantes possam ser analisadas. É essa a principal função do artigo de opinião” (p.256). Essa relação de inserção da opinião do leitor e do interesse do público leitor exerce um caráter comunicativo, que discute ideologias e concepções em relação a pontos em comum, partindo de um tema e gerando um amplo conteúdo em significações.

Os leitores desses artigos gostam de opinar e debater tais assuntos e ao fazer isso, deixa transparecer sua concepção de mundo e seu conhecimento sobre o assunto tratado. Daí o papel da escola em torná-la um gênero escolar (entre outros) a ser ensinado para que o aluno desenvolva-se como leitor crítico por meio da análise do gênero e da sua produção.

2. Resultados e Discussões

Tomou-se por base o artigo “Falência Múltipla” de Lya Luft a respeito das manifestações no Brasil, publicado na revista Veja online, na data de 03/08/2013, e foi feita uma abordagem qualitativa, no propósito de identificar as estratégias usadas pela autora afim de persuadir os leitores.

O artigo foi selecionado para propiciar análises sistemáticas de estratégias que são consideradas imprescindíveis para os níveis textuais e discursivos de realização da língua. Não se teve a pretensão de esgotar os aspectos linguísticos presentes no artigo, apenas, foi feita uma observação de alguns recursos importantes na construção de uma argumentação.



veja **ACEVEDO** **ACERVO DIGITAL** **ASSINE veja**

Notícias | Temas | Vídeos e Fotos | Blogs e Colunistas

Assine VEJA | Reinaldo Azevedo | Lauro Jardim | Augusto Nunes | Ricardo Setti | Fernanda Furquim | Todos os colunistas | veja SP

FALÊNCIA MÚLTIPLA- Lya Luft

Um jornalista comentou recentemente num programa de televisão que pediu a um médico seu amigo um diagnóstico do que está ocorrendo no Brasil: infecção, virose? A resposta foi perfeita: “Falência múltipla dos órgãos”.

Nada mais acertado. Há quase dez anos realizo aqui na coluna minhas passeatas: estas páginas são minha avenida, as palavras são cartazes. Falo em relações humanas e seus dramas, porém mais frequentemente nas coisas inaceitáveis na nossa vida pública. Esgotei a paciência dos leitores reclamando da péssima educação — milhares de alunos sem escola ou abrigados em galpões e salinhas de fundo de igrejas, para chegarem aos 9, 10 anos sem saber ler nem escrever.

Professores desesperados tentando ensinar sem material básico, sem estrutura, salários vergonhosos, estímulo nenhum. Universidades cujo nível é seguidamente baixado: em lugar de darem boas escolas a todas as crianças e jovens para que possam entrar em excelentes universidades por mérito e esforço, oferecem-lhes favorecimentos prejudiciais.

Tenho clamado contra o horror da saúde pública, mulheres parindo e velhos morrendo em colchonetes no corredor, consultas para doenças graves marcadas para vários meses depois, médicos exaustos trabalhando além dos seus limites, tentando salvar vidas e confortar os pacientes, sem condições mínimas de higiene, sem aparelhamento e com salário humilhante.

Em lugar de importarmos não sei quantos mil médicos estrangeiros, quem sabe vamos ser sensatos e oferecer condições e salários decentes aos médicos brasileiros que querem cuidar de nós?

Tenho reclamado das condições de transporte, como no recente artigo “Três senhoras sentadas”: transporte caro para o calamitoso serviço oferecido. “Nos tratam como animais”, reclamou um usuário já idoso. A segurança inexistente, somos mortos ao acaso em nossas ruas, e se procuramos não sair de casa à noite somos fuzilados por um bando na frente de casa às 10 da manhã.

E, quando nossa tolerância ou resignação chegou ao limite, brota essa onda humana de busca de dignidade para todos. Não se trata apenas de centavos em passagens, mas de respeito.

As vozes dizem NÃO: não aos ônibus sujos e estragados, impontuais, motoristas sobrecarregados; não às escolas fechadas ou em ruínas; não aos professores e médicos impotentes, estradas intransitáveis, medo dentro e fora de casa. Não a um ensino em que a palavra “excelência” chega a parecer abuso ou ironia. Não ao mercado persa de favores e cargos em que transformam nossa política, não aos corruptos às vezes condenados ocupando altos cargos, não ao absurdo número de partidos confusos.

As reclamações da multidão nas ruas são tão variadas quanto nossas mazelas: por onde começar?

Talvez pelo prático, e imediato, sem planos mirabolantes. Algo há de se poder fazer: não creio que políticos e governo tenham sido apanhados desprevenidos, por mais que estivessem alienados em torres de marfim.

Infelizmente todo movimento de massas provoca e abriga sem querer grupos violentos e anárquicos: que isso não nos prejudique nem invalide nossas reivindicações.

Não sei como isso vai acabar: espero que transformando o Brasil num lugar melhor para viver. Quase com atraso, a voz das ruas quer lisura, ética, ações, cumprimento de deveres, realização dos mais básicos conceitos de decência e responsabilidade cívica, que andavam trocados por ganância monetária ou ânsia eleitoreira.

Que sobrevenham ordem e paz. Que depois desse chamado à consciência de quem lidera e governa não se absolvam os mensaleiros, não se deixem pessoas mediocres ou de ética duvidosa em altos cargos, acabem as gigantescas negociatas meio secretas, e se apliquem decentemente somas que poderão salvar vidas, educar jovens, abrir horizontes.

Sou totalmente contrária a qualquer violência, mas este povo chegou ao extremo de sua tolerância, percebeu que tem poder, não quer mais ser enganado e explorado: que não se destrua nada, mas se abram horizontes reais de melhoria e contentamento.

A articulista Lya Luft referencia um jornalista, que em seu programa utiliza a expressão “falência múltipla dos órgãos”, fazendo uma comparação a um fator altamente determinável do corpo humano. Esse efeito por comparação indica uma estratégia de mostrar a indignação frente ao problema em que se encontra o país e longe de uma solução

cabível. A comparação é uma técnica que é muito utilizada em textos de caráter argumentativo. Em relação a isso, Perelman; Olbrechts-Tyteca (2002) asseguram que “os argumentos de comparação são quase-lógicos” (274), confirmando o pressuposto.

O caos em que se encontra o país é confirmado por Lya Luft, logo no início. Ela descreve o abismo em que se encontra a educação na atualidade partindo do pressuposto que os leitores já estão cansados de ouvir falar sobre o descaso que ela descreve em seus artigos. A falta de condições é tanto do aluno, quanto do professor, pois a ferramenta de ensino está com déficit unânime. Esse trecho assume conotação de verdade, porque o leitor certamente compartilha da mesma indignação que a autora. Além disso, tem-se a presença clara do aspecto polifônico, no texto de modo geral e em algumas expressões, o que, de certa forma, depende de um texto e assunto previamente conhecido pelo interlocutor para o entendimento.

A autora amplia a discussão, discorrendo a respeito da saúde pública e a inserção dos médicos estrangeiros no país utilizando perguntas retóricas que não foram expressas ao acaso e tampouco pretende esclarecer essa dúvida, mas tem a finalidade de confrontar raciocínios e ideias. De acordo com Perelman; Olbrechts-Tyteca (2002) “encetar raciocínios com a cumplicidade, por assim dizer, do interlocutor que se compromete por suas respostas, a adotar esse modo de argumentação” (p. 180). Posteriormente, faz valer seu discurso baseando em seu outro artigo e na fala transcrita de um idoso que vive a situação de um péssimo transporte público todos os dias. O medo de se viver aumenta o grau de insatisfação das pessoas, conseqüentemente gerando uma onda de indignidade para todos. Além disso, referencia o fato de ter sido o pontapé inicial das manifestações e indignações gerais da população. Ao argumentar, Lya Luft utiliza os chamados argumentos de autoridade, nas quais ela utiliza relações de pessoas ou certo grupo como meio de prova a favor da argumentação apresentada.

Após evidenciar as manifestações ocorridas, a autora enfatiza uma série de problemas, utilizando um recurso linguístico, chamado de paralelismo sintático. Ela repete inúmeras vezes a palavra negativa 'não' propositalmente, atrelada a uma série de absurdos em que se encontra vigente hoje na sociedade brasileira, desempenhando um forte papel, como se a repetição da partícula negativa registrasse na mente do leitor as críticas feitas pela articulista.

Outro aspecto a se observar são os termos 'talvez', 'algo há de se poder fazer', 'espero que' onde Lya sugere uma hipótese. As expressões estão no futuro porque o tempo correlaciona à ação, tendo em vista que é uma sujeição ao fato e isso garante uma modalidade no discurso em toda a expressão, como Koch (2006) informa “é preciso admitir que o termo possível seja usado, muitas vezes, para exprimir o que pode ser ou não ser, isto é, nem necessário nem impossível, o mesmo acontecendo com relação ao termo contingente.” (p.74). A autora utiliza de forma precisa os operadores argumentativos, durante todo o texto reforçando o caráter argumentativo dos enunciados; por processos de referenciação, marcas de intenção, conclusão, justificativa, etc.

No final, enfoca que não é a favor de violência, e o operador argumentativo 'mas' indica uma oposição, em que apesar de ser contra a violência, ela entende perfeitamente o ápice da indignação da população. Esse conjunto de estratégias, utilizadas pela autora, são concernentes às ideias propostas por ela, permitindo assim a continuidade da leitura, ao qual se mostrou eficiente em todo o texto e argumentos. O bom desempenho linguístico auxilia na aceitabilidade do leitor, principalmente por um fato em que os aspectos são percebíveis claramente. Pôde-se perceber também, um cuidado com a organização da

linguagem, argumentando de forma coesa e coerente, garantindo o processo de interação e de um texto a princípio aceitável.

Considerações Finais

As postulações dos autores referenciados propiciam uma visão mais abrangente considerando que os gêneros envolvem uma capacidade argumentativa, e a argumentação, por sua vez, é um fator primordial para os efeitos de sentido dos textos. Nesse viés, Koch (2006) considera que “o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia na acepção mais ampla do termo” (p.17).

As análises realizadas revelaram que as estratégias se fizeram presentes por meio de várias modalidades do discurso, que visaram à persuasão e à interação com o leitor. Discorrendo sobre a temática da argumentação, é possível destacar que a autora utiliza dos recursos da retórica, de uma intencionalidade explícita, do argumento de autoridade, de modalizadores, de escolha lexical, da polifonia e dos operadores argumentativos com a finalidade de comprovar a tese apresentada. Nessa perspectiva, o estudo contribuiu para favorecer a capacidade de maior participação nas relações de domínio social e a capacidade crítica de identificar aspectos próprios de gêneros argumentativos.

Referências

ABAURRE, Maria Luiza; ABAURRE, Maria Bernadete. **Produção de texto: interlocução e gêneros**. São Paulo: Moderna, 2007.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2009.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2003.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUFT, Lya. **Falência dos órgãos**. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/ricardo-setti/politica-cia/lya-luft-o-caso-do-brasil-e-de-falencia-multipla-de-orgaos/>>. Acesso em: 02/10/2013.

PERELMAN, Chäim e TYTECA, Lucie Olbrechts. **Tratado da Argumentação**. A Nova Retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO NA EaD

GISELLI NOGUEIRA GONÇALVES

Universidade Federal de Itajubá
Av. BPS, 1303 – 37500-903 – Itajubá – MG – Brasil

adsgi@yahoo.com.br

Resumo. *O curso virtual “Linguagem e Comunicação” tem o objetivo de sanar parte da deficiência em conteúdos básicos de Língua Portuguesa, abrindo espaço para o uso adequado de sua variedade. Realizado no Teleduc, fundamenta-se no Sócio-interacionismo, de Vygotsky, teoria de aprendizagem mais adequada para cursos virtuais. Este artigo pretende mostrar a viabilidade do curso, com a metodologia baseada nos estudos de José Manuel Moran, que destaca a EaD como uma alternativa de fundamental importância para a formação continuada, aceleração profissional e conciliação de estudo e trabalho.*

Palavras-Chave. *Linguagem. Comunicação. Educação a Distância. Designer. Tecnologia.*

Abstract. *The virtual course "Language and Communication" aims to remedy the deficiency of the basic contents of Portuguese, making room for the proper use of its variety. Held at Teleduc, is based on the Socio-interactionism, Vygotsky's theory of learning best suited for virtual courses. This article aims to show the feasibility of the course, the methodology based on the studies of José Manuel Moran, who highlights the DL as an alternative of fundamental importance for continuing education, professional and acceleration reconciliation of work and study.*

Keywords. *Language. Communication. E-learning. Designer. Technology.*

Introdução

A EaD, através das tecnologias da informação, possibilita uma gestão de tempo flexível, expandindo o alcance do ensino, uma vez que se torna acessível a alunos de diversas faixas etárias e realidades. Outro fator de destaque da educação à distância é a disponibilidade de ritmos diferenciados, uma vez que os alunos são heterogêneos, aprendendo de forma distinta.

Vê-se, assim, que a educação se torna mais democrática, rompe barreiras culturais, sociais e temporais, fomenta a busca pelo saber, abre alternativas para aqueles que não podem se deslocar da cidade onde residem ou trabalham, nem possuem tempo compatível com os disponíveis nas instituições de ensino para se dedicarem a um determinado curso. (Valente, 2003)

Quando o assunto é a Língua Portuguesa, deparamo-nos com uma série de limitações e deficiências no tocante a sua veiculação. Sendo assim, dia a dia se constata a necessidade

de um trabalho que busque “desmitificar” determinados recursos da língua, mostrando-os acessíveis e possíveis, como de fato são. Temas como processamento do texto, sua produção e compreensão, as estratégias sociocognitivas e interacionais nele envolvidas, têm sido tema de interesse de diversos estudiosos da área, como é o caso de Marcuschi & Koch (1998); Marcuschi, 1998, 1999; Adam (1990 e 1993) entre outros.

Optou-se pelo Teleduc como ambiente virtual de aprendizagem do curso. A escolha se justifica devido as suas ferramentas bastante específicas e dinâmicas que possibilitam uma interação síncrona e assíncrona.

Este artigo apresenta um estudo de caso em uma universidade fictícia, a aplicabilidade do curso a distância “Linguagem e Comunicação”. Salientam-se os diferenciais e riscos do projeto, não deixando de salientar suas limitações. Em contrapartida, são apontadas recomendações que visam atenuar ou sanar cada um destes.

1. Apresentação do curso

O curso de Linguagem e Comunicação se propõe a aprimorar a competência linguística do aluno, atentando para a compreensão e produção de textos de gêneros diversos, apresentando conhecimentos pertencentes à variante padrão da língua de forma dinâmica e contextualizada.

Situada na cidade de Machado, MG, a Universidade do Sul de Minas (USM) possui 13 laboratórios de informática, com capacidade para 40 alunos cada. Dispõe de diversas salas de aula, equipadas com aparelhos que permitem a realização de teleconferências, videoconferências e webconferências.

Para oferecer cursos a distância, a USM conta com uma equipe diversificada: coordenadores, professores que por serem da área de Língua Portuguesa, além do conteúdo específico do curso atuam também como revisores, secretária administrativa, tutores (contratados mediante entrevista de seleção e análise de curriculum), equipe de divulgação operador/administrador/suporte para o AVA, Webdesigner com experiência em HTML, JAVA e FLASH, programador com experiência em HTML, JAVA e PHP e banco de dados SQL, programador para editoração/diagramação/produção multimídia e audiovisual e suporte técnico.

Com o objetivo de sanar essa deficiência em conteúdos como ortografia, argumentação, semântica, elaboração e interpretação de textos, propomos o curso “Linguagem e Comunicação”, que abordará, além dos conteúdos acima referidos, o estudo de gêneros textuais, abrindo espaço para a ampliação da visão sobre a variedade de gêneros. O curso se aterá a desenvolver no aluno habilidades práticas, sendo rápido - aproximadamente três meses - e objetivo.

Seu conteúdo traz um estudo prático da língua, como objeto de investigação, eliminando o preconceito socialmente excludente a respeito das linguagens correntes. Faz-se necessária, também, a análise da intencionalidade de diferentes situações comunicativas de modo a adequar a postura do enunciador entre as linguagens coloquial e formal.

Nipper (1989) *apud* Palloff & Pratt (2002) afirma que “a educação a distância tem sido mais aplicada aos adultos e obtido melhor desempenho entre eles.” Isso se deve ao fato de que essa modalidade de ensino exige de seus alunos um comprometimento e uma responsabilidade maiores no que diz respeito a gerenciar o tempo e realizar atividades.

Os temas e subtemas a serem estudados, com suas respectivas cargas-horárias, seguem abaixo:

Quadro 1.1 – Conteúdo programático

TEMA	SUBTEMA	CARGA HORÁRIA
1. Conhecendo o Teleduc	1.1. Navegando e conhecendo o Teleduc	2 dias, 2 horas
2. Língua e linguagem	2.1. Conceitos de língua e linguagem	3 dias, 3 horas
	2.2. Linguagem verbal e linguagem não-verbal	5 dias, 4 horas
	2.3. Interlocutores (emissor e receptor)	4 dias, 3 horas
3. Língua, texto e discurso	3.1. Enunciado, contexto e discurso	3 dias, 3 horas
	3.2. Intencionalidade discursiva	4 dias, 3 horas
	3.3. Funções da linguagem	4 dias, 4 horas
4. Variedades de uma língua plural	4.1. Variação linguística	3 dias, 3 horas
	4.2. Adequação linguística	3 dias, 3 horas
	4.3. Oralidade e escrita	3 dias, 3 horas
5. Semântica	5.1. Polissemia	3 dias, 3 horas
	5.2. Sinonímia e homonímia	2 dias, 2 horas
	5.3. Ambiguidade como defeito e recurso	4 dias, 3 horas
6. Gêneros discursivos	6.1. Análise de forma e construção de sentido	4 dias, 3 horas
	6.2. Coesão e coerência	4 dias, 3 horas
Total	-	52 dias úteis, 45 horas

2. Design instrucional do curso: apresentação e discussão dos recursos de planejamento

Toda aprendizagem se faz através de um planejamento, um projeto que explicita objetivos e recursos de modo que o aproveitamento e a apreensão do conteúdo sejam os maiores possíveis. Sendo assim, para a realização de um curso a distância, é necessário que se observem cinco etapas de grande relevância, citadas por Campos (2001), Zalpa (2009) e Freitas *et al.* (2010) *apud* Gorgulho Júnior. São elas: análise do público-alvo, montagem do projeto através de conhecimentos e socioculturais, desenvolvimento, implementação (acompanhamento da aplicação do curso) e avaliação (verificação de áreas a serem corrigidas e aperfeiçoadas de modo que o curso se torne melhor para a próxima turma).

A efetivação do curso se dará através do trabalho conjunto de uma equipe coordenada pelo designer instrucional (DI): conteudista, revisor, professores formadores e tutores, ilustrador/fotógrafo, *designer*, equipe de vídeo, editor de som.

2.1 Teoria pedagógica

O curso foi elaborado segundo a teoria Sócio-interacionista, de Lev Vygotsky, segundo a qual “o conhecimento é desencadeado e construído pelas interações do sujeito com os outros indivíduos e com o meio”. (Franco, Braga e Rodrigues, 2010; Valente, 2003; Vygotsky, 1994).

O Sócio-interacionismo se constitui a teoria pedagógica mais adequada a cursos na modalidade EaD, por colocar o aluno como sujeito ativo, sem deixá-lo sozinho e conseqüentemente desmotivado, mas tendo sempre a colaboração dos colegas e o impulso motivador do professor. Além disso, considera a interação entre os sujeitos participantes do processo de aprendizagem como vital para a construção do conhecimento. Sem ela não há aprendizagem. (NEVES, 2005)

Baseado nisso, cada atividade proposta no curso objetiva que o aluno construa seu conhecimento através do pensamento crítico, aliado à troca com os demais alunos, sob a mediação do professor.

2.2 Recursos midiáticos

Em relação às mídias escolhidas para as atividades, buscou-se selecionar aquelas acessíveis a todos os alunos, como forma de evitar qualquer tipo de desigualdade prejudicial aos alunos menos privilegiados. Vídeos disponíveis na internet ou próprio AVA, textos em PDF, animações, slides, arquivos no formato *flash*, *links* para leitura etc.

Com base nos estudos de Moran (2007).

As tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do mundo. São diferentes formas de representação da realidade, de forma mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela, mas todas elas, combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes.

Percebe-se, dessa forma, que recursos tecnológicos tornam as aulas mais atraentes, dinâmicas e acessíveis, motivando e estimulando os alunos a pouco a pouco construírem seu conhecimento.

A tradicional concepção de sala de aula, com alunos-expectadores enfileirados diante de um professor-especialista detentor da informação, deve ser modificada tanto nos ambientes presenciais quanto nos virtuais. Combater o instrucionismo, a reprodução de conhecimentos e fragmentação do saber é o grande desafio. Os novos paradigmas epistemológicos apontam para a criação de espaços que privilegiem a co-construção do conhecimento, o alcance da consciência ético-crítica decorrente da dialogicidade, interatividade, intersubjetividade. (OKADA e SANTOS, 2004,p.2)

2.3 Avaliação

Nas escolas tradicionais, a avaliação era tarefa exclusiva do professor. Vê-se, no entanto, que o próprio aluno é capaz de se avaliar e de avaliar os trabalhos dos colegas. Essa prática constitui-se em uma atividade fundamental da aprendizagem colaborativa e transformadora.

Ao longo do curso, serão aplicadas avaliações formativas e somativas. A avaliação formativa, sendo processual e continuada, verifica o crescimento do aluno, o desenvolvimento do pensamento crítico. Ocorre durante todo o curso, através de discussões e debates nos fóruns, elaboração de análise e comentários, nos trabalhos e interações em grupos. (Palloff e Pratt, 2002).

3. Análise geral do projeto

Educar para a linguagem e para a comunicação, apesar da complexidade dos temas, justifica-se em qualquer época e lugar, sem discriminação de gênero e idade. Em tempos atuais então, os novos formatos de comunicação advindos das novas tecnologias (internet, celular, tablet, etc.) têm trazido mudanças na maneira de se comunicar, e a Língua Portuguesa, por ser dinâmica, encontra-se como peça fundamental nesse processo (seja na escrita, seja na fala). Logo, um novo curso que trata do assunto, mesmo que de forma básica, mais que ensinar, conscientiza e aponta rumos para a manutenção da Língua visando à qualidade no processo de linguagem e comunicação.

O Curso “Linguagem e Comunicação”, sem dúvida, é um projeto viável, especialmente porque trata de educação para a Língua Portuguesa, conhecimento

necessário no cotidiano de todos os brasileiros, não só pelo seu conteúdo específico, mas como salienta o projeto, por ser uma ferramenta primordial para a comunicação, o que lhe imprime características de um saber que participa diretamente na construção do desenvolvimento socioeconômico bem como na formação da cidadania e da democracia.

Considerações finais

Dia a dia a educação a distância se afirma como uma modalidade de ensino promissora e oportuna. O trabalho aqui apresentado nos permitiu verificar essa realidade, por meio da atividade profissional de um *Designer* Instrucional, responsável por planejar, desenvolver, aplicar e reformular (quando necessário) cursos virtuais.

É de suma importância que o DI e a instituição que oferece um curso a distância estejam atentos aos *feedbacks* recebidos dos alunos: acessos ao AVA, realização das atividades propostas e índice de evasão. Com isso em mãos, será possível analisar se os objetivos definidos estão sendo alcançados ou se são necessárias melhorias, adaptações e reformulações nos diversos fatores que se referem ao curso (prazos, carga horária, material didático, etc.). Quanto mais analisados, mais eficazes os cursos se tornam.

Vê-se, por fim, que essa combinação garantirá a permanência do aluno no curso, relacionando seus estudos a sua experiência diária. Além disso, se mostrará empenhado na construção de seu conhecimento, colaborando, ainda, para o processo de aprendizagem do colega.

Referências

ADAM, J. M. *Elements de linguistique textuelle*. Liège: Mardaga, 1990.

_____. *Les textes: types et prototypes*. Lausanne: Nathan, 1993.

FRANCO, Lucia R. H. R.; BRAGA, Dilma Bustamante; RODRIGUES, Alessandra. *EaD virtual: Entre teoria e prática*. Premier; Unifei, 2010.

GORGULHO JÚNIOR, José Hamilton Chaves. *O designer instrucional e a equipe multidisciplinar*. Storbem; Itajubá, 2012.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio e KOCH, Ingedore (1998), Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada, in Abaurre, Maria Bernadete (org.), *Gramática do Português Falado*, vol. VIII, Campinas, Edunicamp/Fapesp, pp. 31-58.

MORAN, José Manuel. *As mídias na educação*. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/moran/midias_educ.htm>. Acesso em: 20 jul. 2013.



NEVES, Rita de Araujo. VYGOTSKY E AS TEORIAS DA APRENDIZAGEM. In: : *IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005*, São Leopoldo. IV Congresso Internacional de, 2005. p. 1-14.

OKADA, A. L. P., SANTOS E. O. *Comunicação educativa no ciberespaço: utilizando interfaces gratuitas*, XXVI Congresso Anual em Ciência da Comunicação, Belo Horizonte/MG, 02 a 06 de setembro de 2003.

PALLOFF, Rena M., PRATT, Keith. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line*. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VALENTE, J. A. Educação a distância: uma oportunidade para mudança no ensino. In: MAIA, C. (Org.). *Ead.br: experiências inovadoras em educação a distância no Brasil: reflexões atuais em tempo real*. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2003.

ORALIDADE E ENSINO: CONCEPÇÕES E METODOLOGIAS

HELENA MARIA FERREIRA, FRANCIELI APARECIDA DIAS

Universidade Federal de Lavras
Campus Universitário Ufla, s/n – 37200-000 – Lavras – MG – Brasil

helenaferreira@dch.ufla.br, frandias@letras.ufla.br

Resumo. *Este trabalho busca promover uma discussão conceitual e metodológica do que seja “ensinar a língua oral”. O trabalho com a oralidade não se pauta no ensino-aprendizagem de uma estrutura, de sua apreensão em níveis de análise linguística, de léxico e vocabulário, de aspectos fonéticos e fonológicos. Ensinar e aprender oralidade deve fornecer elementos para que o aluno seja capaz de analisar e de mobilizar estratégias discursivas mais adequadas para cada situação de interação social.*

Palavras-Chave. *Oralidade. Ensino de Língua Portuguesa. Livro didático. Estratégias discursivas.*

Abstract. *This work aims at promoting a conceptual and methodological discussion of what “oral language teaching” is. Dealing with orality is not based on the teaching and learning of structures, learning it on the level of linguistic analysis, lexicon and vocabulary and phonological and phonetic aspects. Teaching and learning orality should provide elements for the student to be able to analyze and mobilize more appropriate discursive strategies for each situation of social interaction.*

Keywords. *Orality. Portuguese Language Teaching. Textbook. Discursive strategies.*

Introdução

No contexto da sociedade atual é de extrema importância eleger como objeto de estudo a questão da oralidade, uma vez que inúmeras são as situações sociais em que o uso da modalidade oral é mobilizado. Nesse sentido, compreender o que vem a ser a oralidade, por que trabalhá-la em sala de aula e as indicações teórico-metodológicas sugeridas por pesquisadores e documentos oficiais são fatores cruciais para que o processo de ensino-aprendizagem seja desenvolvido de forma profícua, a fim de corresponder à relevância que a comunicação oral tem desde as interações mais informais até aquelas que exigem um grau maior de formalidade.

A oralidade assumiu uma posição relevante no que diz respeito à pesquisa, ao ensino e ao uso social, a partir da década de 90, quando o ensino de Língua portuguesa passou por consideráveis mudanças mediante a ampliação das pesquisas sobre língua falada, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a diversificação dos modos de interação social.

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem por objetivo discutir a concepção de oralidade, a importância de se discutir a oralidade em sala de aula e quais são as indicações

teórico-metodológicas sugeridas por pesquisadores, por documentos e por livros didáticos de língua portuguesa.

1. A oralidade em questão

Ao abordar a questão da oralidade, é possível constatar que essa temática é pouco estudada, pois se acredita que os alunos já dominam essa modalidade muito antes da idade escolar. Ressalte-se que é necessário ensinar outros usos e formas de linguagem oral. Ainda assim, o domínio de um único gênero oral não significa que os demais também já estejam dominados. Nesse contexto, Evaristo (xxx) pontua que no ensino de uma comunicação oral eficiente, a interação humana deve ser priorizada, em todas as suas dimensões, englobando desde os simples gestos afetivos e pessoais do cotidiano até as comunicações institucionalizadas, veiculadas principalmente pela mídia. A autora considera que a formação de sujeitos autônomos e conscientes dos lugares sociais ocupados por todos deve incluir a compreensão e a produção oral. Desse modo, ensinar-aprender oralidade implica muito mais do que identificar turnos conversacionais, elementos e funções da comunicação ou atos de fala realizados nos diversos dizeres. Implica uma reflexão profunda sobre a natureza das relações interpessoais, suas matizes e motivações, seus desdobramentos em termos individuais e coletivos.

Nesse sentido, vários autores (ANTUNES, 2003, MARCUSCHI, 1997; EVARISTO, 2006) consideram importante a distinção conceitual entre os termos: fala, escrita, oralidade e letramento. Para Antunes (2003), a oralidade e a escrita apresentam especificidades, mas não existem entre elas grandes oposições. Tanto uma como outra, servem de interação verbal. Complementando o exposto, Marcuschi (1997) faz a distinção entre língua falada e língua escrita se apropriando dos conceitos de fala e escrita - que podem ser concebidas como modalidades de uso da língua - e oralidade e letramento que se referem a práticas sociais. O trecho a seguir expõe o pensamento do autor acerca de tais distinções:

A oralidade seria uma prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais que vão desde o mais informal ao mais formal e nos mais variados contextos de uso. [...] O letramento por sua vez é o uso da escrita na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas sabe o valor do dinheiro, sabe o ônibus que deve tomar, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas e sabe muita outra coisa, mas não escreve cartas nem lê jornal, até o indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática. [...] Fala seria uma forma de produção textual-discursiva oral, sem a necessidade de uma tecnologia, além do aparato disponível pelo próprio ser humano. A escrita seria, além de uma tecnologia de representação abstrata da própria fala, um modo de produção textual discursiva com suas próprias especificidades. (MARCUSCHI, 1997, p. 126).

A partir da exposição do autor referenciado, tem-se a correspondência:

Fala ↔ escrita
Língua falada ↔ língua escrita
Oralidade ↔ letramento

Ao eleger a oralidade como objeto de estudo, é importante observar os recursos linguísticos, paralinguísticos, suprasegmentais e extralinguísticos, dos quais a língua falada se apropria para se concretizar, o que requer considerar, além da materialidade fônica e

gestual, alguns outros componentes, como o contexto de interação, o planejamento discursivo e linguístico do locutor e o envolvimento entre os sujeitos em interação. Fatores estes, que estão dispostos nos mais diversos gêneros textuais orais.

Os gêneros textuais orais (exposição, relatório de experiências, entrevista, debate, teatro, palestras...) são enunciados relativamente estáveis que permitem que concretizações e usos da linguagem sejam entendidos e explicados, superando as tradicionais limitações que a tipologia textual escolar impõe, além de contribuir para a compreensão das regularidades e variações, observáveis em seus três aspectos: tema, composição e estilo, e possibilitar a percepção da heterogeneidade constitutiva da linguagem como traço inerente à própria condição humana.

Partindo para a oralidade em âmbito escolar, Antunes (2003) afirma que aceitar o caráter interacional da oralidade e sua realização em diferentes gêneros e registros textuais leva o professor de português a intervir no trabalho com a oralidade para que a mesma seja orientada para a coerência global, para a articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação, para as suas especificidades, para a variedade de tipos e de gêneros de discursos orais, para facilitar o convívio social, para reconhecer elementos discursivos na construção do sentido do texto. Uma oralidade que inclua momentos de apreciação da cultura. E por fim, uma oralidade orientada para desenvolver a habilidade de escutar atentamente e respeitar os mais diferentes tipos de interlocutores. Castilho (1998, p. 13), buscando questionar o papel da escola em torno da oralidade diz o seguinte:

(...) não se acredita mais que a função da escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita.

Dessa forma, analisando o trabalho com a oralidade em sala de aula, é possível perceber o importante papel desempenhado pela mesma que se dá desde a aprendizagem e as mais diversas relações no ambiente escolar, até a formação cidadã de cada indivíduo. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais, acerca dos estudos sobre oralidade, atestam que:

A questão não é falar certo ou errado e sim saber que forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. (BRASIL, 1997, p. 26)

Nesse contexto, Evaristo (2006, p. 3) complementa:

Ensinar e aprender oralidade deve abarcar necessariamente, como um de seus objetivos, o de fornecer elementos para que os sujeitos sejam capazes de desvendar estratégias discursivas presentes nessa prática. Por exemplo, em discursos “profissionais”, reconhecer, identificar e associar determinadas formas (caricaturais ou não) a determinado gênero. Considerar então fluxo, ritmo de fala, tom e entonação, intensidade, ênfase é parte da abordagem necessária. A escolha das marcas conversacionais e estratégias discursivas acabará também por englobar aspectos fônicos, sintáticos, lexicais, mas esses níveis devem ser vistos sempre em relação ao contexto de produção: eles “apenas” revelarão as estratégias utilizadas

pelos sujeitos em interação, sem se constituir em um fim em si enquanto objeto. O objetivo do professor de língua materna deve ser o de formar um sujeito capaz de se apropriar da linguagem em sua diversidade e heterogeneidade.

Em síntese, trabalhar com a oralidade em sala de aula implica contemplar várias competências, entre as quais destacam-se: o domínio/adequação da variedade culta, o conhecimento de mundo em geral, a altura de voz e velocidade de articulação adequada à situação, a distribuição do olhar adequado à plateia, uma boa dicção, as expressões faciais, uma gesticulação condizente com o assunto, um comportamento seguro e equilibrado, a atenção às estratégias argumentativas, aos significados subliminares, aos direcionamentos de sentidos, às ambiguidades e às ironias.

2. Análise dos dados

Com vistas a complementar o estudo proposto, foi analisada proposta de trabalho de um livro didático de Língua Portuguesa, com vistas a verificar a compatibilidade com os estudos teóricos empreendidos.

Forma de exploração da oralidade

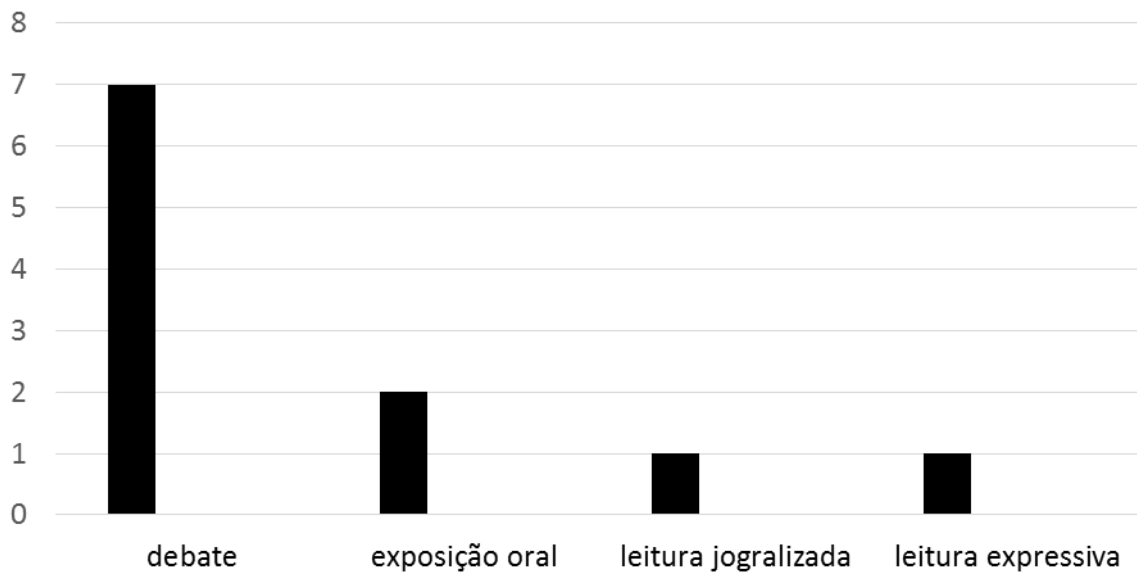


Gráfico 1: Forma de exploração da oralidade

A partir da análise do livro didático, observou-se uma tendência em explorar o gênero debate. Considerando os diferentes objetivos do trabalho com a oralidade, é possível admitir que o livro analisado carece de uma abordagem que contemple a exploração de competências diversificadas.

Encaminhamentos metodológicos

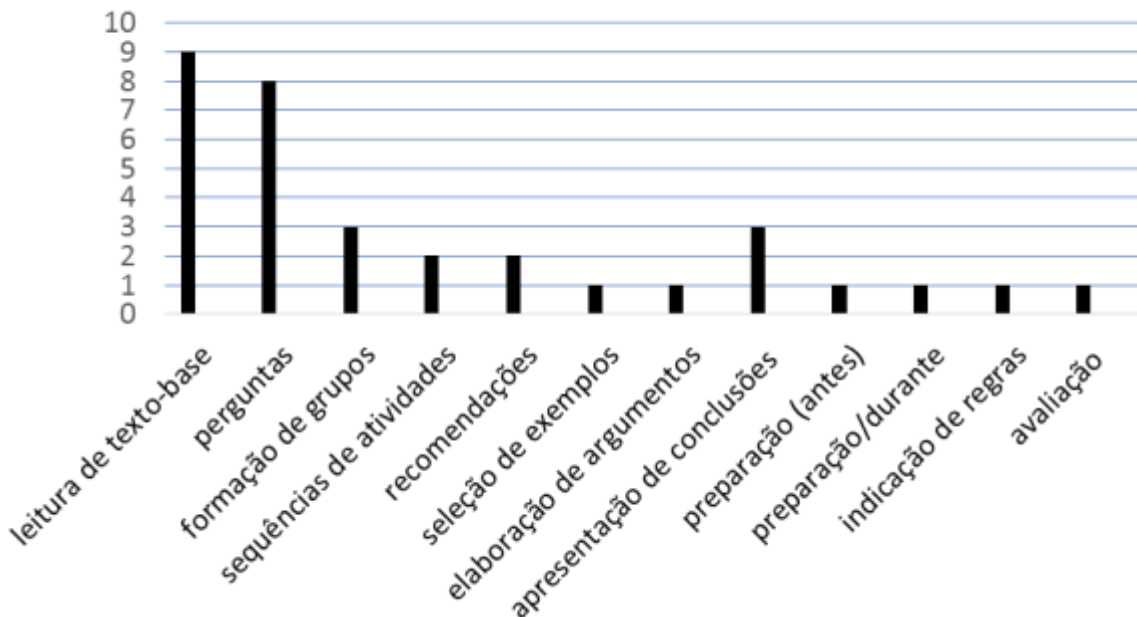


Gráfico 2: Encaminhamentos metodológicos

Observa-se, no gráfico apresentado, que a proposta de trabalho com a oralidade privilegia determinados aspectos em detrimento de outros, ou seja, o foco do livro foi a preparação da atividade, com uma progressiva preocupação com a execução e com a avaliação. O fato de priorizar a preparação pode parecer um avanço, já que esse momento é pouco considerado no momento da produção textual oral, no entanto, constata-se que o processo (antes, durante e depois) foi prejudicado em função dessa priorização.

Considerações finais

O presente trabalho teve por objetivo proporcionar uma reflexão sobre o trabalho com a oralidade em sala de aula. Nesse sentido, a partir da pesquisa empreendida, foi possível constatar que trabalhar com a oralidade em sala de aula não pode implicar apenas ensinar uma gramática do oral, nos moldes do ensino tradicional de língua, pautado na normatividade aplicada à escrita e que deveria ser transportada para as manifestações faladas, como sinônimo de aprendizagem e domínio da língua, ou como base para uma descrição abstrata das estruturas, que isoladamente pouco tem a contribuir na formação dos sujeitos. Esse trabalho requer o domínio de diversos gêneros, de suas inter-relações com a escrita – sobretudo porque os sujeitos se inserem em uma sociedade letrada – e com as outras linguagens. Nesse contexto, ensinar e aprender oralidade deve contemplar necessariamente, como um de seus objetivos, o de fornecer elementos para que os sujeitos sejam capazes de analisar e de mobilizar estratégias discursivas mais adequadas para cada situação de interação social. Assim, analisar a oralidade a partir do construto teórico aqui adotado possibilitou o entendimento da relevância de se promover um deslocamento de posturas tradicionais que adotam a polarização entre oralidade e escrita para posturas que contextualizam as práticas linguísticas como práticas discursivas.

A análise do livro didático serviu para ilustrar a discussão e para evidenciar a complexidade do trabalho com a oralidade em sala de aula. Nessa direção, observa-se que os materiais didáticos devem contemplar diferentes gêneros textuais, propor diferentes



situações de usos da língua falada, eleger atividades que explorem diferentes competências e atentar para os diferentes momentos do processo de produção do texto oral.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASTILHO, A. T. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

EVARISTO, Marcela Cristina. **A oralidade como objeto de ensino-aprendizagem: algumas considerações**. Campinas, SP: [s.n.], 2006. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2006.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e Escrita. Conferência apresentada no II COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIROS SOBRE LINGUAGEM E EDUCAÇÃO, na Universidade federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 26-28 de Junho de 1995, publicado em MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita. **Signótica: Revista do Mestrado em Letras e Lingüística**. Goiânia: UFGO, n. 9, p. 119-145, 1997.

AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: (DES)ACERTOS

HELENA MARIA FERREIRA

Universidade Federal de Lavras

helenaferreira@dch.ufla.br

Resumo. *A presente comunicação elege como objeto de investigação as dimensões de estruturação das questões de testes escritos. Apresenta-se o quadro teórico, abordando as especificidades da avaliação na disciplina de Língua Portuguesa e, posteriormente, socializam-se os resultados estudo empírico realizado, com a caracterização das avaliações e de uma análise mais conceitual: concepções de língua, de avaliação, de ensino etc.*

Palavras-Chave. *Língua Portuguesa. Avaliação. Testes escritos.*

Abstract. *This communication elects as research object dimensions structuring issues written tests. We present the theoretical framework, addressing the specifics of the evaluation in discipline Portuguese and subsequently socialize empirical study results with the characterization of evaluations and a more conceptual: language concepts, evaluation, education etc.*

Keywords. *Portuguese. Evaluation. Written tests.*

Introdução

A avaliação das aprendizagens, por se constituir um elemento de desenvolvimento do currículo, é um dos componentes mais complexos do processo didático. Essa complexidade se mostra em função dos seguintes aspectos a) a natureza do objeto de avaliação (língua portuguesa), que se apresenta inter-relacionada em práticas linguísticas e discursivas; b) a natureza transdisciplinar das aquisições que nela têm lugar, o contexto em que se desenvolve o processo didático de ensino/aprendizagem, a multiplicidade de objetivos e objetos; c) a própria representação social da disciplina; d) a amplitude das aprendizagens (conteúdos, habilidades e competências; e) multiplicidade de sentidos; f) diversidade de conhecimentos prévios etc. Nesse contexto, o presente trabalho se propõe a discutir a natureza do processo avaliativo na disciplina de Língua Portuguesa. Essa discussão será fundamentada em teóricos que versam sobre a temática e em dados obtidos a partir de uma análise de avaliações escritas – num propósito de uma construção teórica e de uma intervenção pedagógica na busca de metodologias de avaliação que considerem efetivamente o caráter dialógico e interativo das práticas linguístico-discursivas.

1. A especificidade da avaliação na Disciplina Língua Portuguesa

Avaliar é sempre uma tarefa complexa. Mas, em se tratando da avaliação na disciplina Língua Portuguesa essa complexidade se acentua. Em face do exposto, Castro (2000 apud CARDOSO, 2012) assegura que na disciplina de língua materna, a possibilidade de avaliar o não ensinado é provavelmente maior que em outras áreas, assim como o é a possibilidade de os resultados da ação educativa serem substancialmente afetados por experiências de natureza não escolar. Assim, ao analisar o processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa faz-se necessário considerar a multidimensionalidade do fenômeno linguístico e da multiplicidade de objetos de estudo. Nesse contexto, coloca-se a questão da especificidade da avaliação nesta disciplina e ao se questionar o que se ensina/aprende e avalia na disciplina de Língua Portuguesa, surge a questão do conhecimento pedagógico legitimamente válido. Nesse campo, os documentos oficiais (PCN's, CBC's) revelam-nos perspectivas acerca desse conhecimento: conteúdos, capacidades e habilidades a adquirir/aperfeiçoar, que constituem, no momento de avaliar, o referente em função do qual o professor aprecia as aquisições e as habilidades manifestadas pelos alunos. Assim, a avaliação é elemento integrante e regulador da prática educativa, assumindo ainda uma função certificativa das aprendizagens e das competências desenvolvidas. No processo de ensino-aprendizagem, deve-se considerar a relação entre concepção de linguagem, objetivos de ensino e avaliação, uma vez que a posição do professor em relação a essas questões repercute fortemente no encaminhamento de suas práticas.

Nesse viés formativo, o papel da escola foi redimensionado para um processo de ensino que favorecesse, por meio de diferentes estratégias, oportunidades de aprendizagem, e avaliasse se tais estratégias estavam de fato sendo adequadas, ou seja, tornou-se papel da escola contribuir para que os alunos desenvolvessem capacidades para produzir e compreender textos orais e escritos desde o início da escolarização, de modo a favorecer a participação em diversas situações, extraescolares e escolares. De acordo com Suassuna (2007), a avaliação, nesse paradigma, não se sucumbe apenas a uma questão técnica ou metodológica, mas se institui como um empreendimento ético, pois “permite decidir sobre quais seus fins, a serviço de quem se coloca e que usos serão feitos de seus resultados e informações”. (p. 37). Além disso, a avaliação se circunscreve na dimensão política, pois deve ampliar os enfoques e os procedimentos que levem às discussões que fazem das instituições educacionais espaços de aprendizagem, formação e produção de conhecimentos, valores e subjetividade. Nesse contexto, a avaliação emana questões conceituais, metodológicas, políticas, estruturais. Para Foucault (2009, p. 179), “o exame supõe um mecanismo que liga um certo tipo de formação de saber a uma certa forma de exercícios do poder”. Nesse contexto, há uma demanda para uma ressignificação dos pressupostos teóricos metodológicos e epistemológicos que permeiam a avaliação da aprendizagem, ou seja, romper com os pressupostos da “pedagogia do exame”, usando as palavras de Luckesi (2005) e pautar-se na “pedagogia do diálogo”. A avaliação inclui ações que implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos. Nesse sentido, deve ser usada “tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras”. (BRASIL, MEC, 1998, p. 20). Complementando o exposto, Hadji (1994, p. 45) postula que o avaliador é “o ator de uma comunicação social”. Nesse sentido, avaliar se constitui como uma rede de sentidos, em que o professor “interpreta dados, interroga respostas, busca sinais, capta singularidades”. Desse modo,

“aquilo que ele observa (um comportamento, uma atitude, um conhecimento) é um signo que está por ser interpretado”.

Nessa dimensão, a avaliação na disciplina de Língua Portuguesa está subjugada à natureza do objeto de avaliação (língua portuguesa), que se apresenta inter-relacionada às práticas linguísticas e discursivas, ou seja, o objeto de avaliação não se limita a um conteúdo específico, envolvem habilidades e competências para ler e produzir enunciados, pois as ocorrências linguísticas poderão sofrer variações de forma e de sentidos em função do contexto em que figuram. Avaliar, nesse contexto, contempla simultaneamente conteúdos e habilidades, formas e usos da língua, texto e contexto, que poderão variar em função da multidimensionalidade do fenômeno linguístico. Além disso, merece destaque a natureza transdisciplinar das aquisições que nela têm lugar, o contexto em que se desenvolve o processo didático de ensino/aprendizagem, a multiplicidade de objetivos e objetos. Avaliar em língua portuguesa se constitui como uma tarefa abrangente, pois envolve diferentes práticas (oralidade, leitura, produção escrita, análise linguística). Nesse contexto, saberes de outros campos se fazem presentes. Ler e compreender um texto, por exemplo, envolve informações, exige associações, implica posicionamentos que podem advir de outros campos do conhecimento. Soma-se às questões aqui tratadas, a própria representação social da disciplina, que impõe, de certo modo, tendências para as práticas avaliativas em Língua Portuguesa. Desse modo, mesmo contando com avanços substanciais nas discussões sobre a língua e o seu ensino, observam-se tendências para a manutenção da tradição de uma avaliação que não se constitui como um evento enunciativo. Diante disso, pode-se considerar que a avaliação em Língua Portuguesa demanda uma consideração da amplitude das aprendizagens (conteúdos, habilidades e competências) que constitui o arcabouço conceitual da disciplina, ou seja, ensinar Língua Portuguesa abarca concepções de língua, de ensino e de aprendizagem pautadas numa dimensão discursiva. Por fim, avaliar em Língua Portuguesa implica em considerar as experiências linguístico-discursivas dos alunos. Desse modo, avaliar não se limita a exigir a resolução de questões, avaliar exige a participação em uma situação comunicativa em que a interação seja tomada como o pressuposto básico.

2. Análise dos dados

Para complementar a discussão, foi realizada uma análise de 20 provas escritas de Língua Portuguesa destinadas a alunos de Ensino Fundamental. Para a análise foram tomados como indicadores: número de questões, domínio do conhecimento avaliado, tipos de questões etc., seguida de uma análise mais conceitual: concepções de língua, de avaliação, de ensino etc. Em razão dos limites de extensão deste trabalho, foram selecionados quatro pontos que mereceram destaque. O primeiro ponto digno de nota refere-se aos tipos de questões presentes nas avaliações. Houve uma recorrência de 78% de questões do tipo objetivo (múltipla escolha). Apesar de uma preparação para processos seletivos (vestibular, concursos...), constatou-se que o tipo de questão não se adéqua às peculiaridades das provas. Não foi possível delinear uma lógica organizacional para a adoção de um ou de outro tipo de questão. No corpus analisado, verificou-se a existência de provas com forte potencial para a exploração de habilidades discursivas para a defesa de pontos de vista (habilidade necessária para a produção de redações comuns nos processos seletivos), mas que se circunscreveram às questões de múltipla escolha.

O segundo ponto a ser destacado diz respeito às práticas linguísticas avaliadas. As questões analisadas incidiram em: 0% oralidade; 55% leitura; 5% produção de textos e 40% análise de questões gramaticais. A ausência de questões ligadas à oralidade parece poder

ser explicada pela natureza das avaliações escritas, que apresentam uma tendência em considerar as práticas linguísticas de forma isolada. Em situações do cotidiano social, as práticas linguísticas se efetivam de forma conjunta, os falantes leem, escrevem, falam e analisam ocorrências gramaticais. O ensino de Língua Portuguesa pautado na perspectiva discursiva requer práticas pedagógicas baseadas no uso da linguagem em situações reais de comunicação, objetivando-se a leitura e a produção de textos.

O terceiro ponto a ser abordado relaciona-se às habilidades avaliadas nas diversas questões das avaliações analisadas.

<i>Habilidades exigidas pelas questões</i>	<i>qte</i>	<i>%</i>
Localizar informações explícitas em um texto	62	21,9
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	22	7,77
Inferir uma informação implícita em um texto	54	19,0
Identificar o tema de um texto	5	1,76
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)	2	0,70
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	7	2,4
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema	0	00
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	2	0,70
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	0	00
Identificar a tese de um texto	1	0,35
Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	0	0,0
Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	1	0,35
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	9	3,18
Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto	1	0,35
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	12	4,24
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	15	5,30
Reconhecer o efeito de sentido do uso da pontuação e de outras notações	2	0,70
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma palavra ou expressão	3	1,0
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e morfossintáticos	2	0,70
Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor	5	1,76
Classificar questões gramaticais	78	27,5
Total	283	100

A partir dos dados coletados, observou-se que as avaliações ainda carecem de uma organização mais sistematizada. Houve casos em que se avaliou uma mesma habilidade (identificar sentidos de palavras) em quatro questões de uma mesma prova; casos em que se deu primazia à habilidade de identificar informações explícitas. Constatou-se um avanço no que diz respeito à consideração das inferências, em contraposição problemática, de uma mera classificação de elementos gramaticais.

Por fim, merecem destaque as concepções de língua(gem) que subjazem às avaliações. Mesmo admitindo avanços nas formas de avaliar em Língua Portuguesa, constatou-se que as avaliações ainda trazem resquícios de uma avaliação tradicional. Observou-se uma junção eclética de concepções de linguagem distintas: quando se privilegia o trabalho com o texto, os professores concebem a linguagem pela via da interação; quando partem para o estudo gramatical, revelam-se seguidores autênticos da concepção gramatical tradicional, tratando dos conceitos e estruturas gramaticais de forma monolítica e cristalizada.

Conclusão

Uma avaliação em Língua Portuguesa exige um acompanhamento processual das aprendizagens dos alunos, permitindo verificar as suas aquisições no decorrer das diversas etapas. As decisões que resultam desse processo são de ordem pedagógica e devem iluminar o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação em língua portuguesa deve se constituir como uma situação de linguagem em que o aluno é provocado a interagir e a refletir sobre suas ações. Essa forma de avaliação procura seguir a motivação do aluno, a regularidade do seu esforço, a imagem que tem do assunto em estudo, o seu modo de abordar a tarefa e as estratégias de resolução do problema, tornando o ensino de língua materna efetivamente discursivo e o aluno como sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento.

Referências

CARDOSO, M. H. G. Práticas de avaliação em Língua Portuguesa: representações da disciplina em testes escritos. Disponível em:

<<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3263>>. Acesso em: 02 out. 2012. 17

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1999.

HADJI, C. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

SUASSUNA, L. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (org.) **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.



EM TERRA DE BRASILEIRO, QUEM FALA INGLÊS É CHIQUE

HELENA REGINA ESTEVES DE CAMARGO

Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas
Rua Sérgio Buarque de Holanda, no. 571
Campinas - SP – Brasil

helcamargo@yahoo.com.br

Resumo: *Ao constatar que meus alunos de um curso de inglês preferem utilizar o inglês na escrita de mensagens pessoais em seus celulares, procuro obter possíveis explicações para tal preferência e proponho duas funções sócio-pragmáticas atreladas a essa alternância de código: (1) a de mostrar status social e (2) a de praticar o idioma. Tais funções apontam para a associação entre representação da língua inglesa e construção de uma identidade compartilhada por aqueles que a dominam.*

Palavras-chave: *Code-switching. Funções sócio-pragmáticas. Identidade. Marcação simbólica.*

Abstract: *Through the observation of my EFL students' preference for English when writing their personal messages in their cell-phones, I attempt to obtain possible explanations for such a preference and propose two social-pragmatic functions entwined to this code-switching: (1) to show social status (2) to practice the language. Those functions signal that the representation of the English language is associated to the construct of an identity shared by those who master it.*

Keywords: *Code-switching. Socio-pragmatic functions. Identity. Symbolic marker.*

Introdução

A língua é o instrumento através do qual as pessoas expressam como interpretam o mundo, na medida em que tudo o que existe só tem sentido a partir das interpretações que se pode fazer delas por membros de uma cultura. Sentidos esses que, na visão de Hall (2006), são construídos culturalmente em forma de representações. Assim, ao utilizarmos uma língua, fazemos emergir os contextos sociais e culturais nos quais estamos inseridos, bem como revelamos a percepção que temos de nós mesmos e dos outros. Em outras palavras, podemos utilizar nosso comportamento verbal para projetar certos aspectos de nossa identidade sociocultural (gênero, idade, classe social etc.).

Segundo Leffa (2007), a sociedade produz bens materiais e intelectuais restritos a poucos e cujo status é determinado pela exclusividade atrelada a eles, que também passa a ser conferida a seus donos. Quanto menos pessoas puderem ter esse bem, mais valioso ele é. Portanto, quando uma língua é restrita às classes majoritárias, ela se torna um bem de prestígio cobiçado por aqueles que almejam ter identificação com esse grupo. Dessa forma, a língua inglesa, cujo acesso no Brasil é restrito a uma minoria, possui um status elevado e pode conferir sofisticação às pessoas que a dominam.

É essa identidade de alguém sofisticado e diferente dos demais que parece ser evidenciada na pesquisa realizada com meus alunos adolescentes de uma escola de inglês de prestígio em São Paulo. Ao observar que todos os alunos desse grupo tinham um celular *Blackberry*, o aplicativo para mensagens de texto *BBM* e que sempre escreviam mensagens nele em inglês, decidi investigar as possíveis motivações para a preferência por um idioma que não fosse a língua materna compartilhada por eles e seus interlocutores bem como as intenções sócio-pragmáticas ao alternar as línguas.

Quem fala inglês no Brasil?

No contexto brasileiro, Leffa (2007) argumenta, baseado em outros autores (BORDIEU, 1992; APPLE, 1989; BOWLESE GINTIS, 1976; GIROUX, 1986), que as escolas são reprodutoras do que acontece na sociedade, distribuindo desigualmente os bens culturais e reforçando as diferenças entre as classes. Assim, ainda que pobres e ricos frequentem uma mesma sala de aula, eles não terão um desempenho semelhante, pois a escola requer um “capital linguístico” prévio, restrito às classes dominantes (BORDIEU e PASSERON, 1992), para que o aluno compreenda e faça parte do que é veiculado nela. Isso, somado à desqualificação das escolas públicas e ao despreparo dos professores, dificulta muito o aprendizado de uma língua estrangeira nas escolas e leva os alunos a desistir pensando que eles é que não são qualificados para aquele curso. Essa auto exclusão induzida pelas escolas, continua o autor, garante o interesse da sociedade em manter cada classe em seu lugar, reservando o bem cultural, neste caso, o inglês, aos que podem pagar as mensalidades de uma escola particular ou de idiomas. Fica evidente que,

consciente ou inconscientemente, a escola usa um código restrito a que nem todos têm acesso na sala de aula, porque se acredita que o conhecimento se desvaloriza se for igualmente distribuído a todos e que por isso precisa ficar restrito a uns poucos. O conhecimento de informática, geografia ou de uma língua estrangeira agrega um valor muito maior a quem o possui se poucos o possuem. **Se todos os alunos saíssem da escola falando uma língua estrangeira, aqueles que hoje a falam perderiam muito de seu status social.** (LEFFA, 2007, p. 53, ênfase minha)

Percebe-se, então, que há alguns critérios aos quais o indivíduo precisa atender para fazer parte de certas comunidades de aprendizagem. Afinal de contas, conforme discutido acima, não é qualquer um que pode aprender inglês com êxito. Ao discutir a construção de identidade, Woodward (2000) aponta os sistemas classificatórios como parte essencial desse processo. A autora alega que as identidades são construídas por meio da marcação da diferença, que pode ocorrer tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por formas de exclusão social. Os sistemas classificatórios dividem as pessoas em pelo menos dois grupos: nós/eles (WOODWARD, 2000, p.40). Os símbolos que marcam as diferenças podem ser materiais ou ideológicos. Assim, o uso/consumo de inglês no Brasil, é um símbolo e um significante da diferença e da identidade e, além disso, um significante comumente associado à sofisticação e ao prestígio social.

Claro que ter condições para “consumir” a língua inglesa não implica inevitavelmente aprendê-la, bem como a falta de condições nem sempre é empecilho para seu aprendizado. O que pretendo pontuar neste trabalho é que existe uma conotação de prestígio econômico e social associada ao domínio do inglês, pois, conforme argumenta Pennycook (1994), o inglês exerce o papel de agente determinante das funções de prestígio na sociedade, sendo

o meio mais poderoso de inclusão e exclusão de avanços na educação, no emprego ou em posições sociais.

Code-switching

Quando mais de uma língua faz parte do repertório de um falante, ele pode fazer uso do *code-switching*, um recurso que consiste na alternância entre duas ou mais línguas nas interações conversacionais. Tal recurso resulta ser muito expressivo na medida em que, ao escolher alternar de uma língua para outra, o falante pode revelar intenções sócio-pragmáticas. Essa natureza intencional do *code-switching* revela que a troca do código é uma “estratégia discursiva” (GUMPERZ, 1982), que, como tal, pressupõe que a fala pode sinalizar valores socioculturais distintos nas relações interpessoais.

Grosjean (1982) descreve o *code-switching* como sendo não aleatório, alegando que ele é determinado por fatores tais como: (1) o tópico, ou conteúdo discursivo, que pode variar de acordo com o conhecimento do assunto que o falante tem em cada língua; (2) o participante e uma série de variáveis relacionadas a ele, como proficiência linguística, familiaridade com o tópico, idade, sexo, educação, entre outros; (3) a situação, que inclui o lugar, o contexto, a presença ou não de monolíngues e os graus de formalidade e intimidade; (4) a função da interação, ou seja, o que o falante intenciona fazer ao mudar de código.

Embora muitas vezes o *code-switching* esteja atrelado à situação⁸², ele é, antes de tudo, uma escolha individual e possui relevância de natureza intencional para o significado da mensagem. A escolha que um bilíngue tem de utilizar uma língua em detrimento da outra para transmitir informações contextuais pode ser comparada às escolhas estilísticas de um monolíngue (GUMPERZ, 1982). Ou seja, em vez de enfatizar alguma palavra alterando a prosódia ou usar outros processos lexicais e sintáticos, o bilíngue simplesmente alterna a língua para produzir o efeito de sentido que deseja.

Apesar de serem muitas as funções listadas pelos teóricos, elas todas têm um enfoque descritivo, referente a um determinado *corpus* encontrado em seus estudos. Portanto, quanto mais contextos forem estudados, mais funções poderão ser identificadas (OLIVEIRA, 2006).

Considerando o contexto dos meus alunos, descrito anteriormente, procuro interpretar seu *code-switching* à luz dos estudos sobre o tema a fim de explorar suas intenções sócio-pragmáticas ao alternar do português para o inglês na escrita de suas mensagens.

Metodologia da pesquisa

Os participantes da pesquisa são cinco adolescentes de 13 anos que foram meus alunos em um curso de inglês por dois semestres em 2011. Todos frequentavam uma escola de idiomas desde crianças e, na época em que o estudo foi realizado, terminavam o último módulo do curso oferecido a pré-adolescentes. Para preservar as identidades dos alunos, seus nomes são fictícios.

Foi elaborado um questionário aberto para coletar respostas livres sobre o que poderia motivar os alunos a preferir o inglês em suas mensagens de texto no celular. Os escreveram suas respostas às seguintes perguntas: (1) para quem você costuma escrever

⁸² Blom e Gumperz (1972) estabelecem uma distinção entre *code-switching* situacional e metafórico. O primeiro ocorre quando os participantes alternam o código de acordo com a situação em que se encontram, havendo uma relação direta entre língua e situação social, em que o contexto determina qual língua ou variante deve estar em uso. Já o segundo está relacionado a tipos de tópicos ou assuntos mais do que ao contexto social.

mensagens no BBM?; (2) tem preferência por inglês ou português?; (3) se prefere o inglês, liste alguns fatores que fazem você preferi-lo ao escrever as mensagens.

Analizando os dados

Ao observar que os alunos escrevem para amigos e familiares que, como eles, também são brasileiros e falam português como língua materna, e as mensagens são pessoais e não parte da aula de inglês, fica evidente que a escolha de alternar o código está atrelada exclusivamente aos falantes e não ao contexto. Uma possível motivação para alternar o código na escrita das mensagens pode ser o simples desejo de utilizar a língua, já que eles podem fazer isso, uma vez que a maioria de seus interlocutores fala inglês além de português, conforme apontado em suas respostas à pergunta 1.

Esse fato fica ainda mais evidente ao considerarmos alguns itens listados dentre os fatores que os fazem preferir escrever em inglês:

Bia: Os meus contatos entendem.

Nina: Todos os meus contatos entenderiam.

Drica: Para mim, é como se fosse um hábito.

Nem sempre há uma motivação específica para o *code-switching* ocorrer, principalmente quando o tópico da conversa pode ser igualmente discutido em qualquer uma das línguas, como é o caso dessas mensagens informais. Quando a alternância entre códigos não carrega uma intenção comunicativa específica, denomina-se o *code-switching* como “escolha não marcada”⁸³, comum entre membros da mesma comunidade que desejam ressaltar tanto sua identidade nacional quanto seu status de indivíduo em ascensão na escala social (MYERS-SCOTTON, 1993, *apud* OLIVEIRA, 2006, p.102). Assim, ao utilizar o inglês, o falante negocia uma identidade social.

Ao responder sobre sua preferência por um ou outro idioma, uma aluna revelou preferir o inglês por considerá-lo algo que a coloca em lugar de destaque:

Bia: Eu acho inglês algo mais exclusivo, não sei talvez mais diferente do que em português.

Esse relato pode sinalizar uma função do *code-switching* cuja intenção seja a de mostrar status e qualificar-se como membro de um grupo especial, fato corroborado pela listagem de fatores que fazem os alunos preferirem o inglês ao escreverem as mensagens:

Bia: é mais exclusivo; para ser diferente, é mais bonito.

Nina: é mais “chique”; tem umas gírias mais engraçadas e mais legais.

Nota-se também que há uma valorização do inglês sobre o português. As afirmações das alunas conferem um ar de sofisticação (mais exclusivo, diferente, chique) e superioridade (mais bonito, gírias mais engraçadas) ao inglês. Esses relatos nos permitem

⁸³ No *code-switching* como escolha não marcada, o padrão geral de alternar de uma língua para a outra é que carrega a intenção comunicativa e não há indexicalidade especial para cada alternância. Já no *code-switching* como escolha marcada, a alternância entre códigos sinaliza as intenções pragmáticas dos falantes, como, por exemplo, mudar a distância social esperada entre os participantes (OLIVEIRA, 2006, p. 102-105).

observar que o inglês deveras simboliza prestígio para as alunas e apontam para a mesma função da escolha não marcada: mostrar status social.

Outra função observada é a de praticar o idioma, já que oportunidades para falar inglês fora da sala de aula são escassas. Ao listar os fatores que os fazem preferir o inglês, os alunos parecem compreender a importância da prática de uma língua durante sua aquisição e encontram na escrita de mensagens instantâneas uma maneira de realizá-la:

Nina: Você treina um pouco mais da língua.

Ana: Praticar vocabulário.

Fábio: Gosto de treinar meu inglês.

Esses relatos também indicam que os alunos possuem condições para aprender inglês, o que também marca prestígio social. Como os alunos treinam e praticam o inglês com diferentes pessoas de seu ciclo social, percebe-se que eles fazem parte de um grupo que compartilha dessa identidade construída, ao menos em parte, com base na marcação simbólica de prestígio do inglês.

Conclusão

Os relatos dos alunos mostraram que, apesar de serem brasileiros e terem o português como língua materna, eles simplesmente preferem o inglês para escrever suas mensagens instantâneas de teor pessoal. Não há indícios de que tal preferência seja derivada de maior competência em uma ou outra língua para os tópicos que podem apresentar-se em suas mensagens. Constata-se, então, que a escolha pelo inglês pode carregar funções sócio-pragmáticas que intencionem negociar e construir uma determinada identidade.

Ao relatarem que utilizam o inglês porque podem e que o preferem por ser mais exclusivo, diferente, bonito, chique e também por ter gírias mais legais, os alunos classificam o inglês como um bem valioso. E se a exclusividade do bem passa para seus donos, tal classificação parece sinalizar a função do *code-switching* de marcar status social.

Essa identidade de alguém sofisticado mostrou-se ainda mais evidente na segunda função identificada no *code-switching* dos alunos: praticar o idioma. Esses alunos só podem criar um contexto para praticar o inglês porque têm meios para estudar a língua, o que os insere em um grupo favorecido.

Referências Bibliográficas

BLOM, J.P.; GUMPERZ, J. Social Meaning in Linguistic Structures: Code Switching in Northern Norway. In: GUMPERZ, J.; HYMES, D. (Orgs.): **Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication**, New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1972, p. 407-434

GUMPERZ, J.J. **Discourse Strategies**. Cambridge University Press, 1982.

HALL, S. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro – 11ª. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000.



LEFFA, V.J. Pra que estudar inglês, profe?: Auto-exclusão em língua-estrangeira. Claritas, São Paulo, v. 13, Número 1, Mai. 2007.

OLIVEIRA, R. S. P. **Code-switching: Perspectivas multidisciplinares**. Dissertação (Mestrado – Departamento de Letras) – Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006, 161p.

PUBLICIDADE, TECNOLOGIA, CONSUMO E CIDADANIA: QUAL A HERANÇA DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES?

HELLEN PATRÍCIA MORAIS FONSECA

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Eugênio Pacelli
Universidade do Vale do Sapucaí
Av. Prof. Tuany Toledo, 470 – 37550-000 – Pouso Alegre – MG – Brasil

hellenmoraifonseca@hotmail.com

Resumo. *O presente artigo trata das novas estratégias da publicidade para ampliar sua eficácia nos anúncios destinados às crianças e adolescentes. O artigo também propõe uma reflexão sobre a responsabilidade das empresas anunciantes, dos profissionais de publicidade e dos pais na influência exercida sobre os menores no que diz respeito a consumo, à realização de desejos e à cidadania.*

Palavras-Chave. *Publicidade. Consumo. Cidadania. Crianças. Adolescentes.*

Abstract. *This article is about the new advertising strategies to increase the efficiency of the announcements for children and adolescents. The article also stimulates the reader to think about the responsibility of the companies, advertising professionals and parents about the influence they have over the minors about consumption, wishes fulfillment and citizenship.*

Keywords. *Advertising. Consumption. Citizenship. Children. Adolescents.*

1. O cerco contra a publicidade infantil

Há 12 anos, um projeto de lei proposto na Câmara Federal tenta proibir a publicidade destinada a crianças no Brasil (MEIO E MENSAGEM, 2013), entretanto, tem-se observado poucos avanços para que o projeto saia do papel. A futura lei prevê a proibição de qualquer tipo de publicidade destinada aos menores, principalmente as veiculadas no rádio, na televisão e na internet no horário compreendido entre as 7h e as 21h. Se aprovada, a nova lei também vai proibir comerciais com apresentadores infantis ou desenhos, além da publicidade destinada ao público infantil feita por meio de envio de anúncio pelo correio ou e-mail, ou ainda por celular ou telefone fixo.

Mas, por outro lado, profissionais de publicidade, propaganda e *marketing* alegam que a lei desrespeita o poder de decisão dos pais sobre seus filhos, sobre as informações às quais os menores podem ter acesso e o que podem consumir. Não faltam argumentos para que a situação permaneça como está. Recentemente, o Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar) e a Associação Brasileira de Anunciantes (ABA) realizaram um estudo comparativo sobre leis e normas que regem a publicidade infantil no Brasil e no mundo. Segundo a pesquisa, no país, a norma ética referente ao *merchandising* destinado a menores alcançou um nível de rigor não atingido nem mesmo em países cujo

controle desta modalidade publicitária é considerado um dos mais rigorosos do planeta, a exemplo do Reino Unido, da Espanha e da Suécia (MEIO E MENSAGEM, 2013).

Enquanto o destino do projeto de lei permanece incerto, outra medida foi tomada no Brasil: desde 1o de março deste ano, está proibida, no país, a publicidade indireta destinada a crianças, independentemente do meio de comunicação utilizado. A proibição tenta extinguir a exploração de espaços publicitários na programação destinada aos menores, pois, dependendo da idade, as crianças não identificam as diferenças entre o programa ao qual assistem e a publicidade anunciada, a exemplo do que houve na recente edição da novela *Carrossel*, com a qual o SBT teria faturado cerca de R\$100 milhões com *merchandising* e 200 produtos licenciados, como brinquedos, revistas e CDs. A empresa foi acionada pelo Procon, mas a emissora não recuou (F5, 2012).

O caso do SBT não é isolado. De acordo com pesquisa do Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope), a televisão é a maior influenciadora dos gostos e dos desejos das crianças, pois é a detentora da atenção deste público por cinco horas diárias, em média (CONSUMIDOR MODERNO, 2009). Segundo Karsaklian (2004), as crianças consideram a TV como forma de entretenimento e, embora seja difícil elaborar anúncios publicitários para o público infantil, já que as crianças não entendem os objetivos comerciais, a televisão influencia o desejo de compra dos menores.

A televisão também é um dos meios nos quais a publicidade convencional vem sendo reduzida e substituída por outras ações com o mesmo objetivo do intervalo comercial. Ainda de acordo com Karsaklian (2004), as crianças sabem diferenciar anúncios convencionais de seus programas na TV e programas; com o passar dos anos, entendem que, ao abrirem mão de pequenas aquisições, podem realizar sonhos maiores; e, quanto mais os pequenos crescem, menos são influenciadas pela publicidade. Dessa forma, a publicidade passou a buscar outras estratégias para atingir os menores.

2. Novas estratégias da publicidade infantil

O assédio publicitário das crianças vem ocorrendo, cada vez mais, pelos substitutos do *break* comercial na TV, como o *Buzz Marketing*, o famoso boca a boca e que, na atualidade, pode ter início com uma publicação em uma rede social online; o *Marketing Invisível*, por meio do qual um produto ou serviço é utilizado por uma personalidade, que aparece na mídia com ele, e tal produto ou serviço passa a ser considerado um modelo para o público que o admira; a Mídia Espontânea, que é a exposição de um assunto, sobretudo em programas jornalísticos - sem que haja pagamento pela empresa ou pessoa a respeito de quem se noticia - mas que é de interesse do público e, por isso, tem sua divulgação realizada pela imprensa para aumentar sua audiência; além de depoimentos, fotos, vídeos e *posts* nas redes sociais feitos por celebridades ou por anônimos que se tornaram conhecidos por suas publicações, com milhares e até milhões de visualizações na internet.

Os pais precisam se preocupar também com outros meios com os quais as crianças têm contato. De acordo com o IBGE, o número de pessoas de dez anos ou mais de idade que têm celular aumentou 23% no país em 2011 (IBGE, 2013). Também foi registrado o crescimento do acesso dos menores à internet e a *tablets*. Até mesmo nas escolas as crianças vem sendo assediadas por ações de *marketing*, nem sempre identificáveis pelos pequenos, como a distribuição de brindes; ações de publicidade dentro de eventos; ações pseudo-educativas, quando, por exemplo, um determinado produto é tido como o herói da atividade realizada; ações pseudo-recreativas, a exemplo da utilização obrigatória de um produto específico durante a atividade; o financiamento de eventos por determinadas

marcas, havendo, portanto, a exposição delas no evento; o endosso de pessoa típica, quando um dos menores matriculados na escola é escolhido por uma empresa para fazer uso de um produto e o enaltecer em suas atividades diárias desenvolvidas em grupo; além de cantinas com espaço comercial.

3. A sedução da Cultura de Massa

A vida é uma sucessão de desejos e satisfações, estas nem sempre plenas. O consumo surge como um “remédio” para o vazio da incompletude e não é raro haver compulsão (BAUMAN, 2007). Atenta a isto, a publicidade tem, entre seus objetivos, seduzir e excitar a criança que vive em cada pessoa e, para isso, opera essencialmente com a sedução, impregnando o objeto que faz brilhar à frente do possível consumidor com o poder de um talismã (MEZAN, 2002). A utilidade do produto, motivo final para a aquisição, converte-se, então, em um meio acessório para a realização de aspirações (*Ibid.*). Assim, a publicidade cria “[...] uma confusão infantil entre o objeto e o desejo do objeto, em retornar o consumidor ao estágio em que a criança confunde sua mãe com o que ela lhe dá” (BRAUDRILLARD, 2000, p. 294).

O consumo também é considerado o ingresso para os grupos sociais, uma exigência para o pertencimento a um grupo, pois, ao possuir o objeto desejado, o consumidor assume-se como cidadão, apropriando-se coletivamente dos bens materiais e simbólicos (CANCLINI, 2005). O reconhecimento e a aceitação social também dependem, mais e mais, daquilo que a pessoa possui ou é capaz de possuir (*Ibid.*). Dessa forma, o indivíduo sente-se constrangido quando não pode atender o “chamado” do mercado e consumir o que vai permitir que ele siga as normas sociais impostas pela Cultura de Massa, assim como participar do conformismo sob o qual a ideologia circulante coloca os cidadãos. Nas crianças, esta “conscientização” surge muito cedo, de acordo com Bauman (2008):

Tão logo aprendem a ler, ou talvez bem antes, a “dependência das compras” se estabelece nas crianças. [...] Numa sociedade de consumidores, todo mundo precisa ser, deve ser e tem que ser um consumidor por vocação (ou seja, ver e tratar o consumo como vocação). Nessa sociedade, o consumo visto e tratado como vocação é ao mesmo tempo um direito e um dever humano universal que não conhece exceção (p. 73, grifo do autor).

E pesquisas recentes mostram que a influência das crianças nas compras da família é grande e movimenta bilhões de dólares no mundo anualmente (INTERSCIENCE, 2009). O poder que os menores exercem sobre os adultos também é considerável: cerca de 80% dos pais se dizem influenciados pelos filhos quando o assunto é compras (*Ibid.*).

Independentemente da condição econômica, as crianças têm consciência quanto à sua força para a realização de seus desejos e exercerem poder ditatorial para realizarem suas aspirações (CONSUMIDOR MODERNO, 2009). Esta consciência é ainda mais visível nas crianças que nasceram após a década de 1990, seguem a tendência de comportamento dos adultos mas adotam um estilo de vida voltado para seus prazeres individuais (*Ibid.*).

Considerações Finais

Mas, afinal, quem é o culpado por este novo comportamento dos menores? É preciso considerar que a cultura de massa dita regras que são absorvidas por pessoas de todas as idades para se sentirem parte dos grupos sociais, de modo que os adultos não estão imunes à influência da cultura de massa e, conseqüentemente, da publicidade e passam às crianças

esta herança, a do consumo como forma de aceitação pela sociedade que integram. Crianças materialistas, por exemplo, aprendem este comportamento em casa (KARSAKLIAN, 2004).

Em parte, o comportamento dos pais se deve ao desejo que têm de compensar o que não podem oferecer aos filhos, sobretudo tempo de convivência (INTERSCIENCE, 2009). Dessa forma, ao serem permissivos quanto ao consumo, são movidos pelo sentimento de culpa. Muitos também cedem aos desejos das crianças a fim de garantir o bom comportamento delas e para evitar conflitos, já que os pais e as mães modernas são mais flexíveis na educação dos filhos e preferem o diálogo ao castigo na difícil tarefa de disciplinar as crianças (*Ibid.*).

Assim, a publicidade de produtos destinados a crianças não se concentra apenas em anúncios voltados para os menores, mas também destina parte de suas ações aos pais. De acordo com Karsaklian (2004), pais que conhecem a marca dos produtos almejados pelos filhos são mais suscetíveis a adquirir produtos daquela marca. Alguns pais são mais influenciáveis pela publicidade e por outros fatores, enquanto que os superprotetores preferem escolher o que os filhos vão consumir, sem a influência das crianças e/ou adolescentes. Estratégias de *marketing* têm se mostrado eficazes quando diminuem as dúvidas dos pais sobre os produtos e a percepção que eles têm de possíveis riscos destes produtos para os filhos.

Enfim, os pais, a sociedade, as empresas anunciantes e os profissionais de publicidade devem se sentir e ser responsáveis pela educação dos consumidores. Com ética, é possível divulgar os produtos e movimentar a economia sem escravizar os cidadãos, mas isto depende de muito diálogo e empenho de todos os envolvidos, ou seja, não é uma lei que vai determinar o que pode e o que não pode ser feito, pois sempre serão encontradas brechas por aqueles que quiserem driblar as normas. Respeito é o caminho, pois todos são, de alguma forma, consumidores.

Referências

BAUDRILLARD, Jean. Significação da Publicidade. In: COSTA LIMA, Luiz. **Teoria da Cultura de Massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. Cap. 9, p. 291-299.

BAUMAN, Zigmunt. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

_____. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

CANCLINI, Nestor García. **Consumidores e Cidadãos**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

CONSUMIDOR MODERNO. **Brincadeira de Gente Grande**. (2009). Disponível em: <<http://consumidormoderno.uol.com.br/edic-o-132-dezembro-janeiro-2009/brincadeira-de-gente-grande>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

F5. **Procon quer acabar com merchandising de “Carrossel” e ameaça multa**. (2012). Disponível: <<http://f5.folha.uol.com.br/televisao/1161970-procon-quer-acabar-com-merchandising-de-carrossel-e-ameaca-multa.shtml>>. Acesso em 5 ago. 2013.



KARSAKLIAN, Eliane. O Consumidor na Infância. In: _____. **Comportamento do Consumidor**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004. Cap. 4, p. 238-261.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD**: De 2005 para 2011, número de internautas cresce 143,8% e o de pessoas com celular, 107,2%. (2013). Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&idnoticia=2382>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

INTERSCIENCE. **Kids Power**. (2009). Disponível em: <<http://www.intercience.com.br/site2006/download/estudosInstitucionais/KIDSPOWER.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

MEIO E MENSAGEM. **Brasil é rígido com publicidade infantil**. (2013). Disponível em: <<http://www.meioemensagem.com.br/home/comunicacao/noticias/2013/09/20/Estudo-compara-restricoes-a-publicidade-infantil.html>>. Acesso em: 5 ago. 2013.

MEZAN, Renato. Sonhos induzidos: a eficácia psíquica da Publicidade. In: _____. **Interfaces da Psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 302-316.



ENTRE A FALA E A COMPREENSÃO: UM OLHAR PARA A LINGUAGEM INFANTIL COMO UM PROCESSO DE INTERAÇÃO VERBAL

ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais
Professora da Pós-Graduação em Educação do IF Sul de Minas Campus Muzambinho
Estrada de Muzambinho, Km 35, Bairro Morro Preto. Caixa Postal: 02 – 37890-000 –
Muzambinho – MG – Brasil.

ilsa.vieira@uol.com.br

Resumo. *Partindo da premissa de que todos os campos da atividade humana se conectam pela linguagem, de que o emprego da língua se realiza sob a forma de enunciados num processo de interlocução discursiva, este trabalho abordará sobre a linguagem e seu processo de constituição, não apenas como ato de comunicação entre um emissor e um receptor, mas como uma ação marcada por uma estrutura dialógica, que parte de um plano interpessoal para um plano intrapessoal e adquire sua ressignificação dentro de uma determinada situação de uso da linguagem.*

Palavras-Chave. *Pensamento e linguagem. Linguagem egocêntrica. Interação verbal.*

Abstract. *Starting from the premise that all fields of human activity are connected by the language, that the job of the language takes place in the form of statements in a process of discursive interaction, this work will address about the language and its constitution process, not just as an act of communication between a transmitter and a receiver, but as an action marked by a dialogic structure that part of an interpersonal plan for an intrapersonal plan and acquires its re-evaluation within a given situation of use of language.*

Keywords. *Thought and language. Egocentric language. Verbal interaction.*

Considerações iniciais

Pensar na palavra – oral ou escrita – como uma forma de expressão da linguagem é refletir sobre dois aspectos determinantes no seu processo de interlocução: um referente aos sentidos que carrega ou produz, outro em relação à interação social. A palavra traz em si a função de signo linguístico, por isso não possui um sentido único e acabado, mas se define pela pluralidade de significações e para que seja compreendida deve-se considerar o contexto de sua produção/emissão e analisar as condições do discurso em relação a quem/ quando/ onde/ para que/ para quem/ como/ se produz a mensagem. Outro aspecto é sua natureza social, como um modo puro de se estabelecer relações, visto que o dizer envolve um locutor e um interlocutor, dirige-se a/para/ com/ sobre alguém, um elemento que lhe garante certa importância.

Neste sentido, o material privilegiado na vida cotidiana, que Bakhtin (2004) apresenta é a palavra, ou seja, é a própria linguagem. Se em nosso cotidiano nos vemos cercados pela palavra (falada/escrita), por ela somos constituídos e tomados a cada instante, e se por meio dela é que estabelecemos uma interação social, pode-se questionar de que forma a linguagem como processo “conversação”, que envolve compreensão e interdiscursividade, se define ou se organiza ao longo do desenvolvimento infantil? Como a criança interage com a pluralidade de sentidos que a palavra produz em diferentes situações de diálogo?

Com o propósito de compreender de que forma a criança relaciona-se com a produção de significados por meio dos enunciados, a pesquisa destacará o processo de formação da linguagem, na intenção de que ao conhecer como a criança desenvolve suas funções psicológicas superiores, apoiada na abordagem Histórico-cultural, torne possível apontar a importância do papel do outro como intermediador na constituição da linguagem.

Com o intuito de refletir e destacar a constituição da linguagem da criança como um processo *intrapsíquico* que vai do plano interpessoal para o intrapessoal, num movimento de interação verbal e dialógico, o qual se revela merecedor de observação, de descrição e de análise, é que esta pesquisa pretende refletir sobre as dificuldades e conflitos que cercam o processo não apenas de formação da linguagem infantil, como também de seu aspecto de compreensão e de produção de sentidos.

Para tanto o trabalho utilizará de circunstâncias de diálogos – entre adultos e crianças –, representadas em tirinhas, as quais representam enunciados direcionados ou impregnados por um pensamento egocêntrico, por retratar uma repercussão direta na apreensão da linguagem e na ação da criança. Assim, o desenvolver do texto buscará subsídios na concepção de desenvolvimento e aprendizagem sob a abordagem da Histórico-cultural, ao discutir as principais proposições de Vygotsky (1998, 2001, 2008, 2009) a respeito do processo de formação da linguagem da criança, juntamente com Bakhtin (2003, 2004) com a Teoria da Enunciação, buscar meios possíveis de se compreender o papel da linguagem como meio de interação social e de significação.

A relação entre pensamento e linguagem

A criança sente a necessidade de utilizar-se das palavras para se comunicar fazendo perguntas, manifestando sua curiosidade em conhecer o nome das coisas e objetos, tenta de maneira ativa e dinâmica apreender os signos vinculados ao objeto, ou seja, sua finalidade de uso. Quando isso ocorre, a criança parece ter descoberto a função simbólica das palavras, não precisando mais apontar o quer, mas poderá falar o nome do objeto.

Segundo Vygotsky (2009) a primeira função da língua é a comunicação, com um objetivo de troca de experiência, de comunicar-se, de interagir-se com o outro. A segunda consiste no pensamento generalizante, o uso da linguagem implica uma função generalizada do mundo, o ato de nomear é um ato de classificar.

Para compreender como a linguagem passa a ser emitida interiormente e o modo como esse processo ocorre, Vygotsky (2008, 2009) analisa estudos sobre o desenvolvimento da linguagem, realizados por diferentes psicólogos na época como Watson, Stern e Piaget.

Para o autor, a fala passa a ser interiorizada psicologicamente antes de ser interiorizada fisicamente. No momento em que a criança utiliza-se da *fala egocêntrica* (terminologia utilizada por Piaget), circunstância na qual fala enquanto age, sua linguagem e ação constituem uma mesma função psicológica complexa. A fala é tão importante quanto a ação, para atingir um determinado objetivo. A linguagem aparece intimamente ligada à

organização do comportamento da criança. A *fala egocêntrica* é a base para a fala interior, enquanto sua forma externa manifesta-se em sua função comunicativa.

A maior mudança na capacidade de utilização da linguagem, como um instrumento para a solução de um problema, ocorre quando a *fala egocêntrica*, uma linguagem socializada, dirigida e emitida a outra pessoa, é *internalizada*. Ao invés de recorrer a um adulto, por exemplo, a criança, fala para si mesma. A linguagem passa a adquirir uma função *intrapessoal*, além do seu uso *interpessoal*.

A linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação, depois ao ocorrer a conversão para uma linguagem interiorizada, ela assume também a função de organizar o pensamento da criança, depois se torna uma função mental interna. (Vygotsky, 1998, 2008, 2009).

Os estudos de Vygotsky mostram que o desenvolvimento da linguagem segue o mesmo curso e obedecem as mesmas regras de outras operações mentais que utilizam dos signos. Tais operações se procedem em quatro estágios: (1) o primeiro, chamado de estágio natural ou primitivo, corresponde à fala pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal, quando aparecem em sua forma original; (2) o segundo estágio é denominado de *psicologia ingênuo*, momento em que ocorre a experiência da criança com as propriedades físicas do seu corpo e dos objetos, uso de instrumentos, uso da linguagem; (3) com o acúmulo dessa experiência a criança passa para o terceiro estágio, que caracteriza-se pelo uso de signos exteriores, utiliza-se da *fala egocêntrica* e (4) o quarto estágio é denominado estágio de crescimento interior, momento em que as operações externas se interiorizam e passam por uma profunda mudança no processo.

Vygotsky (2008, 2009) conclui que o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, é determinado pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio histórica da criança. O desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos e o crescimento intelectual depende do domínio dos meios sociais do pensamento, que é a linguagem. (Vygotsky, 2008, 2009)

De acordo com Luria (1979), o surgimento da linguagem tem um papel fundamental na formação da consciência do homem, ela imprime três mudanças essenciais à atividade consciente: a primeira refere-se à dimensão simbólica das palavras, é a capacidade de evocar o objeto, os eventos do mundo exterior com palavras e com a junção delas, mesmo quando estes não estão presentes. A segunda consiste em que ao abstrairmos as palavras, abstrairmos também as propriedades dessas palavras, as características dos objetos dos quais se referem, dos usos que se fazem, constitui um processo de *abstração* e de *generalização*. A terceira está em que a linguagem é uma forma primordial de transmissão de conhecimento, de informação que se faz presente na história social da humanidade.

Marcas da linguagem egocêntrica na fala da criança

Se o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, é determinado pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio histórica da criança e se a linguagem possui uma importância na formação dos processos psíquicos ao reorganizar substancialmente os processos de percepção do mundo exterior, é possível destacar o quanto pensamento e linguagem estão interligados e se interagem no processo de construção e estruturação da significação dos enunciados?

Quando num momento em que o pensamento e linguagem encontram-se envoltos pelo egocentrismo, percebe-se que a compreensão da comunicação verbal ocorre ou se manifesta de forma particularizada. O pensamento egocêntrico torna-se determinante nas funções cognitivas, a ponto de interferir na apreensão do enunciado. A emissão ou o

entendimento do discurso volta-se para as condições reais e concretas da sua vivência, com um grau mínimo de abstração e para uma centralização de si mesmo.

Uma situação da interferência do pensamento egocêntrico na linguagem e nas ações da criança, pode-se destacar os questionamentos produzidos a respeito de determinados objetos, observando a figura a baixo:



Figura 1 – Revista Recreio, ano 11, n.º 535, 2010

Na figura 1, a situação refere-se à representação de uma situação de uso da linguagem infantil, para provocar o humor, observa-se que quando a criança pergunta à mãe onde está seu álbum, ela tem em mente a que objeto se refere – álbum de figurinhas; está munida de uma consciência de que a mãe é capaz de compreender em seu enunciado tudo o que ela quer transmitir a respeito daquele objeto, ainda que não o tenha pronunciado, porque o objeto está presente em sua mente. Assim, por exemplo, a criança pode perguntar: “Onde está o meu carrinho?”, neste momento ela tem em mente o brinquedo que quer – um carrinho pequeno, azul metálico, tipo *Ferrari* – e os detalhes do objeto que não são especificados no enunciado, mas que acredita que há uma compreensão desse objeto, pelo adulto, porque para ela está claro qual é o carrinho que deseja.

Além da predominância da fase egocêntrica do desenvolvimento da linguagem, encontra-se outro aspecto importante da comunicação verbal é que ela não aprende ou apropria-se de palavras soltas, mas de enunciados, que estão carregados de sentidos: “Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar.” Bakhtin (2004, p. 109)

A “corrente da comunicação verbal”, ela só pode ser construída quando se constrói significações entre os enunciados. Para o autor o processo de assimilação da língua materna é um processo de integração que ocorre de forma progressiva por meio da comunicação verbal.

É no processo de interação verbal que a criança irá construir as estruturas de seus enunciados, que ela perceberá que a palavra possui uma característica efêmera, que assumir mais de um significado, que sofre variação de acordo com o contexto em que for empregada, conforme as figuras abaixo:



Figura 2 – Revista Recreio, ano 11, n.º 523, 2010



Figura 3 – Revista Recreio, ano 11, n.º 544, 2010



Figura 4 – Revista Recreio, ano 11, n.º 537, 2010

O aspecto da linguagem aqui posto em discussão se refere à questão da compreensão do significado. As situações de diálogo representadas nas tiras mostram o quanto a compreensão do enunciado pela criança distancia-se do significado preestabelecido pelo locutor, ainda que este se expresse numa ordem distinta, direta e objetiva, a significação pode sofrer alterações devido à força predominante de um pensamento egocêntrico, que impulsiona a criança a redirecionar suas ações para um modo próprio e particular de ver e agir sobre o mundo, guiado pelo seu ponto de vista.

Embora esta pesquisa não utilize uma situação real de conversação, mas situações de diálogos entre adultos e crianças representadas em tirinhas, o que nossas observações nos revelam, em proximidade com a fala da criança, é uma tentativa de compreensão do enunciado pelo interlocutor, no caso a criança, ainda que aconteça de forma diferente da esperada pelo adulto-locutor, e isso porque “[...] a significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois polos opostos”.

A linguagem como processo de interação verbal: algumas considerações

Ao assumirmos neste trabalho as concepções da abordagem histórico-cultural como embasamento para as discussões a respeito do processo de desenvolvimento e da relação que se estabelece entre o pensamento e a linguagem, é possível destacar que o indivíduo se constitui, não só, através dos processos naturais, das funções elementares, mas, fundamentalmente, através de suas interações sociais, das trocas estabelecidas com outrem. As funções psíquicas estão intimamente ligadas à aprendizagem, à apropriação dos conhecimentos que nos são transmitidos socialmente, e a linguagem é o principal veículo em que isso ocorre.

A partir das observações e reflexões de circunstâncias de diálogos, representadas nas tirinhas, tomadas como imagens de uma situação real, é possível tecer alguns apontamentos: primeiro de há uma predominância de um pensamento egocêntrico sobre a linguagem infantil e de que a compreensão da linguagem pela criança é marcada por alternâncias e oscilações de acordo com a fase de seu desenvolvimento cognitivo,



desencadeadora de ações e de uma apreensão distinta dos enunciados, em favor da realidade centralizadora do mundo da infância – sonhos, magia, brincadeiras, imaginação, diversão – a qual a criança se encontra. Segundo, de que o enunciado ocorre mediante um processo de interação verbal, sobre o qual a criança desenvolverá o processo de compreensão da linguagem, relacionando-se com os diferentes significados das palavras, num processo de “descodificação” ativo e dinâmico em que os enunciados são construídos.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 476 p.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004, 203 p.

LURIA, A. B. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: LURIA, A. B. **Curso de Psicologia Geral**. V. 1 Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998, 191 p.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001, 228 p.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008, 194 p.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009, 496 p.

ENSINO DE LÍNGUA FRANCESA DA PRODUÇÃO ORAL À ENUNCIÇÃO

ISABEL SILVA ALVES QUINTINO⁸⁴, CARLA NUNES VIEIRA TAVARES

Instituto de Letras e Linguística - Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila 2121 - Campus Santa Mônica - CX 593 - Uberlândia - MG - CEP
38408-100

isa_silva_alves@hotmail.com, carla@sonner.com.br

Resumo. *Objetivamos com este artigo apontar para a importância que existe na tomada da palavra na língua do outro pela via da inscrição subjetiva nessa língua. A relação com a oralidade em língua estrangeira é algo que não se limita à esfera cognitiva, de modo que o aluno precisa entrar na ordem de outra língua, estranha a ele. Discutiremos, portanto, como a relação estabelecida entre aluno-língua estrangeira pode se dar de modo que enunciados inesperados ocorram na construção do discurso oral.*

Palavras-chave. *Tomada da Palavra. Subjetividade. Enunicação. Sujeito. Língua Estrangeira.*

Abstract. *We aim with this article point to the importance of taking the word in the other's language by means of subjective inscription in that language. The relation of speaking in a foreign language is something that is not limited to the cognitive sphere. The student needs to enter in the order of another language, foreign to him. We will discuss, therefore, how the established relationship between student-foreign language can give so unexpected utterances occur in the construction of oral discourse.*

Keywords. *Taking the Word. Subjectivity. Enunciation. Subject. Foreign Language.*

Introdução

Objetivamos com este artigo apontar para a importância que estamos conferindo à tomada da palavra na língua do outro pela via da inscrição subjetiva nessa língua e, também, problematizar o modo como a oralidade é concebida em uma aula de língua estrangeira, particularmente a língua francesa, de um centro de idiomas. Compreendemos essa tomada da palavra enquanto a possibilidade de construir um espaço de enunciação na outra língua, ou seja, um lugar enunciativo, o qual o aluno está sempre em busca de se apropriar (BENVENISTE, [1970]2006), existindo aí um espaço de tensão entre ausência e presença desse lugar.

⁸⁴ Bolsista Capes.

A relação com a oralidade em uma língua estrangeira não é simples. Existe algo de subjetivo nessa relação que pode ser evidenciado. Inclusive essa relação passa pelo corpo do aluno, demandando dele o modo de relacionar-se com os outros e com o mundo, além da prática corporal colocando em jogo todo o aparelho fonador (REVUZ, 1998). Essa relação não se limita à esfera cognitiva, de modo que o aluno precisa “entrar na ordem de uma outra língua” estranha a ele. Isso abre vias para pensarmos os processos identificatórios que estão em jogo no ensino e aprendizagem de uma língua, e nos possíveis efeitos que essas identificações podem empreender (ou não) no processo de inscrição na oralidade da língua estrangeira. Quantas vezes o aluno já possui um bom conhecimento da gramática, tem um bom vocabulário, mas no momento de falar, não consegue se expressar de maneira *extemporânea*. Esse termo indica para nós um “modo” de inscrição na oralidade da língua que se está aprendendo; compreendemos esse modo extemporâneo de expressar-se como estando para a ordem do contingencial, do inesperado, a partir da possibilidade de uma tomada da palavra na língua do outro.

Frente a isso, e pensando no aspecto subjetivo que necessariamente compõe esse ambiente, cabe-nos investigar, a partir das implicações subjetivas decorrentes das identificações, a possibilidade de ocorrer enunciados inesperados na língua do outro.

1. Produção Oral e Enunciação

De nossa perspectiva, a relação com a oralidade em língua estrangeira requer do aluno uma entrada na ordem de outra língua, estranha a ele. Entretanto, há certos limites teóricos que precisam ser demarcados quando falamos em uma *produção oral* e a possibilidade de *enunciação*, ou seja, (se) enunciar em outra língua. Compreendemos a *produção oral* como estando para a ordem de uma mecanização, uma oralidade forçada, da ordem da produção. Em contrapartida, a *enunciação* tem uma implicação no sujeito, o qual precisa se apropriar da língua, propor-se como sujeito, tomá-la para si de tal forma que ele a mobilize para as suas questões, deixando suas marcas ou, em termos mais radicais, sofrendo as marcas da ordem da língua. A *enunciação* está para uma ordem mais complexa, porque há ali uma ancoragem forte da subjetividade daquele que (se) enuncia.

O “propor-se como sujeito” não é algo simples, pois requer do locutor que ele atue na e pela língua para produzir discurso. Ou seja, precisa haver uma apropriação da língua pelo locutor. Não é simplesmente o fato de se colocar em primeira pessoa no seu dizer, mas apropriar-se no sentido em que o locutor consegue operar sobre a língua ao mesmo tempo em que sofre os efeitos da operacionalização da língua sobre si, subjetivando-se por e através dela, saindo, portanto, do dizer mecanizado e conseguindo produzir, por exemplo, dizeres extemporâneos.

Esse apropriar-se não significa que a língua é algo exterior ao homem e que ele precisa, simplesmente, conquistá-la. Ao contrário, apropriar-se da língua para Benveniste é quando o sujeito faz algo que seja dele com a língua, por isso, “a enunciação pode se definir, com relação à língua, como um processo de apropriação” (BENVENISTE, [1970]2006, p.84). A apropriação não se trata de um processo da ordem do todo, mas da ordem de um “tomar posse”, comportando, assim, o não todo, o que resta. É isso que fica de fora que permite a alguém estar em constante processo de apropriação, porque sempre haverá algo desse “território” de língua que restará ou que não dará conta de responder ao desejo de representação do sujeito na língua. Segundo esse mesmo autor, só é possível pensar em enunciação se pensarmos em implicação subjetiva, ou seja, fazer algo que seja próprio do sujeito com a língua.

No texto “O aparelho formal da enunciação (1970)” Benveniste fala do ato em si de produzir um enunciado. Esse ato, de acordo com o autor é singular porque é único e irrepetível. Sendo ato, isso abre a possibilidade para pensarmos nos traços de personalidade e subjetividade de que ele fala. Essa subjetividade é a que se marca na língua em suas formas mais aparentes, embora não as únicas, já que as marcas estão para além do espaço, tempo, pessoa. Para Benveniste a subjetividade é radical porque cada um experiencia a língua de uma maneira única e singular. Nesse sentido, falar de subjetividade é já falar de singularidade.

À medida que lançamos nosso olhar para a relação aluno-língua estrangeira, questionamo-nos se de fato, esses alunos conseguem (se) enunciar nessa língua, ou, se o que ocorre, na maioria das vezes, é um dizer mecanizado na e pela instância de discurso no qual ocorre, uma produção preocupada com a forma, e uma repetição sem reflexão de sons e de expressões. O que percebemos até o momento a partir de algumas análises é que existe um forte imaginário dos alunos sobre o que seria falar em francês. Isso envolve questões como: falar bem é falar sem sotaque, é falar com o “*accent*” francês, é conseguir se comunicar bem, dentre outros dizeres. A Didática de Língua Estrangeira (DLE) apregoa a comunicação oral como sendo, em linhas gerais, da ordem de uma transparência, um jogo em que os alunos são atores e utilizam a língua como meio para “jogarem” algumas “cenas”. É a despeito desse imaginário e dos discursos da DLE, que aventamos a hipótese de que as atividades orais promovidas em sala de aula não necessariamente promovem a tomada da palavra desta língua.

2. Análises

A apropriação de uma língua instaura um jogo de ausência e presença do lugar enunciativo na língua do outro. Isso nos direciona a pensar, ao olharmos para o ensino de uma língua estrangeira, que há uma instabilidade e que há algo da ordem do contingencial que precisa ser considerado. O estudo da *enunciação* nos permite compreender o fato de que falar uma língua é sentir a dor de construir um espaço enunciativo na língua do outro, e, em pouco tempo, esse espaço já não ser suficiente para as suas questões. Esse processo leva em consideração questões como o sócio histórico, o cultural, o tempo e o próprio aspecto subjetivo de colocar-se como sujeito da língua.

Para enriquecer a discussão trazemos um excerto de análise de cenas de sala de aula em que a atividade oral estava sendo privilegiada.

As duas cenas que selecionamos dizem respeito a uma discussão que a professora desencadeia a partir do filme “*L’Auberge Espagnole*” de Cédric Klapisch. O objetivo nessa aula era promover uma interação de forma espontânea em que cada aluno deveria falar sobre o que achou do final do filme. O tema principal da aula era “*Colocation*”⁸⁵ tema esse também abordado no filme.

A professora começa a discussão com a seguinte pergunta: “*La fin du film ça vous a enfin surpris ou non?*”⁸⁶.

⁸⁵ Expressão francesa para designar a locação conjunta de um imóvel, em outras palavras, viver junto com outras pessoas.

⁸⁶ Para as transcrições das filmagens em sala de aula utilizamos as seguintes convenções de transcrição:

/ - Pausa curta

... - Prolongamento de vogal

[INCOMP] - Trecho Incompreensível

Negrito dentro do parênteses - Refere-se aos “erros” que o aluno comete

Gabriela e Maria expõem suas impressões da seguinte forma:

Recorte (1) – Professora e Gabriela:

(G) – Ah... j'ai compris/ j'ai compris

(P) – J'ai compris/

(G) – J'ai compris (**peau**) du film parce que sans (legenda?)

(P) - sans le soutitrage

(G) - c'est très difficile pour moi, (**ma**)/ **mais...** (**le**) fin du film/

(P) - **la** fin/

(G) - **la** fin/ je pense que c'est bon parce que je pense qu'il est (jeune?) ih... il (**paît**) changer de profession/

(P) – Haham

(G) - Je pense que c'est important(**e**) (**faite**) (**se**) (escolha!)

(P) - **son choix**

(G) - **son choix**

(P) - C'est important de faire son propre choix

Recorte (2) – Professora e Maria:

(P) - La fin du film ça vous a enfin surpris ou non? Madame!

(M) – Pourquoi moi?

(P) – Je sais pas, mais...

(M) – Bon! Moi... je... dis que... j'entends très peu qu'est que [INCOMP]

(M) – Eh... pendant tous le temps j'ai rêvé avec le temps que j'ai vécu pendant... ma jeunesse/

(P) – Cette expérience!

(M) – Mon expérience c'est très différent (**d'elle**)/

(P) – De celle là/

(M) – De celle là parce que à Brasília parce que... c'est... un autre/ (**un autre temps**)?

(P) – Une autre époque/

(M) – Une autre époque eh... [INCOMP] un peu limité...

(P) – Haham

(M) - Eh... mais... le... meilleur/ pour moi a été très intéressant parce que c'est (**retourner**)

[INCOMP] à ma jeunesse/

(P) – De revenir...

(M) – De revenir a ma jeunesse/ c'est tout/

(P) – D'accord!

Os recortes têm um ponto que consideramos comum que são as intervenções da professora nos dizeres das alunas a fim de as corrigirem. No recorte (1) notamos que por várias vezes a aluna comete alguns “erros”, entretanto, a partir de um olhar discursivo-enunciativo que queremos lançar sobre essa prática da sala de aula, vamos conceber esses “erros” como sendo momentos de *errância*, em que a aluna está em uma tentativa constante de se apropriar da língua do outro. Para construir um espaço na língua do outro é necessário propor-se como sujeito, isso nos afasta da possibilidade de identificarmos essas errâncias como “erros” quaisquer.

No recorte (2), em que Maria também deveria dizer o que achou de mais interessante no filme, ela direciona sua resposta para sua própria experiência, entretanto, não conta que experiência foi essa. Ela apresenta nos dizeres muitas hesitações como se não

Negrito fora do parênteses - Refere-se às correções que a aluna e a professora fazem

P - Professora

soubesse o que queria ou deveria dizer. As correções da professora nesse recorte nos chamaram atenção: “*(d’elle)* - *De celle là/*”; “*(un autre temps)*?- *Une autre époque/*”; “*(retourner)* - *De revenir...*”. Com exceção da primeira correção, que é de cunho gramatical, é possível perceber que a preocupação da professora ao corrigir a aluna não se restringe somente à correção gramatical, mas também corrige a aluna de maneira que ela consiga produzir não somente palavras corretas à luz da gramática, mas também expressões, que apesar de não estarem incorretas, não são utilizadas daquela forma por nativos (franceses) da língua; isso é o que acontece com as duas últimas expressões destacadas acima.

A partir desses pequenos recortes podemos destacar que tanto Gabriela quanto Maria ainda demonstram estarem presas à forma da língua, cada uma à sua maneira. Percebemos que as duas alunas apresentam grandes dificuldades em expor suas impressões a respeito do filme. No caso de Maria parece haver um movimento forte em torno de se apropriar da língua para torná-la discurso. Mesmo errando e se confundindo, ela parece conseguir dizer de si porque ela relaciona sua experiência à do filme e o faz em língua francesa, com muita dificuldade, mas faz.

Nesses casos, delineamos pelo menos dois fatores inibidores para que a *enunciação* na língua estrangeira não ocorresse de fato: o primeiro é por demandarem exatamente aquilo que os alunos deveriam falar em um momento específico da aula, em que, metodologicamente, a DLE enfatiza como sendo um momento em que produção oral deveria ser trabalhada de maneira espontânea; o segundo é o fato de a professora corrigi-las o tempo todo acirrando essa dificuldade das alunas em (se) enunciarem, lembrando que, a enunciação está para a ordem do contingente, do inesperado e, portanto, abre vias para a possibilidade de errância.

Algumas outras reflexões a que chegamos até o momento é que o propor-se como sujeito é uma operação do inconsciente, esse processo requer também um mo(vi)mento do sujeito em direção a esse saber, que no nosso caso, é a língua francesa. Exploramos aqui pelo menos dois dos sentidos que essa palavra mo(vi)mento nos permite: tanto um “movimento” de saída do estranho indo em direção ao familiar, quanto o “momento”, como sendo o tempo mesmo da ordem do singular/subjetivo que é o tempo do sujeito, o qual ele não controla.

A partir dessa compreensão podemos admitir que pode haver momentos em que alunos se apropriem de certos aspectos da língua, mas não dela toda, sendo possível, dessa forma, que alguém enuncie em determinados momentos e em outros não. Quando a enunciação de fato não ocorre, podemos inferir que o aluno continua em um mo(vi)mento de apropriar-se da língua, passando por momentos de *errância* em seu dizer mas, também, experimentando uma posição de “entre-lugar”, ou seja, não estando nem na língua que o constitui nem na língua que deseja.

Referências

BENVENISTE, Émile. [1970]. O aparelho formal da enunciação. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2006.

L’AUBERGE ESPAGNOLE. Direção: Cédric Klapisch. França, 2002. 1 filme (124min), son., color.



REVUZ, Christine. A Língua Estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio.
In: SIGNORINI, Inês (Orgs.) **Língua(agem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

O TEXTO NA RELAÇÃO COM A ESCRITA NAS PRÁTICAS LINGUÍSTICAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

IZAILDES CÂNDIDA DE OLIVEIRA GUEDES⁸⁷, ANA MARIA DI RENZO⁸⁸

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO- UNEMAT
Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavalhada II
78200-000 - Cáceres - Mato Grosso
PABX +55 (65) 3221-0000

izaguedes07@gmail.com

Resumo: *Este trabalho resulta de uma pesquisa realizada enquanto docente do Ensino Fundamental com o objetivo de compreender as condições de produção do trabalho com o texto e com a escrita. Tomamos como fundamentação teórica a Análise de Discurso desenvolvida na França por Michel Pêcheux e, no Brasil, por Eni Orlandi, por nos possibilitar a compreensão da linguagem em seu funcionamento discursivo rompendo com a compreensão de que a linguagem se destina a expressão do pensamento e às formas diversas de comunicação.*

Palavras-chave: *Texto. Escrita. Língua*

Abstract: *This paper results from a research conducted while teaching elementary school with the goal of understanding the production conditions of work with the text and with the writing. We take as theoretical, the Analysis of Discourse developed in France by Michel Pêcheux and, in Brazil, by Eni Orlandi, by enable us the understanding of language in its discursive operation breaking with the understanding that the language intended for expression of thought and the various forms of communication.*

Keywords: *Text. Writing. Language*

A “produção de textos”, como atualmente é designada na Escola, tem sido meu objeto de estudo desde a formação inicial, na graduação em Letras quando tive o primeiro contato com a pesquisa científica. Pensando na relação língua, sujeito e escrita, comecei, então, a me perguntar sobre a origem das grandes dificuldades, apresentadas pelos alunos em produzir textos escritos que explicitassem ideias de modo coerente e coeso, possibilitando-lhes a relação com a autoria. Nessa inquietação, busquei o referencial teórico e metodológico da Análise de Discurso, desenvolvida na França por Michel Pêcheux e, no Brasil, por Eni Orlandi, por nos possibilitar a compreensão da linguagem em seu funcionamento discursivo, rompendo com a compreensão de que esta se destina a pura expressão do pensamento e às formas diversas de comunicação.

⁸⁷ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística - UNEMAT

⁸⁸ Doutora em Linguística pela UNICAMP. Prof.^a da UNEMAT. arenzo@unemat.br

O modo como tem sido trabalhada a questão do texto nas aulas de língua portuguesa me parece apontar para um discurso cuja formação discursiva o compreende como um conjunto de frases que, respeitando as normas padrão, se classifica em tipologias (dissertação, narração e descrição) e que tem começo, meio e fim. Uma filiação teórica que pressupõe a reprodução nos espaços escolares das práticas pedagógicas dos exercícios mnemônicos, cujos efeitos de sentido implicam um distanciamento entre sujeito, língua e escrita.

Neste trabalho procuro, então, compreender os modos pelos quais o texto e a escrita são instrumentalizados em sala de aula, mais precisamente nas 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental⁸⁹, e sua relação com a constituição do sujeito e da autoria. Observa-se nas abordagens de ensino da escrita de textos, uma concepção de língua enquanto estrutura desvinculada de sua discursividade constitutiva, não estabelecendo uma relação significativa entre língua, sujeito e história. A Análise de Discurso se vale de alguns conceitos fundamentais para compreender como a relação entre sujeitos e sentidos se materializam. Dentre eles, tomaremos para nossa reflexão os conceitos de condições de produção e formação discursiva, inicialmente. Para Orlandi (2005, p.30) “as condições de produção dizem respeito às condições que abrangem o contexto histórico-social, ideológico, a situação, os interlocutores e o objeto de discurso, de tal forma que aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz em relação aos outros discursos”.

Ao tratar das condições de produção na sala de aula de língua portuguesa há que se considerar que os sujeitos alunos se inscrevem em uma memória de língua que na maioria das vezes não pertence à mesma formação discursiva que pressupõe as políticas do livro didático indicado para as séries em análise. Para tanto, é importante compreender o que se entende por formação discursiva. Para AD as formações discursivas dizem-se “daquilo 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, 2005, p.43)

A formação discursiva que sustenta a concepção de texto na escola, é a de concepção sistêmica de língua que a toma como um objeto asséptico, de onde toda a exterioridade é excluída.

1. O texto para a Análise de Discurso

Para a Análise de Discurso o texto é visto enquanto uma unidade de sentidos que não se significa por si só, mas, em sua historicidade constitutiva, entendida aqui, como os meandros do texto, o seu acontecimento como discurso, e o trabalho dos sentidos nele, como define Orlandi (2007).

Desta forma o objeto/texto é de natureza sócio-histórica em que o linguístico pressupõe o discursivo. Nisso o texto se define como um objeto linguístico-histórico atravessado por formações discursivas que determinam a produção de sentidos. A Análise de Discurso não se preocupa com a organização empírica do texto que tem ‘começo, meio e fim’. Ao contrário, interessa-se por aquilo que o texto organiza em sua discursividade em relação à ordem da língua e das coisas. Isto é, como o texto materializa sentidos. (Orlandi, 1996)

O texto compreendido como uma unidade de sentido que permite dar visibilidade ao discurso é afetado pelas condições de produção. E é desse modo que o texto torna-se o lugar da relação com a representação física da linguagem – marcada pelo som, pela letra,

⁸⁹ Atualmente, tais séries correspondem aos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental tal como designados pela Lei Nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, que estabelece o Ensino de nove anos.

pelo espaço, pela dimensão direcionada e pelo tamanho. “É o material bruto. Mas, é também espaço significativo”. (Orlandi 1996)

Nessa perspectiva temos a heterogeneidade como aspecto inerente ao texto. Enquanto materialidade linguística, empiricamente, se observa as marcas físicas da linguagem, os materiais simbólicos. E, enquanto objeto linguístico-histórico se estabelece a relação com sua historicidade, com as condições de produção (os sujeitos e a situação), e a relação com os ‘possíveis ou imaginários’ textos existentes, ou seja, com sua exterioridade, ‘o interdiscurso: a memória do dizer’.

Inscrevendo-se nesta memória do dizer é que o texto enquanto lugar de produção de sentidos se inscreve na história e se caracteriza pela incompletude, dando lugar para que, num encontro entre língua e história, os sentidos cheguem à textualidade que historiciza tanto os sentidos quanto os sujeitos.

2. O texto concebido na sala de aula

Nos estudos da linguagem, sob o dispositivo teórico da Análise de Discurso, o texto é o lugar onde o discurso se materializa, isto é, o lugar em que se percebem os “efeitos de sentidos”. Tal qual define Orlandi (2007), o texto é uma peça da linguagem que permite o jogo da interpretação, o deslizamento dos sentidos; uma vez que se entende, pela AD, que não há sentidos fixos. Diante disso, é importante percebermos e compreendermos como o texto tem sido concebido na Escola, ou seja, como tem sido trabalhado nas aulas de língua portuguesa e sob quais modos o texto e a escrita têm sido instrumentalizados em sala de aula.

Sustentadas em uma formação discursiva - do texto enquanto espaço de exercícios mnemônicos - as práticas de ensino de língua, tomam o trabalho com o texto escrito como algo mecânico, pautado em um movimento de atividades repetitivas como as tradicionais ‘redações’ ou ‘produção de texto’, feitas sobre uma temática qualquer, e apenas para cumprir com um conteúdo programático (pré) estabelecido pelo professor que se apoia em algum instrumento linguístico, seja o livro didático ou os próprios parâmetros curriculares nacionais instituídos pelo Estado brasileiro.

A escrita de textos que circula nas aulas de língua portuguesa, são atividades cuja escrita é avaliada como um dever posto para o sujeito que escreve. Com isso, há um apagamento da relação da escrita e do texto que se significa, e se inscreve na história como condição de significação. O sujeito, nesse caso, também se significa e produz sentido não afetado pela relação com autoria, mas pela estrutura da língua. Nesse processo mecânico, a escrita de texto recai no entendimento da língua enquanto sistema de signos que exige do escritor apenas o domínio das regras, naturalizando o sentido de que texto se resume na organização empírica de imagem, espaço, som, letras e organização. Essa naturalização se faz pelo trabalho da ideologia que, segundo Pêcheux (1997a), funciona como um mecanismo que naturaliza os sentidos, isto é, faz parecer natural um dizer e o apagamento (ou silenciamento) de outros dizeres.

Todas essas questões de funcionamento da língua e a relação do sujeito nas práticas de sala de aula nos remetem a um processo de ensino e aprendizagem atravessado por uma memória do dizer que estabelece como devem ser a ‘produção textual’, como se administra o ensino da língua, impedindo que os alunos se relacionem com a língua de modo a exercer a posição de sujeito-autor, instaurando, então, a autoria.

No que se refere à autoria, Orlandi (2007) enfatiza que esta se relaciona à interpretação na medida em que o sujeito torna-se autor e historiciza seu dizer ao inscrevê-lo no interdiscurso, na memória constitutiva, isto é, ancora seu dizer em um saber

discursivo. Nessa medida é que a Escola tem seu papel principal, qual seja de propiciar a passagem de enunciador para autor, em que o aluno possa experimentar práticas que o levam a ter “controle dos mecanismos com os quais está lidando quando escreve”. Orlandi (1998, p. 80). A relação com a autoria passa pela relação com os discursos e pela forma como o sujeito se marca na textualidade.

3. Algumas análises

Segundo Silva (2001, p.149), “a escrita como conhecimento é um objeto histórico e, sobretudo, simbólico”. E, na apropriação desse instrumento é preciso “compreender o que acontece com o próprio instrumento em termos de valor social e individual, com o sujeito que dele se apropria e com o sentido que nele e com ele se produz”. Logo, a escrita é compreendida para além da grafologia, ela toma a relação com o sentido que constitui ao mesmo tempo o autor e o texto.

Ao percorrer com o dispositivo de análise, que passa pela descrição e interpretação, a materialidade linguística das entrevistas dos professores me faz pensar nos sentidos pelas suas marcas. A fim de compreender como os professores tomam a relação com o texto, perguntei-lhes o que pensam que é linguagem e texto. Vejamos os recortes a seguir.

(R1) [...] pra mim é **a forma de expressar, a forma de se comunicar...** então linguagem é isso uma forma de se comunicar.

(R2) [...] pra mim... linguagem é um termo muito complexo, mas eu penso que assim...é o jeito das pessoas falarem, se **comunicarem**, o tipo das falas deles...

As definições dos professores para linguagem e texto em muito se parecem com a do dicionário, pois remete a estrutura, o que me leva a compreensão da linguagem como expressão do pensamento ou instrumento de comunicação, uma definição estrutural da língua que a toma como um sistema fechado em si mesmo. E nessa medida recai sobre o que se compreende do que seja o texto – uma forma de expressar o pensamento e de se comunicar – e não um objeto linguístico-histórico em que o aluno/autor se signfica e se constitui como sujeito.

A repetição de determinados substantivos produz um efeito de sentido que remete ao reforço da concepção teórica que subjaz a prática de ensino de língua, concebido pelas professoras entrevistadas, como sendo a concepção sistêmica de língua que a vê como um sistema abstrato, homogêneo e que exclui todos os elementos que não são estritamente linguísticos. A palavra “forma” (R1) aparece nos dizeres de todas as professoras, produzindo o sentido de que o trabalho com o texto está para se apreender a “forma do texto”. Vejamos outro recorte:

(R3) [...] penso que é essencial... **pra trabalhar as gramáticas**, trabalhar o entendimento da linguagem, né.

(R4) É pra saber **usar parágrafos**, né? os **sinais de pontuação**; e ele próprio depois ler e entender o que ele leu ...

(R5) texto...**tem início, meio e fim**; que tem **parágrafos organizados** ...tem que ter uma introdução meio e fim que seja lógico para ele.

(R6) “É ...bom pro aluno produzir um texto...ele vai desenvolver no **texto início, meio e fim**, não sei se...na **parte estrutural, parágrafos, virgulas adequadas**” ...

Nos substantivos apresentados nas formulações evidenciam-se os sentidos, que demonstram uma preocupação com a forma, com a estrutura da língua, do texto. As

palavras ‘gramáticas’, ‘parágrafos’, ‘sinais’, ‘pontuação’, ‘meio’ e ‘fim’ nos permitem pensar na estrutura, na aparência, no aspecto, na exterioridade do ser – o texto – que segundo os entrevistados, serve para “trabalhar as gramáticas” e para “saber usar os sinais de pontuação”.

Um modo de conceber a escrita de texto na sala de aula materializado nos dizeres dá visibilidade às condições de produção em que os textos são produzidos sob uma concepção que lida com a escrita isolada do contexto histórico-social, a história de leitura dos interlocutores, enfim, toda historicidade constitutiva do texto, conforme Orlandi (1998). A relação sujeito/língua/história se dá num fazer puramente mecânico, estanque, que parte de um comando, sem reflexão e sem significação. Nessa medida, vejamos como as formulações, dos recortes apresentados, dão visibilidade às condições de produção que perpassa essa escrita.

(R7) eu trabalho geralmente assim...**Eu deixo livre** e... trabalho de várias formas. Posso deixar livre ou **pode ser a mostra de gravuras**, né, geralmente faço uma ou duas vezes por semana... já trabalhei pra eles contarem a vida deles, como foi as férias esse tipo de coisas.

(R8) trabalho sempre **durante uma hora e meia**... dou um tema, depois eles vão pras cadeiras, sentam, vão escrever sobre esse tema ou **vê um vídeo** faz um **breve comentário** sobre o vídeo e eles vão escrever sobre aquilo que eles viram.

(R9) tem vez que a gente trabalha **uma ou duas produções** por semana, depende da semana, e, trabalha de forma assim... tem vez que a gente estipula como tem que ser feita... e outra vez eles **vão reproduzir** o que a gente falou em sala de aula...

A materialidade das formulações não permite ao aluno exercer a função de autoria, nem tampouco se colocar na relação com a linguagem como prática discursiva, pois o fato de determinar um cronograma de escrita: uma hora e meia, duas vezes por semana, escrever a partir de um tema conhecido: gravura, breve comentário de filme, datas comemorativas, assunto da semana, férias, não assegura a relação do sujeito com a linguagem enquanto a funcionalidade discursiva.

No recorte (6) as expressões “deixo livre” “pode deixar livre” produzem um efeito de sentido de liberdade [do sujeito que escreve] na hora da escrita, evidenciando a concentração do professor no comando da atividade, produzindo a ilusão de autonomia sobre o que se escreve. Uma ação que desresponsabiliza o professor da relação com a construção de um repertório de leitura. Não apresentando uma relação, com discursividade outras como poderão nessa “aparente” liberdade, escrever “livremente”, sem historicizar os sentidos? Os efeitos dessa prática é legitimar a escrita enquanto repetição mnemônica daquilo que se vê nas gravuras, no vídeo, nos temas dados.

O verbo “reproduzir” (R9) toca o sentido dessa repetição. Na ilusão de que o dito é plausível de reprodução é que o trabalho com o texto, sustentado nos instrumentos de imagem, na apresentação de gravuras, e no relato sobre as férias – acontece nas práticas de escrita dos anos iniciais, especificamente, nas 3ª e 4ª séries, lugar desta pesquisa.

Algumas considerações

Ao mobilizar o dispositivo teórico da Análise de Discurso rompe-se com uma concepção de língua e escrita calcada na forma sistêmica de língua ao passo que desconstrói os conceitos que consideram o texto apenas em sua forma linguística. Ao analisar os recortes foi possível dar visibilidade às condições de produção que subjaz à prática de escrita de textos na Escola, e ao mesmo tempo compreender a forma como são instrumentalizados

em sala de aula. Percebendo, dessa forma as razões que levam os alunos a não produzirem textos que se significam e que também lhes instaure a autoria.

Na materialidade do discurso notamos as marcas de uma concepção que trata a língua como sistema fechado, e que concebe o texto como uma forma que apresenta início, meio e fim, excluindo o extralinguístico.

Ao instalar um processo de escrita em que se dá pela repetição do que se vê nas gravuras, nos vídeos, nos temas impostos ou no “deixar livre” apaga a relação sujeito/língua/história que historiciza os sentidos. A escrita de textos tal como se apresenta nas aulas de língua portuguesa não estabelece a relação do sujeito com a linguagem enquanto funcionalidade discursiva que o faz significar na/pela língua.

Referências bibliográficas

ORLANDI, Eni P. **Interpretação; autoria e efeitos do trabalho simbólico**. 5ª Edição, Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. (Org.) **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

_____. **Análise de Discurso. Princípios e Procedimentos**. Pontes, 6ª Edição, 2005.

_____. **Língua e acontecimento: para uma história das ideias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Discurso e Texto: formação e circulação dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. **Texto e Discurso**. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/organon/article/download>. Acesso em: 10 setembro 2013.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 3ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997 a. 317 p.

SILVA, M. V. da. **História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização**. Tese de doutorado. Campinas: IEL/UNICAMP, 1998.

MARCA: A LÓGICA DO CAPITALISMO

JAIR PINTO DE ASSIS JÚNIOR

Universidade do Vale do Sapucaí - Univás - Av. Prof. Tuany Toledo, 470
CEP - 37550-000 - Pouso Alegre - MG - Brasil

jairjuniorpa@uol.com.br

Resumo. *A proposta dessa reflexão é desconstruir a noção de marca já posta pelas práticas da comunicação, em específico da publicidade e propaganda. Através dos dispositivos teóricos da análise de discurso de linha francesa, o estudo visa compreender como estas representações constituem sujeitos, sentidos e lugares de identificação social. Por uma lógica capitalista de mercado, as marcas têm um papel essencial no funcionamento da sociedade de consumo, pela nossa ótica, como um lugar onde são estabelecidas relações de poder e não-poder.*

Palavras-Chave. *Marca. Análise de Discurso. Publicidade. Consumo.*

Abstract. *The purpose of this reflection is to deconstruct the notion of brand already put the practices of communication in specific advertising and propaganda. Through theoretical devices of discourse analysis of French, the study aims to understand how these representations are subject, directions and places of social identification. By a capitalist logic of market, brands have an essential role in the functioning of the consumer society, by our perspective, as a place where power relations are established and non-power.*

Keywords. *Brand. Discourse Analysis. Advertising. Consumption.*

Introdução

Nossa proposta aqui é desconstruir a noção de marca já posta pelas práticas da comunicação, em específico da publicidade e propaganda, através dos dispositivos teóricos da análise de discurso e compreender como estas representações constituem sujeitos e sentidos.

Iniciando nossa reflexão, nos deteremos nesse momento sobre os aspectos históricos acerca da marca. Para pensarmos essa questão, vejamos o que propõe Lupetti (2009) sobre a história das marcas:

Um dos símbolos mais antigos de que a humanidade tem conhecimento é a suástica. O nome suástica vem da palavra em sânscrito svastika, que significa bem estar e boa fortuna. As mais antigas suásticas conhecidas datam de 2500 a 3000 a.C., na Índia e na Ásia Central. Desde essa época estampavam-se símbolos para a identificação (Lupetti, 2009, p. 3).

Como podemos perceber, a vontade de marcar algo é bem antiga. A autora registra ainda que os símbolos funcionavam como sinais de honra e nobreza – os quais mais tarde

foram denominados brasões. Essa atividade era passada de pai para filho e começavam a ser registrados em armas no final do século X.

No final do século XVI já havia marcas registradas e dois séculos mais tarde, o conceito de marca, como temos hoje, ganhou força. No início do século XX, mais fortemente nos Estados Unidos, as empresas construíam suas marcas com base em sua origem geográfica; em sua base produtiva; segmento de atuação; no nome de seus fundadores, como é o caso da empresa automobilística *Ford*.

Na segunda metade do século XX, as questões referentes à *marca* começam a possuir um caráter mais mercadológico, ou seja, com a ascensão da economia no mundo pós-guerra e em virtude do aumento no número de empresas concorrentes a marca foi se tornando um atributo diferenciador para seus produtos e serviços.

Continuando, queremos fazer referência sobre a questão da história das organizações no mundo contemporâneo, que ao nosso ver, está intimamente ligada à construção da noção de *marca*. Vejamos como Margarida Kunsch apresenta a questão:

No mundo contemporâneo, paralelamente aos paradoxos e à complexidade vigente, há um aumento significativo de novas organizações, que surgem para atender às crescentes demandas sociais e mercadológicas, desencadeadas, muitas vezes, pela perspicácia dos agentes do mercado competitivo, que estão sempre atentos às oportunidades e às ameaças do ambiente global e organizacional (Kunsch, 2002, p. 19).

Como se vê, o aumento no número de organizações é decorrente do aperfeiçoamento das questões de mercado no âmbito global. Constata-se, portanto, que as marcas passaram por transformações ao longo do tempo e que hoje, segundo Lupetti (2009), as marcas vêm buscando a diferenciação de produtos e serviços, uma vez que estes produtos e serviços possuem as mesmas (ou muito próximas) tecnologias e características, deixando assim para as marcas a missão de imprimir sua relevância e diferenciação junto aos seus públicos.

Com base no que colocamos mais acima, vamos buscar compreender nesse momento como são apresentadas as nomenclaturas que designam *marca*. No meio publicitário é comum encontrarmos referência sobre *marca* de três formas: marca e logotipo e ainda logomarca.

Há uma grande discussão sobre o tema, onde encontramos algumas correntes teóricas, conforme colocado por Lupetti (2009). Uma afirma que marca é um símbolo cujo significado deriva de um antigo costume grego (*sumbolon*), que consiste em quebrar uma ardósia em pedaços e distribuí-los a membros de um determinado grupo. Quando esse grupo se reencontrava, os pedaços poderiam ser montados novamente, como um quebra cabeça, e a identidade do grupo poderia ser confirmada. Dessa forma, o termo grego transformou-se em marca de reconhecimento. A partir desse pensamento, foi desenvolvida a expressão latina *symbolum*. Nessa perspectiva, o símbolo caracteriza algo, nome, empresa ou produto, ou seja, é um elemento que possibilita o reconhecimento de um grupo.

Já a noção de logotipo deriva como estudo morfológico da palavra logo do grego *logos*, que significa “palavra”. A autora comenta ainda que a palavra “tipo” vem do grego *typos*, que pode ser compreendido como caracteres. Daí a ideia de logotipo como uma palavra.

Outra corrente teórica apresentada pela autora vai nos mostrar que o nome dado a algum produto ou empresa e, por ser um nome, sua representação se dá por meio das letras. A mesma corrente afirma que logotipo é o símbolo que representa essa marca.

A associação americana de marketing (*American Marketing Association*) propõe o seguinte: “*Marca é um nome, designação, sinal, símbolo ou combinação deles, que tem o propósito de identificar bens e serviços de um vendedor ou grupo de vendedores e diferenciá-los de concorrentes*”. A mesma instituição ainda salienta que logotipo é “*...a parte da marca que é reconhecível, mas não é pronunciável, como um símbolo, desenho ou cores e formatos de letras distintas*”.

Ainda sobre esta questão, gostaríamos de colocar o que apresenta Newton Cesar (2000) sobre essa diferença.

Logomarca é quando se cria uma marca, um símbolo. Não importa se para empresa ou indivíduo (...). Logotipo, embora tenha a mesma função de identificação que a logomarca, é a representação da logomarca apenas em tipologia. É um símbolo no fim das contas, mas só com letras (...). Logomarca ou logotipo, tanto faz, são a identidade da empresa. É o que assina, o que representa a qualidade e a competência da empresa. (Cesar, 2000, p. 117).

Como podemos observar, os conceitos sobre marca, logotipo e logomarca possuem vários pontos de vistas, várias abordagens. Também é nítido como há muitos pontos de convergência sobre o assunto.

Nossa proposta aqui é outra. É a de desenhar uma reflexão sobre a seguinte questão: Em que medida as marcas, pensadas discursivamente, produzem lugares de identificação entre os sujeitos? Esta indagação vai delinear a continuidade de nossa reflexão.

1. A mudança na estrutura paradigmática das marcas

As últimas décadas foram de grande importância para o tema, sobretudo pela profunda mudança ocorrida nas estruturas sociais e tecnológicas. Antes às corporações constituíam valor para si e para seus clientes estritamente sob benefícios físicos, ou seja, os produtos eram disponibilizados com base apenas em seus atributos tangíveis. As empresas vendiam produtos (tangíveis). Clientes compravam produtos (tangíveis). Hoje, de acordo com Rosa (2006) “*marcas como a Porsche, a Intel, a Nike e imediatamente elas estarão associadas a valores – e não apenas a produtos*”. Completando, o autor coloca que a *Porsche* nos remete à beleza de bólidos fenomenais, a *Intel* transpira tecnologia em seu logo que é sinônimo de processadores e a *Nike* que é um emblema sobre como competir. Outro exemplo proposto pelo autor é da marca de motocicletas *Harley-Davidson*. Esta representa uma empresa de estilo de vida e não de veículos, afirma.

No cenário atual da sociedade capitalista, e em especial a partir da década de 90, as marcas passaram a representar outras entidades, como pessoas e localidades e, de acordo Carril (2007):

Tais mudanças foram acentuadas pela passagem da era industrial para a era da informação; internacionalização dos mercados; sofisticação de novas tecnologias e novas mídias; crise do marketing de massa, pressões por resultados por parte dos acionistas; emancipação do comportamento do consumidor, e mais recentemente pela emergência do desenvolvimento sustentável. Foi nesse contexto que se consolidou o poder das marcas como geradoras de valor alterando significativamente o foco até então centrado em produtos (...) a marca passou a ser percebida como vantagem competitiva por criar associações de promessas junto ao consumidor. (Carril, 2007, p. 9).

Continuando, nos dias atuais, muito antes dos produtos e serviços, chega uma marca até nós, isto é, seu valor, nome, credibilidade e tudo mais que a ela vem agregado, Carril (ibid.). Assim, por uma lógica de mercado, a marca funciona como se estivesse “colada” ao produto, assim como, imaginariamente, o sentido estivesse colado a ela.

2. Marca: materialidade da ideologia capitalista e lugar de identificação das relações de poder e não-poder

Nesse momento, vamos propor um deslocamento na concepção teórica sobre marca buscando sua compreensão pelo entendimento dos conceitos de formação ideológica, formação discursiva e gesto de consumo. Para tal, façamos referência ao que propõe Orlandi (2005) quando a autora afirma que “o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas”. A partir dessa afirmação, nossa conjuntura histórica capitalista é o fator determinante para o que deve e pode ser dito.

Assim, Lagazzi (1988) vai propor que “as modificações econômicas que ocorreram a partir do século X, atingindo seu auge no século XIII, propiciaram o enfraquecimento da Igreja dentro do sistema feudal”, o que era compreendido como a ideologia predominante, onde o *sujeito religioso* era marcado pela dominação da fé. Prosseguindo, a autora coloca que esse fato possibilitou a passagem de uma economia baseada em atividades rurais de subsistência para uma estrutura decorrente de lucro, ou seja, a economia tornou-se artesanal e urbana. Esse fato institucionalizou o aparelho jurídico do Estado com a formação do *sujeito-de-direito*. Sujeito responsável por suas ações, ao qual a história tensa de sua constituição foi atribuindo direitos e deveres. Agora vale-se o Estado no lugar que antes era da Igreja.

Carrozza (2011) vai nos apresentar a noção sobre o gesto de consumo, onde o processo de compra e venda já (e sempre) supõe um sujeito consumidor. O autor propõe uma reflexão sobre a “luta de lugares” dentro do processo de consumo. Nesse jogo político de lugares sociais, o sujeito consumidor apropria-se, coletivamente, dos bens materiais e simbólicos como uma forma de pertencimento (social). Assim, esse gesto de consumo funcionaria como um modo imaginário de deslizamento destes lugares sociais, Carrozza (ibid.).

Se levarmos em conta, que nos dias atuais há um deslocamento no modo de consumo do real para o imaginário, podemos propor que, a noção de consumo passa do produto empírico para o nível do desejo (de sua marca). Assim, a marca funciona, a nosso ver, como um mecanismo simbólico de conexão entre o desejo e o gesto de consumo. Por isto, vamos pensar neste sujeito consumidor como parte de um processo sócio-histórico maior e mais complexo, onde segundo Orlandi:

“A vestimenta se apresenta assim não somente como um sobrepele contendo o envelope individual corporal e psíquico, ela é também uma pele social, uma pele emblema, um signo de distinção para os de fora do grupo e uma marca de pertencimento a um conjunto. (Orlandi, 2012, p. 191).

Com base na proposição da autora, a pele social, torna-se assim pela marca, um lugar de identificação onde são (re)estabelecidas e (re)organizadas pelas práticas do consumo. A marca é assim, o lugar social que dá ao sujeito o direito de “pertencer” a determinado grupo. Não estamos falando aqui do sujeito pela noção cartesiana e empírica, mas sim do indivíduo que é interpelado pela ideologia em sujeito (capitalista). Sujeito que significa no e pelo gesto de consumo, ainda que no nível do desejo.

Baseado no consumo que regula as crenças e as práticas sociais capitalistas, a marca funciona como materialidade discursiva. Dito de outro modo, nas palavras de Pêcheux (1997): 1) só há prática através de e sob uma ideologia; 2) Só há ideologia pelo sujeito e para sujeitos. Dessa forma, a marca constitui-se como uma materialidade estruturante da ideologia capitalista. Materialidade que significa discursivamente. Que produz lugares de identificação para e pelo os sujeitos em suas relações de poder e não poder.

Apontamentos a uma não conclusão

Sob os aspectos apresentados acima, o deslocamento teórico na concepção de marca propõe, não uma nova visão nem um novo olhar sobre o tema, mas sobretudo, uma ruptura na forma do pensamento sobre as práticas do simbólico no jogo sócio-histórico da constituição do sujeito capitalista. Sujeito este que precisa de um lugar. Lugar este que precisa ser refletido a partir de uma lógica outra, onde a marca tem papel essencial no funcionamento da sociedade de consumo.

Bibliografia

CARRIL, Carmem. **Qual a importância da marca na sociedade contemporânea?** São Paulo: Editora Paulus, 2007.

CARROZZA, Guilherme. **Consumo, publicidade e língua.** Campinas: Editora RG, 2011.

CESAR, Newton. **Direção de Arte em Propaganda.** São Paulo: Editora Futura, 2000.

KUNNSCH, Margarida Maria Kronhling. **Planejamento de Relações Públicas na Comunicação Integrada.** São Paulo: Editora Summus Editorial, 2003.

LAGAZZI, Suzy. **O desafio de dizer não.** Campinas: Pontes, 1988.

LUPETTI, Marcélia. **Administração em Publicidade: a verdadeira alma do negócio.** São Paulo: São Paulo: Editora Cengage Learnig, 2009.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos.** Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni P. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido, Ideologia.** Campinas: Pontes, 2012.

ROSA, Mário. **A reputação na velocidade do pensamento: imagem e ética na era digital.** São Paulo: Geração Editorial, 2006.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica a afirmação do óbvio.** Campinas: Editora da Unicamp, 1997.



O CORPO ENTRE “CONCERTOS” E “CONCERTOS”: UM ESTUDO SOBRE A “DANÇA TRIBAL”

JAMILLE BERBARE, ROMUALDO DIAS

Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho” – UNESP
Avenida 24 A, 1515 - 13506-900 Rio Claro - SP
Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais - IPPRI
Laboratório de Estudos em Políticas Públicas – LEPP

jamilleberbare@yahoo.com.br, diasro@terra.com.br

Resumo. Estudamos as relações entre os processos de subjetivação e a vida na cidade contemporânea a partir da análise da experiência de um grupo de dançarinos que praticam a dança tribal em Rio Claro. Descrevemos a experiência de uma prática desta modalidade de dança com a perspectiva de expressar a luta da potência de criação na “escultura de si” contra os dispositivos de poder que atuam em sua interdição.

Palavras Chave. Dança Tribal. Disruptivo. Arte. Subjetivação.

Abstract. We studied the relationship between subjectivation processes and life in the contemporary city from the analysis of the experience of a group of dancers who practice tribal fusion bellydance in Rio Claro. We describe the experience of a practice of this form of dance with the perspective of expressing the struggle of the creating potency in “sculpting the self” against the systems of power that operate in its interdiction.

Keywords. Tribal Fusion Bellydance, Disruptive, Art, Subjectivation.

Introdução e Desenvolvimento do Tema

Estudamos as relações entre linguagem, corpo e cidade. Perguntamos: a dança tribal, enquanto uma prática corporal no meio urbano oferece uma linguagem para o sujeito expressar sua relação com a multiplicidade dos sentidos?

O jogo de palavras, nas modalidades “concertos” e “consertos” expressa a luta da potência de criação na “escultura de si” contra os dispositivos de poder que atuam na sua interdição. Estabelecemos uma diferença intencionada no uso dos dois termos. De um lado, compreendemos um sujeito às voltas com o seu “concerto”, que em seus gestos de reinvenção, ele tão desassossegado, age contra as forças que impedem o seu movimento de criação. De outro lado, vemos indivíduos já capturados por propostas de “consertos”, submetidos aos dispositivos de mandos em total solução de compromisso com a ordem estabelecida, própria do modelo de capitalismo atual. Vemos um sujeito empreendedor, desperdiçando suas energias para fazer frutificar seu capital sob comandos estranhos à sua vida.

Conferimos o quanto a dança contribui para os processos de subjetivação na perspectiva da produção de uma estética da existência. Utilizamos a obra de José Gil, “Movimento total: o corpo e a dança” como referência nuclear para compor as categorias de análise de nossa experiência. Nosso estudo se situa em uma fronteira demarcada entre o corpo e o poder, na esfera prática. Situa-se também na fronteira entre psicanálise e filosofia política, na esfera teórica.

Olhamos para a experiência do grupo de dança tribal (Cia. *Shaman Tribal*) para formular nossas perguntas. Analisamos a dança tribal como uma linguagem urbana, em seus múltiplos traços, para conferir como ela compõe sentidos a partir da mistura de elementos extraídos de diversas culturas, dando suporte ao devir disruptivo dos sujeitos nela envolvidos.

Estudamos a produção dos sentidos, em sua dupla acepção. Há um sentido que orienta os sujeitos, traça caminhos e rumos, aliado aos esforços de criação. Há também o sentido que se mostra como força de sustentação das adesões e das permanências, o que explica uma estabilidade de configuração de grupo em seus vínculos de cooperação. Agregada a esses dois elementos está uma sinergia tribal que fortifica o conjunto da vida perdurando o vitalismo e a potência nos grupos de dança tribal. Algo diferente vem acontecendo nas vidas destas mulheres dançarinas.

Os processos de subjetivação contemporâneos, vinculados ao habitat urbano, vêm se modificando profundamente, incitados pelas máquinas da cidade. Práticas socioculturais privilegiam a exposição do corpo e da vida privada. Por consequência, as formas de subjetivação daí decorrentes são constituídas prioritariamente pela experiência de se fazer visível a outrem.

A Dança Tribal é uma modalidade de dança que funde arquétipos, conceitos e movimentos de danças étnicas das mais variadas regiões, como o Flamenco, a Dança Indiana e danças folclóricas de diversas partes do Oriente, desde as tradicionais manifestações folclóricas de dança do ventre às danças tribais nômades da África Central.

Esse estilo surgiu com mulheres fortes que a frente de seu tempo, mudaram a cena da dança onde atuavam. Elas transformaram a Dança do Ventre no mundo inteiro ao desenvolverem um estilo novo e independente. As três bailarinas: Jamila Salimpour, Masha Archer e Carolena Nericcio, cada uma, a sua maneira, contribuíram para a formação do estilo. Esta linhagem iniciou-se com os dançarinos ciganos do Norte da África, que foram introduzidos nos Estados Unidos em 1893. A partir disso, fusões ocorreram de acordo com a história e as necessidades. O espírito coletivo se instalou como princípio organizador deste grupo, se sobrepondo ao fato das bailarinas se apresentarem individualmente.

A dança tribal incorpora as diversidades das culturas e vai se construindo conforme transita pelo mundo, proporcionando uma vivência nômade, mas misturando tudo de forma saudável, fortalecendo as linhas do intensivo no campo subjetivo. O sujeito que tem esse contato está se habilitando com mais facilidade para sair do adoecimento causado pela contaminação colonizadora moderna. Vemos aí outra possibilidade de lidar com as incertezas da vida. E essa subjetividade se atualiza segundo diferentes estratégias do desejo, movidas por diferentes forças que irão buscar o sentido nos vínculos experimentados pela expressão corporal.

A dança tribal se apresenta com as marcas de arquétipos, ela é tão vasta em sua memória coletiva, que é capaz de resgatar entre os bailarinos a sensação de *religere*, a ancestralidade, a sociabilidade, as tribos. Há o fazer juntos, criar juntos, não somente coreografias, mas figurinos, espetáculos, músicas, laços amorosos e aconchego. Essa linguagem criada no ambiente tribal vem sustentando processos de subjetivação de uma forma genuína.

Como é possível ultrapassar os sistemas de achatamento? Como podemos transformar a vida com desejos e liberdade? Sem dúvida nenhuma fórmula poderia se adequar. No entanto, olhando para nossos processos de subjetivação, podemos cuidar e interferir nos mesmos. Buscamos ferramentas para atravessar o caos que existe entre o Eu e o Mundo. Encontramos no fazer artístico o devir que nos ajudará no processo de fazermos “esculturas de si”, um processo de nunca acabar e nos ajuda a traçar caminhos rumo aos esforços de criação, trazendo através do gesto a ressignificação dos vínculos sociais.

Deparamos todos os dias com o caos urbano e a violência gerados numa perspectiva macropolítica, e na micropolítica a solidão e o estilhaçamento dos laços afetivos. Sofrimentos e dor são gerados aos corpos que estão imersos nesse mundo contemporâneo, o vitalismo e a potência da vida estão sendo apagados e esquecidos a cada dia.

Considerações

A dança tribal traz em seu cerne a metáfora de tribo e de nomadismo. A tribo favorece o coletivo, permitindo cada pessoa explorar seus desejos e sua real identidade, num processo de “desindividualização”, que trará forças aos laços, ao conjunto vida e abertura ao Outro. A sensibilidade coletiva é nítida quando a realização dos costumes permite a um conjunto social reconhecer-se como aquilo que é. O tribal resgata nossa memória coletiva trazendo de nossa ancestralidade ferramentas para um fazer estético de existência.

O politeísmo dos valores da dança tribal permite o indivíduo depurar-se para melhor se reintegrar, quebrando o enclausuramento individual, restaurando a mobilidade e a impermanência das coisas.

A arte como um todo, assim como a dança tribal, apresenta ferramentas para podermos entrar no plano de composições. O devir gerado permite que o indivíduo olhe para sua própria “escultura” e consiga através do movimento compor com o Outro e com o Mundo. Esse processo vindo através do trágico da efemeridade das coisas tem a força do desejo de transformar a vida em uma “obra de arte”.

A relação entre os processos educacionais e os processos de subjetivação na sociedade contemporânea está tornando os indivíduos com mentes embotadas. O campo empírico da arte da dança tribal nos revelou que o processo educacional dessa arte consegue mostrar aos alunos não somente o percebimento de movimentos corporais, mas como o gesto traz significação para cada sensação, para a transformação dos vínculos afetivos, e com muita atenção no seu próprio percebimento. Esse processo traz ao indivíduo uma desconstrução do que os processos educacionais embotados e insensíveis da cidade capitalista criaram em nossos corpos, assim a filosofia da dança tribal consegue adentrar os corpos investindo para que cada um construa seu processo de singularização. Cria forças para recusarmos o rebanho social regido pelos poderes políticos e através dos esforços criativos proporcionados pela multiplicidade do tribal podermos nos esculpir, e assim traçar nossos processos de subjetivação com apoio do fazer artístico e apoio de re-finação dos vínculos afetivos e sociais.

A psicanálise nos ajudou a compreender a dinâmica do desejo produzida nos vínculos vividos dos indivíduos num grupo tribal de dança, e a filosofia política a entender a dinâmica do poder que achata a vida. Apoiando na história e na cultura, vimos que a dança tribal apresenta mesclas de elementos de várias culturas, apresentando elementos materiais para o apoio para a produção da dinâmica de desejos. A experimentação corporal dessa dança traz a possibilidade de ampliarmos nossos movimentos e gestos, e conseqüentemente ampliamos nossos esforços criativos. Esses esforços criativos são enraizados em nossos corpos quando

conhecemos diversos movimentos vindos de muitas danças que são mesclados na dança tribal, pois desta forma entendemos um pouco de cada cultura e como cada gesto traduz nosso cotidiano, nossa relação com o mundo e nos aproxima de nossos corpos. A diversidade de elementos como adornos, maquilagens, figurinos, amuletos, peças tribais e muitas músicas, amplia nossas sensações e aumentam nossa percepção para os “sentidos”, criando assim um rumo para fundir e criar elementos que irão através da criatividade fazer com que cada indivíduo consiga descobrir seu próprio processo de singularização.

Já no campo de tensão gerado pela vivência nas cidades, mostra que a cada dia enfrentamos as forças de interdição do movimento. Viver sob custódia do poder, faz com que as vozes sejam diminuídas e o real sentido da vida é buscar um lugar ao sol através da acumulação de bens e de se adequar à estética dos grupos sociais da cidade. Ideais de beleza, formas comportamentais, progresso através dos meios de trabalho são muito mais importantes do que deixar nossos corpos se expressarem e agirem conforme seus desejos. Não existe espaço para o diferente, ficando claro que “em terra de cegos, quem tem um olho é rei”. Não se aprende que o corpo é aliado de nossa mente e que a cultura e os espaços podem através do movimento e do devir criar uma vida com mais saúde, aprendemos que nossos corpos são apenas meios materiais de trabalho, arrancando de cada um as sensações e o olhar atento ao vitalismo da vida. A percepção da efemeridade da vida e da importância do crescimento através dos laços sociais está deturpada, e assim matamos nosso tempo servindo a uma política que nos paralisa a cada suspiro de vida.

Em uma dança que tem em sua filosofia a união dos vínculos afetivos com atenção para a conquista do nomadismo, apresentam-se marcas fortes de que não há desejo de arrebanhar-se e alienar-se. Assim a cidade contemporânea será somente um espaço que com muito esforço mergulhado dentro dessa arte tribal, poderemos resistir ao achatamento do movimento de vida. Esse processo está criando e evoluindo a cada dia, tentando furar o asfalto para fazer uma flor nascer e ser visível para os Outros, e não ser mais visível o corpo como apenas um palco performático.

Entrar nesse universo significa poder meditar em seu próprio corpo e perceber cada movimento e cada sensação vinda do mundo ao redor e no movimento existente na fronteira entre o Eu e o Outro. A dança gera um devir que vai se transformando a cada movimento, a cada olhar, a cada vez que se cria.

A dança tribal é um elemento “disruptivo” que enfrenta o poder e adentra os corpos alienados, desafiando-nos a conferir que uma organização de tribo, ou modo nômade de viver, consegue fazer com que atravessamos o caos do nosso mundo contemporâneo que estilhaçou os vínculos e a conexão com nossos corpos. A linguagem corporal presente na dança tribal nos conecta com nossa memória ancestral e mostra ferramentas para viver de um modo nômade real e não se deixar enganar por um falso nomadismo que vivemos. Movimentar-se dentro das cidades e espaços não deve ser mais uma forma de se ausentar do sofrimento, mas sim de agregação de valores e vitalismo.

Existir é sair de si, é se abrir ao outro, ainda que através de uma transgressão, que é o índice mais claro de uma energia ativa, de um poder vital se opondo ao poder mortífero das diversas formas de fechamento. O dinamismo e a espontaneidade do nomadismo estão justamente em desprezar fronteiras nacionais, civilizacionais, ideológicas, religiosas e viver concretamente alguma coisa de universal e a isso mesmo é que está relacionado com valores humanistas. Uma solidão que não leva ao “eu” empírico e individualista, mas ao ser original do qual todo mundo faz parte (MAFFESOLI, M. 2001).

Conclusões

Expressamos nosso contentamento pelo fato de constatarmos o quanto os objetivos de nossos estudos foram alcançados. Viver empiricamente na Cia. *Shaman Tribal* nos revelou a potência da vida, e que unidos de forma simples e singela, lutando por um mesmo ideal abriu nosso corpo para adentrar no universo possível das sensações. O corpo entre “concertos” e “consertos” nos revelou que a potência de criação opera contra a interdição do poder de achatamento e nos mostrou o caminho para a busca da singularização, podendo assim criar nossa própria “escultura” e tornando nossa vida em uma “obra de arte”. Esse estudo está sendo expressado com grande felicidade, ao se perceber que a linguagem da dança tribal pode abrir nossos olhos para nosso modo de vida contemporâneo, e conseguir através de nosso corpo não se deixar capturar pelo poder, mas ter nas mãos a chave que pode abrir o universo do plano de composição e poder aproveitar cada suspiro para transformar nosso corpo e nossa escultura sem molduras e julgamentos impostos. Num processo sem fim, sem descanso, rumamos para a experiência do viver tribal e nômade que trará mais clareza, graciosidade e saúde para nossas vidas.

Referências bibliográficas

GIL, J. **Metamorfoses do corpo**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.

GIL, J. **Movimento total. O corpo e a dança**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

GUATTARI, F. **Caosmose. Um novo paradigma estético**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

MAFFESOLI, M. **O instante eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas**. São Paulo: Editora Zouk, 2003.

MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2000.

MAFFESOLI, M. **Sobre o nomadismo: vagabundagens pós-modernas**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

ORTEGA, F. ZORZANELLI, R. **Corpo em evidência: A ciência e a refinação do humano**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2010.

PELBART, P. P. **A vertigem por um fio. Políticas da subjetividade contemporânea**. São Paulo: Iluminuras, 2000.

ROLNIK, S. **“Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético / estético / política no trabalho acadêmico”**. In Cadernos de subjetividade. São Paulo. V. 1 e 2. Set. fev. 1993. Páginas 241 -251.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.



O DISCURSO JUSTIFICADOR DOCENTE ENTRE O DIZER E O FAZER CIÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE POUSO ALEGRE

JOÃO BAPTISTA DE ALMEIDA JUNIOR, GISELLE PAULA FONSECA SIMÕES

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Eugênio Pacelli
Universidade do Vale do Sapucaí
Av. Prof. Tuany Toledo, 470 – 37550-000 – Pouso Alegre – MG – Brasil

jbalmeida@uol.com.br, gisellepfs@hotmail.com

Resumo: *O artigo analisa o discurso docente sobre as práticas de Ciências no Ensino Médio. Tomamos a AD como dispositivo metodológico para se ocupar desse discurso e de suas condições de produção. A despeito das condições insuficientes das escolas, o discurso docente incorpora sentidos que justificam a ausência das práticas. Ele surge como paráfrase do discurso oficial e deriva para um discurso justificador que tende a omiti-las, enquanto reforça um círculo vicioso de inoperância no ensino de Ciências.*

Palavras-chave: *Discurso Docente, Discurso Justificador, Ensino Médio.*

Abstract: *The paper analyzes the teachers' discourse on the Sciences practices in Secondary School. We take the AD as methodological device to examine its production conditions. Despite the inadequate conditions of schools, the discourse, which incorporates senses that justify the lack of practice, arises as a paraphrase of the official discourse and drifts to a justifying discourse. This tends to the omission of the practices and also reinforces a vicious circle of inefficiency in teaching science.*

Key words: *Teachers' discourse, Justifying discourse, Secondary School.*

Os discursos que versam sobre a prática educativa de Ciências têm formas diferentes em cada nível de enunciação local, municipal ou federal. Todos, contudo, convergem em um sentido: é urgente retomar as práticas de Ciências no ensino médio visando capacitar estudantes para profissões científicas especializadas e reduzir a dependência do país no setor.

Tentemos compreender, via Análise de Discurso (Pêcheux, 2009; Orlandi, 2010), os mecanismos de produção de sentidos dos discursos *sobre* a prática de Ciências. Interessamos de modo particular o processo docente de produção de sentidos pela remissão ao seu contexto enunciativo (situação de ensino na escola X e Y) e ao seu contexto histórico (capacitação para prática de Ciências). Compõem nosso corpus as entrevistas com professores que ministram aulas de Ciências (Física, Química e Biologia), das escolas municipais de Pouso Alegre, além dos documentos oficiais que normatizam essas atividades no país. Ressalte-se que o objeto de análise não é o discurso enquanto texto da entrevista,

mas os mecanismos discursivos que envolvem o processo de organização pessoal e social que estrutura e faz funcionar o discurso do entrevistado no dizer e fazer Ciências.

Feita a delimitação, encontramos dois modos de discurso: o discurso oficial das instâncias educacionais sobre a necessidade de se relacionar teoria e prática em todas as escolas do ensino médio do país, principalmente nas disciplinas de natureza tecno-científica; e o discurso docente pedagógico relativo à atualização da relação teoria-prática de Ciências nas escolas de ensino médio.

O discurso oficial das autoridades, normalmente distantes do contexto escolar, versa *sobre* as práticas de Ciências. Institucionaliza os sentidos que deverão ser (re)vistos na tarefa pedagógica e refere-se ao que cada docente deve fazer e dizer em termos de Ciências, nas classes e planos de ensino. Ele organiza e disciplina a memória científica no dizer/fazer docente e encontra-se materializado em documentos como a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM.

Já o discurso docente pedagógico resulta do ensino *in loco*, do fazer e dizer Ciências nas salas de aulas e laboratórios na formação dos estudantes. Por pressuposto, este discurso deveria fazer acontecer os ditos e práticas prescritos no discurso oficial. No entanto, observamos que, entre os dois, interpõe-se outro discurso, ou melhor, irrompe, por deriva do discurso docente, um modo discursivo justificador, do mesmo docente, que analisamos aqui.

Embora o discurso oficial prescreva o conteúdo das disciplinas nas séries e mencione a importância da “articulação entre teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais” (LDB, artigo 4), ele não orienta os modos de conduta docente nas atividades que combinam teoria e prática. Esse posicionamento é da esfera didática, sendo adquirido pelo docente no desenvolvimento de competências durante a graduação e no exercício do magistério.

Notoriamente ideológico, o discurso oficial insere-se nos argumentos do discurso governista que hipervaloriza dados quantitativos, atrelando as estatísticas ao crescimento da produção tecnológica e científica do Brasil. Na ótica oficial, a empregabilidade da população está diretamente associada ao grau de capacitação técnico-científica do contingente de formados que ingressa no mercado profissional todo ano e que assume o trabalho produtivo nas empresas do país.

As políticas educacionais, que fundamentam o discurso oficial, assinalam a urgência de programas de formação de cientistas que contribuam para o desenvolvimento. No entanto, concretamente, no “solo da fábrica” das unidades escolares, a situação se mostra distante do imaginário dos projetos do governo. Raramente as condições prescritas no discurso oficial são oferecidas às escolas. Trata-se de um discurso artificial, que leva o docente a situações de improvisação de práticas com simulacros de experimentos ou, mais grave, de silenciamento sobre a necessidade dessas práticas.

Por sua vez, os docentes notando a artificialidade do discurso oficial, via gestores locais, que cobram eficiência mas não oferecem contrapartida, por conseguinte, fazem de forma a reclamar um sentido ante as necessidades de prática de ciências no real do cotidiano escolar.

Há, portanto, uma contradição entre o dizer Ciências do discurso oficial e a realidade do fazer Ciências nas escolas. Diante dessa contradição, observamos que o discurso docente, coletado nas entrevistas, desliza para um *discurso justificador*; em que estes reconhecem a exigência oficial das práticas, mas não veem a possibilidade de consolidá-las onde lecionam.

Dessa forma, o discurso oficial “funciona” apenas como ato normativo. Não havendo a contrapartida, os docentes assumem uma posição de (des)obrigação didática, eximindo-se

de fazer as práticas quando se deparam com condições inadequadas. Dispensam-se de fazer a relação teoria e prática como preconizam as Diretrizes. Isso com a anuência dos gestores educacionais. O discurso oficial se impõe como um discurso imaginário, parecendo desconhecer as condições precárias da maioria das escolas do país; um discurso de “faz de conta”, que cabe aos docentes preencherem com gestos simbólicos de práticas, “como se fossem” experimentos reais.

Tentemos então compreender como o sujeito docente entrevistado mostra-se na sua história de aulas e de práticas (formação, relação teoria-prática, uso de laboratório) em seu contexto particular de ensino e quais sentidos produz em seu dizer sobre o fazer Ciências.

A pesquisa inicialmente objetivou fazer um diagnóstico das condições de oferta de práticas científicas em escolas de ensino médio; contudo, ao entrevistar os docentes de Ciências encontrou uma realidade diversa daquela idealizada nas Diretrizes.

Deparamos com a repetição de um discurso que reflete o teor do discurso oficial, como paráfrase, o que revela que gestores e docentes conhecem as Diretrizes. Não obstante, nas respostas, instaura-se um discurso pessoal, que denominamos *discurso justificador*, que admite a importância das práticas de Ciências e o valor das aulas de laboratório; mas, que se desloca para assinalar as dificuldades, obstáculos e entraves que encontram para levar adiante essas tarefas.

O docente reconhece a necessidade da articulação teoria-prática, mas apresenta um discurso de justificativas para a não realização; justificativas fundadas nas condições reais das escolas e nas dificuldades operacionais de ordem pessoal. Um discurso repetitivo que acaba como que legitimando a ausência das práticas e paralisando qualquer reação do grupo de docentes ou até mesmo o grau de exigência dos coordenadores. Tal discurso, dirigido às condições precárias das escolas e à indiferença dos gestores, acaba acobertando um problema mais grave que a falta de infraestrutura para as aulas, a saber, o despreparo do professor para o ensino experimental de Ciências; despreparo raramente admitido e resultado da formação na graduação.

Trata-se de um círculo vicioso: o problema inicia-se com docentes, sem capacitação adequada para ministrarem práticas de Ciências, que encontram nas escolas um quadro precário de oferta dessas práticas; diante disso, abdicam de dar uma formação mais qualificada aos estudantes. Estes, por sua vez, perdem o interesse por carreiras científicas, sendo que os que resolvem seguir nesse campo, optando, por exemplo, em ser professor de Ciências, chegam despreparados ao ensino superior e acabam se deparando com instituições que não conseguem suprir a falta de fundamentos e capacitá-los adequadamente, fechando assim o círculo.

O discurso justificador apoia-se em argumentos docentes de falta de tempo, de falta de laboratório, monitor, equipamentos ou material; de muitos alunos na classe; de indisciplina crescente dos alunos; e do ensino médio cobrar unicamente conteúdo de vestibular... Segundo Foucault (1995), um conjunto de enunciados submetidos às mesmas regularidades, às mesmas paráfrases, pode, enquanto formulação discursiva, configurar verdades aceitas como naturais.

Assim, tais argumentos, repetidos à exaustão, são naturalizados no ambiente escolar e considerados até certo ponto justos e aceitos sem discordância pelos docentes. Isso estabelece um quadro de adesão, em nível psicológico, que garante uma “ordem” no interior da escola e reduz as expectativas, principalmente dos mais jovens, que chegam motivados, mas que são rapidamente cooptados pelos argumentos sobre a impossibilidade de reverter a situação. De tanto ser repetido pelos colegas que não há laboratório, nem

condições mínimas para aulas práticas, o discurso justificador acaba por encerrar um “estado da arte”, não necessitando confirmá-lo.

Desta forma, o discurso justificador passa a ter um caráter de discurso verdadeiro. Voltado para a realidade local do ensino de Ciências passa a legitimar a ordem disciplinar, organizacional e estrutural daquela unidade escolar. Uma ordem que não deve ser mudada em nome do equilíbrio de (dis)posições dos docentes e dos gestores diante das adversidades locais.

A preferência dos docentes por uma ordem já estabelecida e a desnecessidade de se pensar/produzir alternativas de superação são acompanhadas do “esquecimento” antecipado de qualquer “outra ordem” que represente a desinstalação dos docentes da posição de conforto em que se encontram e que possam exigir mudanças na rotina escolar. Orlandi nos lembra que: *“Essa vontade de esquecimento toma, na política, a forma de pragmatismo, esse reflexo de uma sociedade que não tem mais tempo de se lembrar e de meditar”* (1990, p. 31).

O discurso justificador do lugar do docente

As constantes mudanças no destino do espaço reservado ao laboratório ao longo do tempo, por necessidade de acomodação de material de artes e instrumentos de fanfarra, e instalação de equipamentos de projeção, levaram a descaracterização da sala de laboratório de uma das escolas visitadas. Pelo fato da sala guardar o *datashow* e o televisor, o laboratório transformou-se em sala de projeção e atende todos os docentes da escola. O desvio de função contribuiu para o apagamento do sentido de sala de laboratório na memória dos docentes. Estes não mais se referem à sala como laboratório, a ponto de responderem negativamente quando indagados sobre onde fica o laboratório na escola. Além disso, cometem o equívoco de se referirem às “aulas práticas” como sendo as oferecidas na sala de vídeo, e que são “práticas” porque não são expositivas e ocorrem fora da sala de aula regular.

Esse apagamento, na memória dos docentes, da sala de laboratório, pode ser constatado nas respostas de dois entrevistados que trabalham em uma escola que tem laboratório.

A Química é uma ciência empírica, então necessariamente teria que ter aulas práticas, mas praticamente não existe aqui (...) [A escola] não tem laboratório com os equipamentos necessários, então dificilmente eu faço alguma coisa de prática (Docente Química).

[A relação teoria e prática] é fundamental, necessita-se da teoria e da prática para trabalhar o meio ambiente, a ecologia, interligar temas atuais com o nosso convívio do dia a dia (...) falta um laboratório que pudéssemos mostrar para os alunos, relacionando a matéria. Não tem material de biologia aqui, então trago coisas de casa, materiais que comprei (Docente de Biologia).

Os depoimentos confirmam o mecanismo de apagamento. Afinal, como docentes podem lembrar a necessidade de aulas práticas nas disciplinas científicas se na sua formação desconheciam essas práticas? Como podem reivindicar um espaço para realizar atividades experimentais para seus alunos se não foram capacitados didaticamente para lecionar essas atividades?

A desatenção das autoridades educacionais ante as necessidades sempre prementes do fazer Ciências nas unidades escolares, induzem os docentes, juntamente com seus

gestores próximos, a desistirem de reivindicar melhor infraestrutura ou simplesmente o básico em termos de condições de ensino.

O depoimento de um docente retoma a questão da desatenção das autoridades em relação às escolas não apenas no quesito ensino de Ciências. Segundo o entrevistado, se alguém pedisse uma lista de prioridades para a escola, certamente o laboratório de Ciências não entraria entre as dez mais urgentes, demonstrando que o quadro de precariedade é muito mais grave e que há problemas mais urgentes para serem resolvidos antes. Esse mesmo argumento contribui para deixar em segundo plano a solução para as questões de laboratório e aulas práticas. Comparando os dois discursos, o oficial e o justificador, ficamos com a impressão de que a exigência de práticas de Ciências daquele discurso tende à ficção, somente objeto do espírito da lei, constituindo uma exigência irreal para a maioria das escolas do país.

Considerações finais

O modo oficial e o modo justificador são discursos que materializam a “prática científica” somente na forma discursiva, no “dizer ciências”. O modo oficial prescreve, ao nível do imaginário (do “faz de conta”), uma prática idealizada para as escolas; o discurso justificador, reflexo do oficial, irrompe como resposta docente à ordem das exigências sem contrapartidas institucionais, e compõe-se de explicações e desculpas para justificar a não ocorrência das práticas de Ciências ante as dificuldades operacionais da escola e o despreparo do próprio docente para superar essas dificuldades. Os dois modos referem-se ao “dizer ciências”.

Já o “fazer ciências”, o “dizer e fazer ciências” articulando teoria e prática como normatiza as Diretrizes, depende também de uma forma discursiva, mas que acontece na esfera epistemológica, no acontecimento pedagógico, como produção de conhecimento significativo, quando o docente faz funcionar a teoria por meio de uma prática concreta em laboratórios ou experimentos em classe, integrando conceitos da disciplina com fatos do cotidiano dos estudantes, motivando-os a compreenderem melhor o mundo a partir da ótica e da linguagem das Ciências.

O grave risco do discurso justificador é paralisar de vez as práticas científicas, o “dizer/fazer Ciências”, enquanto apresenta razões (justificativas) que são incorporadas pelos docentes, assujeitando-os e desobrigando-os de cumprirem seus deveres de educadores na posição-sujeito cientista. Outro risco é o docente resignar-se e não apresentar um contra discurso de resistência. Um contra discurso na ordem educacional que não se resuma à simples denúncia da situação, mas ensaie uma dimensão utópica que impulse um modo concreto de superação da mesma.

Na medida em que há um discurso justificador por meio do qual se elabora um reconhecimento errôneo da situação de infraestrutura da escola relativa às condições e necessidades de laboratório, é essencial a enunciação de um contra discurso em que se retome o valor das práticas científicas e se exija condições docentes e institucionais para a ocorrência dessas práticas, conforme as Diretrizes.

Como desafio para superar essa situação, cabe inverter o jogo de acomodação – romper o círculo vicioso – e criar espaços efetivos nos quais as práticas de Ciências sejam reconhecidas como imprescindíveis à formação do estudante do ensino médio e ao seu preparo para prosseguir carreiras científicas.



Referências bibliográficas

BRASIL. Decreto Lei n. 9.394, de 20 dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: <<http://www.tesouro.fazenda.gov>>.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação** - Ensino Médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?>>>.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 9ª ed. Campinas: Pontes, 2010.

_____. **Terra à vista**: discurso do confronto – velho e novo mundo. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1990.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4ª ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2009.

A IMPRENSA NEGRA EM POUSO ALEGRE: O JORNAL O 28 DE SETEMBRO

JONATAS ROQUE RIBEIRO

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Universidade Estadual de Campinas

Rua: Cora Coralina, 100, CEP 13083-896 - Cidade Universitária Zeferino Vaz – Barão Geraldo -
Campinas - São Paulo – Brasil.

jonatashistoria2010@hotmailcom

Resumo. *Este artigo é um recorte de minha monografia. Nela, entre outros debates, defendo a ideia de que há, de maneira geral, na imprensa negra do início do século XX, e no jornal negro pouso-alegrense O 28 de Setembro, em particular, um projeto negro de integração e inserção do negro na sociedade branca. A abordagem metodológica escolhida para este trabalho apropria-se dos pressupostos metodológicos da História Social, que reconhece os produtores do jornal como sujeitos históricos, únicos, singulares, valorizando suas experiências enquanto sujeitos sociais.*

Palavras-Chave. *Imprensa Negra. Discurso. Linguagem.*

Abstract. *This article is a “clipping” from my monograph. On it, I support the idea that there is, in general, in the Black Press of the beginning of the 20th century, and in the black newspaper from Pouso Alegre O 28 de Setembro in particular, an educational project of integration and insertion of the Black man in the white society. The methodological approach chosen for this work appropriates the methodological assumptions of Social History, which recognizes the producers of the newspaper as historical, unique, singular, valuing their experiences as social subjects.*

Keywords. *Black Press. Speech. Language.*

Introdução

Este artigo tem como núcleo de investigação um jornal negro publicado na cidade de Pouso Alegre, interior do Estado de Minas Gerais, entre 1922 e 1924. Seu nome, *O 28 de Setembro*, foi inspirado na data 28 de setembro, esta relembra a Lei do Ventre Livre assinada em 28 de setembro de 1871 e que concedia a todos os filhos de escravos nascidos a partir daquela data, a liberdade. Como o espaço para a presença do negro era extremamente reduzido na imprensa branca hegemônica da época, o *O 28 de Setembro* nasceu, como quase toda a Imprensa Negra, da necessidade da etnia negra ver-se representada em um órgão de imprensa. Organizar a comunidade, denunciar o racismo, estabelecer elos de comunicação com as organizações negras e intelectuais, lutar pela

cidadania e, principalmente, no caso específico do 28 de Setembro, como tentarei mostrar neste trabalho, instruir os negros para que se integrassem e ascendessem na sociedade branca, foram seus principais objetivos.

Instruir para inserir

Bastide (1973) afirma que a imprensa negra nasceu sob o signo da consciência da desigualdade: “o negro não é tratado em pé de igualdade com o branco” (p. 134). Sua função essencial será, para ele, portanto, a de ser um órgão de protesto, embora não desdenhe da importância da função educativa (p. 130). Instruir é ato político coletivo e a preocupação primeira dos órgãos de imprensa negros, no tocante à instrução é chamar os sujeitos negros para um projeto coletivo, dar a eles o senso de solidariedade para lutarem contra o racismo e contra o sentimento de inferioridade. Daí a superestimação dos valores negros e a apologia dos grandes vultos negros da história que povoam as páginas dos jornais negros. Para Gomes (2005), os jornais da imprensa negra desde o final do século XIX, mas principalmente nas primeiras décadas do XX, estavam imbuídos de um mesmo propósito: “denunciar as condições de vida, a segregação, a falta de oportunidades, o cotidiano do racismo e a violência experimentada pelas populações negras, sobretudo nas cidades” (p. 32). Para cada função, pelo menos um desafio: à denúncia, o duplo desafio de conscientizar a população negra para a dura realidade do preconceito de cor e, ao mesmo tempo, conclamá-la para o protesto, de lutar por sua cidadania. À função educativa, o desafio de juntar, de congregar, de se criar consenso em torno de questões cruciais, de mobilizar; o desafio maior da solidariedade.

Uma solidariedade que, para Gomes (p. 35), foi “forjada à pena e refletida nas matrizes e no tipógrafo”, expressão extremamente sutil que relativiza uma solidariedade que está mais para os ideais dos editores dos jornais negros do que para a realidade dos laços entre os membros da população negra (solidariedade forjada). Solidariedade que não leva à reflexão, pois ato mais idealista que real, mas que apenas reflete esse idealismo da elite negra (solidariedade reflexa e não reflexiva). Para Gomes, os periódicos da imprensa negra se transformaram em espaços onde as ideias dos negros letrados eram expostas. “Seus editores propuseram-se a divulgar uma literatura que imaginavam interessar e principalmente ‘educar’ seus irmãos”, missão ao mesmo tempo “didática” e “redentora” que “determinou certo distanciamento entre produtores e leitores (p. 37)”. Para ele, é indubitável o fato de que havia uma elite negra formada por editores, jornalistas e colaboradores dos jornais negros, elite alfabetizada e, mais do que isso, letrada (p. 37). No entanto, essa elite não é, de forma alguma, uma elite econômica, que detém poder e recursos financeiros, no molde das classes dominantes brancas. Eles são uma elite quando comparados aos seus irmãos desvalidos da maioria negra, porque são, alfabetizados e, mais do que isso, letrados.

Além disso, a ida da militância (diretores e redatores) às associações para fazer “mutirões” e angariar algum dinheiro para as próximas edições deixa, teoricamente, as elites mais próximas das bases do que supõem muitos estudiosos da causa negra. O “28 de Setembro” constituiu-se no único exemplar da imprensa negra em Pouso Alegre e um dos poucos jornais da imprensa negra mineira. Só este motivo justificaria um estudo acerca da trajetória deste jornal, que foi um marco na história da imprensa da cidade, não por ter sido elaborado e mantido por negros, mas por ser um fragmento das experiências e do cotidiano da comunidade afrodescendente local, contudo ainda assim, sua importância enquanto importante fonte para os estudos sobre a história do negro e da própria história da cidade,

ainda é relativizado e por vezes menosprezado. O recorte temporal abordado neste artigo se dá pela própria materialidade do objeto, iniciando com a primeira edição do jornal e encerrando-se com última edição (1922 a 1924). Ao analisar o jornal foi possível ter um contato mais detido com os produtores do mesmo, com os sócios e frequentadores do Clube onde o jornal era produzido, e em certos momentos, com o próprio cotidiano da cidade. Assim, foi possível compreender e analisar de maneira sucinta os discursos e as linguagens impregnadas nas páginas do jornal. Discursos e linguagens que estavam fortemente agarrados às práticas culturais e religiosas, aos valores e ideologias defendidos e propagados pela comunidade negra local. Para que haja um melhor diálogo e para que se possa entender esta pesquisa sobre o jornal e as experiências dos seus produtores enquanto sujeitos sociais, foi necessário e fundamental compreender algumas categorias de estudo sendo estas: imprensa negra⁹⁰, discurso e linguagem. De acordo com Roger Bastide, a imprensa negra é:

Um órgão de reivindicação, de solidariedade e de educação; de reivindicação, contra tudo que seja em detrimento da elevação do brasileiro de cor; de solidariedade, porque somente a união poderá quebrar o preconceito de cor; de educação, porque o preto só subirá com mais instrução e mais moralidade, e com mais confiança no seu próprio valor (Bastide, 1973, p. 78).

Através das análises do jornal foi possível perceber que o mesmo possuía todas as características apontadas por Bastide. Reivindicava os direitos do negro, propunha a união do grupo e era, também, um meio de instruir a comunidade afrodescendente. A pesquisadora da área das ciências da linguagem Eni Orlandi diz que “as palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória” (Orlandi, 2002, p. 15). Desta forma, percebe-se como os discursos se dialogam entre si e refletem as ideias e os valores de quem os diz.

Os homens de cor se manifestam: jornal, discursos e identidade racial.

O jornal “O 28 de Setembro” foi criado pela Diretoria do Clube 28 de Setembro. O Clube foi fundado em 1904 para acolher a comunidade negra local, este também, foi um espaço importante para a manifestação da cultura e da memória afrodescendente na cidade. A documentação impressa usada, neste artigo, foi o jornal: “O 28 de Setembro”, tal jornal foi publicado em Pouso Alegre entre os anos de 1922 e 1924, e encontra-se arquivado nos acervos do Museu Histórico Municipal de Pouso Alegre. Este jornal foi analisado, conforme a época e espaço em que foi produzido, como também, por quem foi produzido e a quem se destinava, assim foi possível analisar parte das relações existentes entre o Clube e a cidade de Pouso Alegre. Este jornal noticiava as atividades promovidas pelo Clube, como as festividades, os bailes e as festas de carnaval. Ao longo de sua trajetória o Clube produziu dois pequenos jornais que circularam por pouco tempo, estes representavam um meio de comunicação com seus membros, mas principalmente com a sociedade. O primeiro jornal produzido pelo Clube

⁹⁰ Neste artigo o termo “imprensa negra” é compartilhado segundo a definição elaborada por Pinto (2012). Segundo a autora, o termo imprensa negra é utilizado como expressão equivalente para caracterizar não um gênero jornalístico em particular, mas um modo de fazer jornalismo a partir do enfoque da temática do negro na sociedade, produzido por negros e dirigido preferencialmente aos leitores negros. Sobre esta questão ver também: Gomes (2005) e Gonçalves (2012).

foi intitulado de “A Verdade” e circulou nos anos de 1904 e 1905, este período marca os anos iniciais do Clube, infelizmente não foi encontrado os exemplares deste jornal.

O segundo e último jornal produzido pelo Clube, intitulado *O 28 de Setembro – Órgão Literário e noticioso dos homens de cor de Pouso Alegre* (Jornal O 28 de Setembro, 1922, p. 1) começou a ser publicado em 1922 e durou até o ano de 1924, como indica Amadeu de Queiróz: “O 28 de Setembro – Órgão literário dos homens de cor de Pouso Alegre. Dirigido por Mirabeau Ludovico e José Capelache, formato 28x20, saiu em 1º de junho de 1922” (Queiróz, 1998, pp. 98-99). O jornal O 28 de Setembro foi criado e dirigido pelos principais colaboradores e componentes da diretoria do Clube, os senhores Mirabeau Ludovico como diretor, José Capelache como redator chefe, e como secretário Pedro Ângelo de Oliveira. Através do título do jornal, o Clube tentava criar uma identidade tanto para o Clube, como para o seu jornal, que remete a uma consciência identitária racial percebida através do termo “homem de cor”.

Neste sentido é importante entendermos os significados atribuídos pelos afrodescendentes ao termo homens de cor. De acordo com Lilia Schwarcz (Schwarcz, 1998), até a segunda metade do século XIX, o termo negro ou preto referia-se à condição escrava, atual ou passada (forro). Os pardos eram duplamente qualificados como cativos, forros ou livres. Para os homens livres, o termo pardo era atribuído ao não branco. Na segunda metade do século, entretanto, à referência a cor branca desaparece e o critério cor continuará a ser usado apenas para se referir a um recém liberto, marcando, portanto, a condição cativa do sujeito e sua descendência. A autora ressalta que apesar dos homens de cor não terem passado pelas experiências da escravidão, estes se viam e se aceitavam como negros e tinham orgulho de sua etnia, bem como de suas culturas.⁹¹ Assim, entendemos que os sujeitos sociais frequentadores do Clube, em sua maioria, eram afrodescendentes e tendo uma consciência identitária de base, também racial, nomeavam seus espaços, práticas e discursos como sendo de homens de cor, pois isto os qualificava como sendo de descendência étnica, racial e culturalmente africanas.

O jornal era publicado mensalmente, não havendo dia específico para a distribuição do mesmo, constituía-se de quatro a cinco folhas, e sua circulação dava-se de forma interna, entre os seus associados. Entre as suas funções, estava a de anunciar a programação do Clube, comunicar ao público os resultados das eleições de sua diretoria, homenagens e notas curtas com finalidades diversas. Mas acreditamos que sua principal função fosse mostrar voz ativa na sociedade. Dentre os inúmeros assuntos abordados em sua edição, o mês de maio constituía-se como um período importante para o Clube, pois este era um mês de importantes significados, valores e celebrações para a comunidade negra. Lembrando que em 13 de maio de 1888, a Princesa Isabel, regente política do Brasil assinou a Lei Áurea, abolindo definitivamente o trabalho escravo no país. Porém ressaltamos que embora esta liberdade tenha vindo por mãos brancas, grande parte dos africanos e seus descendentes já viviam em liberdade no Brasil, liberdade esta conquistada com muito esforço, através da compra da própria alforria, a Lei do Ventre Livre e batalhas travadas através de longos processos de liberdade.

As comemorações em louvor ao dia 13 de maio consistiam em variadas atividades que movimentavam a comunidade negra da cidade de Pouso Alegre. As comemorações invadiam os espaços da cidade, não ficando reclusa ao apenas ao Clube. A comemoração ao dia 13, era um momento em que os negros dominavam parte da cidade e faziam dela palco para as suas

⁹¹ Sobre esse aspecto ver também: Viana (2007) e Soares (2010).

manifestações culturais e exaltação das suas memórias, porém, ressaltamos que a ideia de “guetos” negros e brancos não se sustentam, os negros circulam pela cidade e interagem com ela, mas há limites para suas ações, e, cabe a nós, historiadores, percebermos as formas improvisadas, as táticas e as estratégias articuladas por estes para vivenciarem nestas relações, e como vimos, a festa do dia 13 de maio, era uma destas formas.

O conteúdo do jornal também era constituído de poesias diversas de autoria dos dirigentes do jornal, notas de aniversários, de falecimento, da chegada e saída de pessoas da cidade, das festividades ocorridas na cidade, de agradecimentos e congratulações, além de poucas propagandas publicitárias, o que, possivelmente, contribuiu para o encerramento do jornal, pois como sabemos, as propagandas publicitárias constituem-se em um significativo orçamento para a manutenção de um meio impresso. O encerramento da circulação do jornal ocorreu por dificuldades financeiras. Além do 28 de Setembro, outros jornais também tiveram vida curta na pequena esfera pública burguesa de Pouso Alegre, na qual o abrir e fechar dos jornais era uma constante. Neste sentido, percebemos que o Clube ao criar o seu jornal e ao evidenciar suas páginas, suas práticas culturais, seus valores, costumes e memória, posicionava-se politicamente frente à sociedade. Sua ação buscava romper com a cultura hegemônica, resistindo como cultura subalterna e excluída. O veículo de ligação destas relações e discursos entre a sociedade pouso-alegrense e o Clube foi o jornal *O 28 de Setembro*. Assim, este jornal representava a voz dos excluídos e esquecidos da sociedade de Pouso Alegre, que enxergavam neste impresso produzido por um clube de negros, de pobres e de operários, as suas ideologias e valores inscritos nas poucas folhas do jornal e inserindo-se nos espaços e no cotidiano da cidade.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Alexandre de. **Pouso Alegre através dos tempos: sequência histórica**. Pouso Alegre: Câmara Municipal de Pouso Alegre/Museu Histórico Municipal Tuany Toledo, 1997.

BASTIDE, Roger. A imprensa negra do estado de São Paulo. In: **Revista Estudos afro-brasileiros** [impresso]. São Paulo: Perspectiva, 1973.

GOMES, Flávio dos Santos. **Negros e política (1888-1937)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GONÇALVES, José Roberto. **O Getulino – um jornal de carapinha: jornal editado por jovens negros em Campinas (1923 – 1925)**. 247 f. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2012, SP.

GOUVÊA, Otávio Miranda. **A História de Pouso Alegre**. 2º ed. Pouso Alegre: Gráfica Amaral, 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 4º ed. Campinas: Pontes, 2002.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. **Imprensa negra no Brasil do século XIX**. São Paulo: Selo Negro: 2010.



QUEIRÓZ, Amadeu de. **A história de Pouso Alegre e sua imprensa.** 2º ed. Borda da Mata/MG: Gráfica Imagem, 1998.

RIBEIRO, Jonatas Roque. **O Clube 28 de Setembro:** sociabilidade e resistência da cultura afrodescendente em Pouso Alegre – MG. 95 f. Monografia (Graduação em História). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Eugênio Pacelli, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2013, MG.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz (Org.). **História da vida privada no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998, vol. IV.

SOARES, Mariza de Carvalho. **Devotos da cor:** identidade étnica, religiosidade e escravidão no Rio de Janeiro, século XVIII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

VIANA, Larissa. **O idioma da mestiçagem:** as irmandades de pardos na América Portuguesa. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

PROPAGANDA E REPRESENTAÇÃO SOCIAL: A IMAGEM DO NEGRO NA PROPAGANDA COMERCIAL BRASILEIRA

JOSÉ ROBERTO GONÇALVES, MARIANA ROMÃO DA SILVA

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Eugênio Pacelli
Universidade do Vale do Sapucaí
Av. Prof. Tuany Toledo, 470 – 37550-000 – Pouso Alegre – MG – Brasil

jrg.foto@yahoo.com.br, maari_romao@hotmail.com

Resumo. *Este trabalho consiste das reflexões parciais, resultantes da pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Iniciação Científica da Univás, que se propôs a investigar as representações do negro na propaganda comercial brasileira no séc. XIX e início do XX. Procedeu-se o levantamento dos anúncios que empreguem a imagem do negro em sua composição, organizando-os por períodos. Para a análise do corpus documental, valem da metodologia da História Social com aproximação de elementos da AD de linha francesa.*

Palavras-chave. *Propaganda. Negro. Representação. Discriminação. PIVC.*

Abstract. *This work consists of partial reflections, resulting from research conducted under the Program of Scientific Initiation Univás, which aimed to investigate the role of blacks in Brazilian commercial advertising in the century. Nineteenth and early twentieth centuries. Proceeded to survey the ads that employ the image of the black in its composition, arranging them by periods. For the analysis of the documentar corpus, Worth of methodology of Social History to the nearest AD French line elements.*

Keywords. *Advertising. Black. Representation. Discrimination. PIVC.*

1. Ser negro e brasileiro: uma tarefa difícil.

Ser negro no Brasil nunca foi tarefa fácil. Conviver e sobreviver a violência do cativo, superar o racismo científico, encontrar um lugar na sociedade de consumo, construir uma nova imagem de si mesmo e perante a sociedade, são alguns dos desafios que os brasileiros não-brancos encontraram e ainda encontram em seu cotidiano. Olhar para o passado das relações étnico/raciais no Brasil, através das peças publicitárias, vai além de identificar as formas de representação de cada grupo social. Significa buscar um entendimento sobre a constituição da identidade e dos sentidos de ser brasileiro projetadas pelos grupos que tem na mídia espaço privilegiado de expressão de seus discursos.

Mariani (2001), ao analisar o discurso dos jornais (Correio Brasileiro e Gazeta do Rio de Janeiro - 1808), nos aponta uma primeira concepção do sentido que se dava ao Brasil.

Inicialmente, o Brasil é tratado como um país longínquo, um lugar, um “imenso território”, no dizer de Hipólito. Aos poucos, a caracterização geográfica cede lugar a uma nomeação que alterna “Estados do Brasil” com “Novo Império do Brasil” e “futuro Império”. [...] No entanto, quando as

referências voltam-se para o passado, não há hesitação: o Brasil era “aquela importante colônia”, “interessante”, mas governada por “reptis arvorados em soberanos” ou “desgovernadores” (p. 37).

A imagem projetada do Brasil, por Hipólito da Costa, nas páginas do jornal *Correio Brasiliense* (1808), é de uma terra “governada por “reptis arvorados em soberanos” ou “desgovernadores”, necessitando assim, uma intervenção ordenadora da metrópole para constituí-la em um lugar para os habitantes portugueses de bem. Neste sentido, ser identificado como brasileiro também, equivalia a ser tido como “criminosos e bandidos” e não pessoas merecedoras de distinção.

Em primeiro lugar, *brasileiro* comparece como ofício: *tirador de pau-brasil*. E indica aquele que praticaria tal profissão: *criminosos, banidos para o nosso país por Portugal*. Se Pita, no século XVII, equivocava *brasileiros*, como vimos com Mariani (2004), não há equívoco no século XVI. Conforme Frei Vicente de Salvador, *brasileiros* não seriam nobres e doutos, mas criminosos e banidos (Ferrari, Medeiros, 2012, p. 100).

Ferrari e Medeiros, continuam seus apontamentos sobre o verbete “brasileiro”, apontando que este era empregado para designar o português que retorna a Portugal rico após estadia no Brasil.

Há, nessas correspondências, um sentido que se instala entre o nascido, *o natural de*, e o estrangeiro, não qualquer um, mas *o Português que aqui residiu*, não como *o habitante* (paráfrase com *o natural de*), mas com o que voltou rico para Portugal. Os verbetes não fazem referência a qualquer português, somente aos que retornaram ricos. (Idem, p. 91)

O termo brasileiro em sua origem, não abarca o Africano nascido aqui ou o nativo (indígena), ele designa um o sujeito português que aqui veio como explorador e retornou rico à Portugal. Os indígenas eram denominados de *basis*, já os estrangeiros estabelecidos no Brasil eram denominados *brasilienses*.

Brasiliense passa a incluir “os estrangeiros e seus descendentes ali nascidos ou estabelecidos e atuais possuidores do país”. Ou seja, o termo *brasiliense* se alarga para abarcar estrangeiros (portugueses ou não). Paráfrase com brasileiro, já que este também remete aos estrangeiros? Não é o caso. A diferença, sutil, que impede a alternância entre estes dois gentílicos encontra-se no tempo verbal (*brasileiro* indicaria aquele que “vai negociar ou estabelecer”; *brasiliense*, os descendentes, os estabelecidos) e na posse (“possuidores do país”). (Idem, p. 97)

Isso implica dizer, que para ser *brasiliense*, era necessário ter posses. Como o negro não possuía posses e nem podiam cuidar de seus descendentes, o lugar sujeito *brasiliense* não se aplicava a ele. O negro africano é introduzido no Brasil na condição de coisa a ser vendida, e assim figura nas peças publicitárias da época.

Fig. 1 – Anúncio de venda de escravos veiculados no jornal *A Província de S. Paulo*, 1880. Disponível em: <http://blogs.estadao.com.br/reclames-do-estadao/tag/escravo/page/2/>

Ao ser significado como “peça”, o negro africano, tem o seu lugar de sujeito estabelecido, é coisa e não pessoa, faz parte do mobiliário, o seu “valor” está ligado a seu “uso”, não podendo assumir uma posição sujeito, pois eram significados como objetos.

Os escravos eram descritos como objetos, recebendo nesse sentido o mesmo tratamento, ao nível da linguagem, dos “fogões” ou bebidas que a seu lado eram anunciados. Assim, como “peças bonitas”, “bonito lote”, “peças em liquidação”, “primeira ordem ou qualidade”, bonita estampa”, os cativos eram anunciados aos prováveis compradores (Schwarcz, 1987, p. 135).

A posição sujeito está estabelecida, não por um ato de autoconstrução, de troca voluntária no social, mas sim em uma construção determinada de forma unidirecional, de cima para baixo. O corpo era definido segundo suas características físicas “alto”, “baixo”, “sem bexigas”, “moléstias conhecidas”, “em perfeito estado”. Ser um “excelente escravo” era ser “sem vícios e muito fiel”, “humilde e obediente”, características desejáveis ao corpo que deveria se submeter aos desígnios de seu dono e não a um sujeito pleno de direitos.

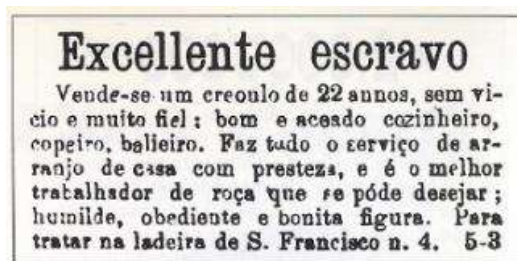


Fig. 2 – Anúncio de venda de escravos veiculados no jornal *A Província de S. Paulo* (1880). Disponível em: <http://blogs.estadao.com.br/reclames-do-estado/tag/escravo/page/2/>

Os adjetivos “bonita figura” e “não tem má figura”, também são empregados em diversos anúncios de compra e venda de escravos, como forma de valorização da “peça” a ser comercializado. O corpo do negro é significado tendo como parâmetro sua função social: o trabalho. A este corpo, descrito e interpretado, através dos anúncios de compra e venda, resta poucas alternativas de significação, além da subserviência. O sujeito negro é constituído ao mesmo tempo que o seu corpo é significado.

O corpo do sujeito é, nas condições sócio históricas em que vivemos, parte do corpo social tal como ele está significado na história. Isso quer dizer, entre outras coisas, que o sujeito relaciona-se com o seu corpo já atravessado por uma memória, pelo discurso social que o significa, pela maneira como ele se individualiza (Orlandi, 2012, p. 93).

A historicidade do corpo do negro, está atada a sua condição inicial de coisa destinada ao trabalho. Corpo e sujeito estão ligados ao ideário social, “porque o corpo não escapa à determinação histórica, nem à interpelação ideológica do sujeito. O corpo não é infenso à ideologia” (idem, p. 95).

Ao construirmos nossa identidade como seres que pertencem a um determinado grupo social, incorporamos os valores que são disseminados na sociedade, na cultura, na família e por meio da educação (escolar ou não escolar) que recebemos. Quando incorporamos esses valores, incorporamos, ao mesmo tempo, os modelos do que são o bom e o ruim (Santos, 2009, p. 17).

Para pertencermos a um grupo social, precisamos, ao mesmo tempo, nos separar do todo, e nos identificarmos com alguns, assumindo, como aponta a autora, os “modelos do que são o bom e o ruim”. Construindo um saber sobre o mundo que o cerca, significando-o e sendo significado.

A atividade de construção [do saber] consiste em tornar o mundo inteligível, categorizando-o segundo um certo número de parâmetros cuja combinação é bastante complexa. A estruturação do saber depende da maneira como se orienta o olhar do homem; voltado para o mundo, o olhar tende a descrever esse mundo em categorias de conhecimento; mas voltado para si mesmo, o olhar tende a construir categorias de crença (idem, p. 43).

Os saberes transmitidos de geração à geração, articulam e constituem lugares de fala, de significação e de poder estabelecendo categorias. “Como o estereótipo deriva de um processo de categorização e de generalização (deslizando para generalidade), simplifica o real, favorecendo uma visão esquemática, própria aos preconceitos” (Orlandi, 2004, p. 45), o sujeito negro já sai em desvantagem nas trocas sociais. Neste processo de categorização, simplificação e redução do sujeito, o negro é reduzido a categoria de coisa, e assim é anunciado nos jornais do Brasil Império.

Ao mesmo tempo que constitui o corpo do negro, os anúncios de jornais lhe dão a destinação social. Determinando normas de comportamento, não somente para o negro mas também, para os não negros, como se dissessem: “isto é serviço de preto” fique longe desta posição sujeito. Estas normas “apontam não apenas para os imaginários de referência dos comportamentos (o que se deveria fazer ou não fazer), mas também para os imaginários de justificativa desses comportamentos (se é do bem ou do mal)” (Charaudeau, 2006, p.46).

Ao sujeito negro, não é dado o direito de se reconhecer de forma diferente. Seu lugar na sociedade já está estabelecido, e os anúncios de jornal nos anos de 1880, não lhe deixam esquecer disso.



Fig. 3 – Anúncio de venda de escravos veiculados no jornal *A Província de S. Paulo* (1880). Disponível em: <http://blogs.estadao.com.br/reclames-do-estado/tag/escravo/page/2/>

Ele é escravo, é anunciado como um “perfeito cozinheiro de forno e fogão, e boleiro”, que pode ser “experimentado”. Seu lugar de sujeito é na cozinha, ali ele pode ser “perfeito”, mas não sentado no sofá da sala de estar, em bibliotecas, em hospitais na posição de sujeito médico.

Orlandi (2012, p. 87) nos ensina que: “a ideologia, como sabemos, na perspectiva discursiva, é uma prática, e esta prática envolve, afeta e faz parte do processo de significação do corpo do sujeito”. A “prática” da significação do corpo do negro se dá em todos os lugares da sociedade escravocrata, e os jornais, como locais de fala privilegiado, não escapam desta construção ideológica. O corpo do negro é significado pelos “saberes” do

colonizador, como destinado ao trabalho braçal, à obediência e a servidão. Podendo apenas ocupar os lugares mais baixos na escala social, e mesmo assim, se não existir nenhum outro sujeito não-negro que deseje ocupa-la.

É deste corpo significado, por quase 400 anos de escravidão, que os negros brasileiros precisam se desprender com a chegada da República.

Na República, o negro passou a ter que lutar contra a condição, não oficial, de cidadão de segunda ou terceira classe para a qual foi relegado. Como se sabe, a República foi um movimento das elites em favor das elites, não levando o negro em consideração; muito pelo contrário, para muitos republicanos, o negro era o maior culpado pelo atraso da sociedade brasileira. (Félix, 1996, p. 212).

Esta condição de cidadão de segunda ou terceira categoria é refletida nas peças publicitárias da época. O negro é inserido nestes anúncios na condição de serviçal, executando as tarefas que os cidadãos de primeira categoria não desejariam executar.



Fig. 4 – Anúncio de purgativo *Purgen da Bayer*, na peça reproduzida no Brasil, o sujeito que administra o purgante à esfinge tem a pele mais escura que na imagem original.



Fig. 5 – Anúncio de purgativo *Purgen da Bayer*, veiculado no jornal *The Graphic (EUA)* em 08 de outubro de 1910, nota-se que o sujeito que administra o purgativo a esfinge, tem a pele mais clara que na versão brasileira.

A variação na tonalidade da pele e da caracterização da etnia do personagem não pode ser tomada como um problema de impressão. O remédio é fabricado por uma empresa Alemã, a Bayer, e exportado para o mundo, juntamente com a sua propaganda. O oriente médio é tido pela Europa, de forma geral, como exótico, podendo seus sujeitos se submeterem ao papel de dar laxante a uma esfinge.

Os papéis sociais são reforçados pela propaganda, enunciando as regras de quem deve desempenhar determinadas tarefas e quem não as deve fazer. “Em resumo, as representações apontam para um desejo social, produzem normas e revelam sistemas de valores” (Charaudeau, 2006, p.47). Para o sistema de valor instalado na sociedade brasileira do início do século XX, o trabalho de baixa qualificação deve ser executado pelo sujeito negro e não por um sujeito de pele clara, mesmo este não sendo brasileiro ou europeu.

A posição sujeito trabalhador desqualificado permanece a mesma para o agora cidadão negro brasileiro. A situação jurídica se modificou efetivamente, mas sua posição social ainda não. E esta condição de sujeito de segunda ou terceira classe é reforçada pelo discurso publicitário da época, da qual o negro tenta se desprender.

Considerações parciais

Apesar de deixar de frequentar os anúncios publicitários na condição de mercadoria, o sujeito negro ainda é sub-representado nas peças publicitárias do início do séc. XX. Além da peça, parcialmente analisada neste trabalho, encontramos apenas mais duas, onde o sujeito negro está inserido. Em ambas, o negro é representado de forma grotesca, supervalorizando determinadas características físicas, de forma a criar o incomodo com a sua aparência.

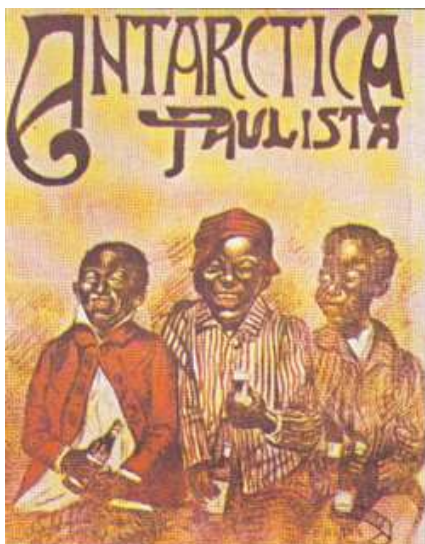


Fig. 5 – A esquerda, anúncio de cerveja; a direita anúncio de biscoito Duchén, em ambos o negro é representado de forma jocosa.

O discurso da propaganda não é apartado do discurso social, ao mesmo tempo que o amplifica, também o constitui. Retroalimentando a sociedade na qual ele se inscreve, educando e constituindo um fazer social, passível de ser interpretado.

Referências

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.

FÉLIX, João Batista de Jesus. Pequeno histórico do movimento negro contemporâneo. In SCHWARTCZ, Lilia Moritz; REIS, Leticia V. de Souza (orgs). **Negras imagens**. São Paulo: Edusp, 1996.

FERRARI, Alexandre; MEDEIROS, Vanise. Na história de um gentílico, a tensa inscrição do ofício. Disponível em: <http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/viewFile/615/626>. Acesso em; out. 2013.

MARIANI, Bethania Sampaio Corrêa. Os primórdios da imprensa no Brasil (ou: de como o discurso jornalístico constrói memória). In. ORLANDI, Eni Puccinelli. (org.). **Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni P. **Cidade dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia**. Campinas, SP: Pontes, 2012.

SCHWARTCZ, Lilia Moritz. Retrato em branco e negro: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.



A RELAÇÃO LÍNGUA MATERNA/LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CURSO DE AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO⁹²

JOSIANE PEREIRA FONSECA CHINÁGLIA

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Eugênio Pacelli
Universidade do Vale do Sapucaí
Av. Prof. Tuany Toledo, 470 – 37550-000 – Pouso Alegre – MG – Brasil

jospereirafonseca@hotmail.com

Resumo: *Este artigo aborda a relação entre as Línguas Materna, Nacional e Inglesa no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa de alunos do ensino médio/técnico. Partindo do pressuposto de que estes alunos possuem uma relação particular com o ensino de línguas, levantamos a hipótese de que o não engajamento em relação à aprendizagem de Inglês está diretamente atrelado à relação do sujeito aprendiz com o ensino formal da Língua Portuguesa. As análises se ancoram nos pressupostos da ADF.*

Palavras-chave: *Língua materna. Língua estrangeira. Ensino-aprendizagem. Análise de Discurso de linha francesa.*

Abstract: *This article addresses the relationship between the languages Maternal, National and English in the teaching and learning of English Language of Students in the school / technical. Assuming that the students have a particular relationship with language teaching, we hypothesized that non-engagement in relation to the learning of English is directly linked to the relationship of the learner with the formal teaching of the Portuguese language. The analyzes are anchored on the assumptions of ADF.*

Keywords: *Language. Foreign language. Teaching – learning. Discourse Analysis of French (ADF)*

Considerações iniciais

Na sociedade contemporânea, os estudos em um segundo idioma se mostram importantes para a inserção no mercado de trabalho. Pretendemos observar, neste artigo, que graças a uma relação conflituosa entre a Língua Materna (LM), a Língua Nacional (LN) e a Língua Estrangeira (LE), um grupo específico de alunos se posiciona de forma indiferente nas aulas de Língua Inglesa (LI). Buscaremos investigar e compreender se a posição do sujeito ocupada pelo aprendiz, neste contexto, pode ser definida como um reflexo de suas relações com a Língua Materna (LM) e com a Língua Nacional (LN).

Partindo do pressuposto de que os alunos do primeiro ano do curso técnico em

⁹² Este artigo é parte da minha pesquisa de mestrado desenvolvida no programa de MCL da Univás, sob orientação da Profa. Dra. Juliana Santana Cavallari.

agropecuária integrado ao ensino médio do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais – Campus Muzambinho – possuem uma relação particular com o ensino de línguas portuguesa e inglesa, levantamos a hipótese de que o insucesso e o não engajamento em relação à aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (LE) estão diretamente atrelados à relação do sujeito aprendiz com o ensino formal da Língua Portuguesa (LP).

Como material de pesquisa foram coletados alguns questionários escritos, respondidos por alunos do 1º ano do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais – Campus Muzambinho (IFSULDEMINAS). Para efeito de desenvolvimento deste artigo, foi selecionado um recorte discursivo que nos permitiu formular algumas considerações relevantes acerca da temática aqui abordada. O objetivo específico deste estudo é compreender a relação de apatia e de falta de engajamento que os alunos desta modalidade de ensino possuem em relação à língua inglesa e que parece derivar ou refletir da falta de engajamento com o ensino formal da língua portuguesa.

Língua Materna (LM), Língua Nacional (LN) e Língua Estrangeira (LE)

Abordamos, nesta seção, algumas noções que se mostraram relevantes para o desenvolvimento deste artigo e de sua temática, tais como a noção de Língua Materna (LM), de Língua Portuguesa como Língua Nacional (LN) e de Língua Estrangeira (LE).

Em se tratando de um estudo que se ancora nos pressupostos da Análise de Discurso de Linha Francesa (ADF), começamos por salientar as noções de sujeito e de linguagem que o sustenta e que se distancia da noção de sujeito racional que teria o total controle de seu dizer.

Althusser (1973) nos diz que todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da forma-sujeito. A forma-sujeito, de fato, é a forma da existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais. Pêcheux (1975), que retoma os postulados althusserianos, salienta que não podemos pensar o sujeito como origem de si. Aí se estabelece o teatro da consciência, segundo o qual o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, pelo simbólico. Orlandi (2010) aborda que essa interpelação do indivíduo em sujeito resulta em uma forma-sujeito histórica, acrescentando que a interpelação do indivíduo em sujeito do seu discurso se efetua pela identificação com a formação discursiva que o domina.

Sobre as noções de língua que permeiam este estudo, convém ressaltar que a língua materna não é tomada como a língua que aprendemos na escola, mas como a língua que nos constitui como sujeitos de linguagem; como sujeitos falantes de uma língua. Segundo Cavallari (2011), que retoma Milner (1987), a língua materna (doravante LM) é sempre posta como estatuto de uma língua particular, pois o sujeito se constitui na e pela LM. Pereira de Castro (1988 apud CAVALLARI, 2011, p.129) argumenta na mesma direção e acrescenta que a aquisição da LM é uma experiência inaugural e definitiva, considerando que é pela língua materna que um corpo não falante (infans) passa a ser um sujeito falante ou de linguagem. Revuz (1998) enfatiza que é a Língua Materna (LM) que constitui a base psíquica do ser.

Ao nos referimos à Língua Nacional, salientamos os estudos sistemáticos da Língua Portuguesa; sendo esta uma língua institucionalizada que nos é imposta por um contexto social e histórico, dentro de um ambiente escolar. Payer (2006, p.75) define a língua nacional enquanto língua difundida e cultivada pelo Estado, que mesmo se pressionada em sua “forma material” pela presença de outras línguas, permanece política e imaginariamente una, conforme Orlandi (2001). Una em sua imagem unitária em um território e também una na imagem de “sistema” fixo. Orlandi (2013) propõe uma definição de Língua Nacional como

língua institucionalizada. Trata-se da língua que se pretende que seja ensinada e aprendida na escola: a Língua correta, normatizada. O discurso dominante sobre a língua na sociedade capitalista é o da Língua institucionalizada, a que tem correção, regularidade e unidade: a unidade imaginária da Língua Nacional. Desse modo, classifica-se o aluno bem formado com aquele que fala a língua institucionalizada, reconhecida na sociedade como a língua legítima, que, no imaginário social, se aprende na escola, instituição do Estado que individua o sujeito como alfabetizado, escolarizado, o que sabe a língua que fala ou fala de acordo com a norma, parafraseando as palavras de Orlandi (2013). Nesse prisma, a língua institucionalizada se distancia da familiaridade e efeito de pertença que a LM provoca no sujeito aprendiz.

Ao abordar o contato-confronto entre línguas, Revuz (1998, p.217) postula que toda tentativa de aprender uma outra língua, vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua. Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional.

Em contrapartida, ao nos referirmos a uma Língua Estrangeira (LE), estamos falando sobre a Língua do Outro. Cavallari (2011) aborda a Língua Estrangeira como um lugar em que imaginariamente tudo é permitido e pode ser dito e acrescenta que a subjetividade na LE não é a mesma na LM. Em Revuz (1998) a Língua Estrangeira é concebida como objeto do saber, objeto de uma aprendizagem racionada é, ao mesmo tempo, próxima e radicalmente heterogênea em relação à primeira língua.

No relato analisado neste artigo avaliou-se, particularmente, o contato-conflito entre língua materna (LM), língua nacional (LN) e língua estrangeira (LE). As definições e as relações entre Línguas devem ser bem compreendidas para que se ancorem as considerações a seguir. Início retomando Cavallari (2011), quando define que língua materna não é a língua que aprendemos na escola, mas a língua que nos constitui como sujeitos de linguagem; como sujeitos falantes de uma língua. Valendo-nos desta afirmação, podemos considerar que ao mencionarmos língua materna (LM) não nos referimos à Língua oficial do Brasil, à língua portuguesa (LP) e sim à língua que foi ensinada pela mãe. Ao mencionar, ao longo deste artigo, língua nacional (LN), nos referimos, mais diretamente, à língua portuguesa, nossa língua pátria, com base em Orlandi (2013), para denominá-la como língua institucionalizada, aquela que é padronizada gramaticamente e aprendida formalmente nos contextos escolares. Sobre a língua estrangeira, me refiro à língua inglesa, sendo esta, atualmente, um idioma obrigatório na matriz curricular de escolas públicas e privadas do Brasil.

Análise do recorte discursivo

Para efeito deste estudo, selecionamos um recorte discursivo que se mostrou significativo para contemplar nosso objetivo de pesquisa que tem como um dos questionamentos a pergunta: Quais são as representações dos alunos do ensino médio integrado ao curso técnico em relação à língua portuguesa e à língua inglesa como língua estrangeira?

A análise apresentada neste trabalho partiu da observação e delimitação de algumas regularidades enunciativas e de dispersões observada na resposta formulada por um discente. A resposta partiu da seguinte pergunta endereçada ao aluno: Qual a importância da Língua Inglesa na sua vida pessoal?

Aluno – O inglês é muito importante tanto na vida pessoal como na profissional. É uma língua muito difícil, mas que não é impossível de ser aprendida ela é uma das línguas mais faladas no mundo (grifo nosso).

Nas afirmações feitas sobre a LI, por parte deste aluno, percebemos a manifestação ou a presença de uma memória discursiva que atribui importância e universalidade à LI, uma vez que

o aluno evoca interdiscursos tais como o inglês como língua global, universal e dos negócios. O aluno refere-se à LI como “muito difícil” e, em seguida, se contradiz ao dizer que não é impossível de ser “apreendida”, ao invés de *aprendida*. O emprego da palavra “apreendida” poderia ser tomado, simplesmente, como um erro ortográfico em LP; na perspectiva discursiva, porém, esta *apreensão* pode sinalizar o desejo de apropriação deste idioma por parte do enunciador. O uso da palavra “apreender”, neste mesmo contexto, nos permite entrever a não apreensão da “Língua Materna” deste aluno, melhor dizendo, a não apreensão da língua padrão institucionalizada (doravante LInst.), no caso, LP. Sua relação de superficialidade com esta língua não o permitiu uma percepção do equívoco textual que ocorrera ao empregar um verbo relacionado à posse, no lugar de um verbo relacionado à aprendizagem.

Essa dificuldade no emprego da Língua Portuguesa padrão pode ser novamente observada na mesma resposta fornecida por este aluno, em relação à ortografia, quando escreve “proficional”. O ‘erro’ ortográfico reflete uma total falta de atenção e/ou despreocupação quanto ao enunciado da pergunta em questão, uma vez que a palavra “profissional” aparece ortograficamente correta no enunciado da pergunta proposta ao aluno. Observamos, também, que ao concluir sua resposta, o aluno afirma “mas que não é impossível de ser “apreendida” ela é uma das línguas mais faladas no mundo”. Pela maneira como o aluno redigiu sua conclusão, parece que não há nem poderia haver dificuldades ao longo do processo de aprendizagem de uma LE, no caso, da Língua Inglesa (LI), uma vez que é uma das línguas mais faladas no mundo, e que já pôde ser aprendida por muitos. É como se a universalidade da LI a tornasse mais simples e possível de ser ensinada e aprendida.

Considerações finais

A resposta fornecida pelo aluno materializa a relação conflituosa entre a Língua Materna (LM), a Língua Nacional (LN) e a Língua Estrangeira (LE). Essa resposta é afetada pelos esquecimentos pecheutianos, ou seja, o enunciador, ao formular sua resposta, acredita estar na origem dos sentidos e de sua suposta literalidade. Neste contexto, o sujeito-aluno busca se adequar ao discurso pedagógico ao qual está submetido. O entrevistado também se vale da antecipação, momento em que o sujeito antecipa-se ao interlocutor, quanto ao sentido que as palavras podem produzir, ou seja, o sujeito entrevistado modaliza seu dizer para que se resguardar, perante o professor-pesquisador, de cobranças futuras.

Na resposta analisada, o sujeito-aluno buscou empregar estratégias discursivas, pensando no efeito de sentido que suas respostas produziram em seu ouvinte, no caso, na professora. Ao responder um questionário sobre a disciplina de Língua Inglesa (LI) para a professora de Língua Inglesa (LI), o aluno não poderia apresentar uma postura de indiferença ou aversão por este idioma. Na maioria das vezes, o entrevistado empregara palavras e expressões que enaltece e o aproximava, ainda que ilusoriamente, da Língua Inglesa (LI). Posiciona-se, portanto, de tal forma que o professor ou outrem que viesse a ler essa resposta, não o relacionasse a uma situação de passividade em que se encontra frente ao processo de ensino-aprendizagem deste idioma. Essa postura de proximidade e aceitação em relação à língua inglesa, materializada no recorte discursivo acima, não condiz com o posicionamento do aluno em questão em sala de aula, o que ratifica a relação conflituosa entre Língua Materna (LM), Língua Nacional (LN) e Língua Inglesa (LI), no contexto educacional em que estão inseridos.



Referências Bibliográficas

CAVALLARI, Juliana S e UYENO. Elzira. **Y - Bilinguismos: Subjetivação e Identificações nas/pelas Línguas Maternas e Estrangeiras**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

CAVALLARI, Juliana Santana. **Identificação e/ou apagamento do sujeito da língua materna frente ao processo de ensino de inglês como LE. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada**. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

GADET. F. e HAK. T. **Por uma Análise Automática do Discurso**. Campinas: Editora Unicamp, 1997.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso – Princípios e Procedimentos**. Campinas: Pontes, 2010.

_____. **Formação ou Capacitação? Duas formas de ligar sociedade e conhecimento** (2013, no prelo).

PAYER, Onice Maria. **Memória da Língua – Imigração e Nacionalidade**. São Paulo: Escuta, 2006.

PAYER, Onice e CELADA, Maria Tereza – **Relação sujeito/língua(s) – materna, nacional, estrangeira - As bordas da linguagem**. Eliana Mara Siveira (organizadora). Uberlândia: Editora EDUFU, 2011, pp. 67- 93.

REVUZ, Christine – **“A Língua Estrangeira entre o Desejo de um Outro Lugar e o Risco do Exílio”** Revista Education Permanente, 107. Tradução Silvana Serrana-Infante. Paris: 1992, pp. 213-230, 1992.



A CENSURA E O SILENCIAMENTO DE SENTIDOS NO DISCURSO PEDAGÓGICO ESCOLAR BRASILEIRO DAS DÉCADAS DE SESSENTA E SETENTA E SUAS REVERBERAÇÕES NO ATUAL CONTEXTO ESCOLAR

JULIANA CÁSSIA DE SOUZA YAMAGUTI, FILOMENA ELAINE PAIVA ASSOLINI,
RAFAEL CARDOSO DE MELLO

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Universidade de São Paulo
Av. dos Bandeirantes, 3900 – 14040-906 – Ribeirão Preto – SP – Brasil

jcassias@hotmail.com, elainefdoc@usp.br, profrcmello@yahoo.com.br

Resumo. *Este trabalho visa compreender as manifestações da censura e do silenciamento no Discurso Pedagógico Escolar, D.P.E., ao longo das décadas de 1960 e 1970, por meio da análise de recortes de livros didáticos de Educação Moral e Cívica do contexto mencionado, realizadas à luz da Análise do Discurso de matriz francesa (Pêcheux). Assumindo que a completude da língua é ilusória, e tanto a dispersão quanto a deriva de sentidos são inevitáveis devido à equivocidade da língua, percebemos que tais movimentos de censura e silenciamento não findaram com o término do regime ditatorial. Objetivamos ainda compreender como alguns dos sentidos que circularam naquele contexto ainda perduram em nossos dias, e como tais permanências trazem consequências para o atual contexto escolar.*

Palavras-Chave. *Educação Moral e Cívica. Censura. Silenciamento. Discurso Pedagógico Escolar. Análise do Discurso.*

Abstract. *This work aims to understand the manifestations of censorship and the silencing Pedagogic Discourse in School, DPE, through the decades of 1960 and 1970, through the analysis of cuttings textbooks Moral and Civic Education context mentioned, taken in the light of the Discursive analysis of French headquarters (Pêcheux). Assuming the completeness of the language is illusory, and both spread and the drift of meaning are inevitable due to the equivocal language, we realize that such movements censorship and silencing findaram not with the end of the dictatorship. We aim to also understand how some of the ways that circulated in that context still linger in our days, and as such stays bring consequences for the current school context.*

Keywords. *Civil and Moral Education. Censorship. Silencing. Pedagogic Discourse in School. Discursive Analysis.*

1. Situando a pesquisa

A preocupação com os sentidos produzidos e silenciados ao longo do regime ditatorial brasileiro, principalmente no contexto escolar, instigou-nos à realização de uma pesquisa que investigou, dentre outras questões, os silenciamentos e interdições, em alguns

materiais didáticos utilizados por sujeitos-professores responsáveis pela disciplina de Educação Moral e Cívica, durante o período correspondente aos anos de 1965 a 1972. Partindo do pressuposto de que as memórias social e discursiva não se apagam, mas continuam a reverberar e (re)produzir sentidos, nosso objetivo precípua não é discorrer sobre a violência física, torturas e agressões que marcaram a vida de inúmeros sujeitos ao longo dos anos de ditadura militar brasileira, pensar o processo de produção de sentidos, seus limites, interdições, resistências, buscando compreender as implicações desse processo na constituição de identidades do sujeito-professor, inserido no sistema atual brasileiro de ensino, em particular, no ensino fundamental.

2. Alguns conceitos teóricos

Nascida na década de sessenta, a AD tem seu paradigma baseado em três campos do conhecimento: na Linguística (representada pela consideração, segundo Pêcheux, da linguagem enquanto discurso, considerando os “problemas” de sua significação), no Marxismo (representado pelo legado do materialismo histórico, de onde advém que existe um real da história que não é transparente ao sujeito, segundo Althusser) e na Psicanálise (de onde advém, com Freud, a noção de um sujeito inconsciente).

Em relação à língua, ela é compreendida não apenas como uma estrutura, mas como um acontecimento; são duas dimensões que não se separam – assim, trabalhamos com uma língua opaca, deslizante, nebulosa, marcada por falhas, equívocos, ambiguidades e onde se inscreve a história. Ressaltamos que, para a AD, a fissura, a cicatriz e o deslizamento não são índices negativos, mas sim “lugar de resistência” (FERREIRA, 2000, p. 37). Ao analista do discurso cabe trabalhar nesse lugar particular onde se encontram a ordem da língua e a ordem da história: a ordem do discurso.

Os sentidos não nascem do nada, eles se criam a partir de confrontos e embates de relações fundadas e permeadas pelas relações de poder com seus jogos imaginários – tudo isso tendo como pano de fundo e ponto de chegada as instituições (ORLANDI, 1988). Mais além, os espaços institucionalizados são responsáveis pela legitimação e conservação dos sentidos, sendo que o produto dessa sedimentação pode ser observado através da observação da/na história da língua.

O sujeito, na AD é entendido como duplamente interpelado: pela ideologia e pelo inconsciente. O sujeito do inconsciente é um efeito do significante, submetido aos significantes que lhe sucedem, apagado nos significantes que com ele se encadeiam. E a evidência do sujeito, a de que somos sempre já sujeitos, apaga o fato de que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. Esse é o complexo paradoxo pelo qual o sujeito é chamado à existência: sua interpelação, seu assujeitamento pela ideologia.

A memória social é um processo histórico referente a acontecimentos já ocorridos ou presentes, onde ocorre uma disputa de interpretações entre eles e, como resultado desse processo, uma determinada interpretação predomina e, aparentemente, acontece o esquecimento das demais interpretações (MARIANI, 1998). É a memória social que garante um efeito de continuidade entre épocas, embora essa continuidade seja constituída por lacunas (representações silenciadas) e por deslocamentos inerentes ao próprio ato de interpretação.

A memória discursiva remete ao fato de que toda a produção discursiva acontece numa conjuntura dada e coloca em movimento formulações anteriores já enunciadas. Na perspectiva da AD, a memória discursiva é bastante distinta da memória psicológica, pois remete à existência histórica do enunciado, no seio de práticas discursivas reguladas pelos

aparelhos ideológicos, capaz de dar origem a novos atos (COURTINE, 1982). Trata-se do saber discursivo, segundo Orlandi (1999), que torna possível todo o dizer, que retorna sob a forma do pré-construído – o já dito que está na base do dizível, e que sustenta cada tomada de palavra.

3. Aspectos metodológicos

O *corpus* dessa pesquisa é constituído por livros didáticos de Educação Moral e Cívica, EMC, anotações pessoais, letras de hinos e canções e outros materiais utilizados por professores em suas práticas pedagógicas escolares nas décadas de sessenta e setenta. Tais materiais e os depoimentos orais de três professores que ministraram aulas naquele período foram por nós coletados, há cerca de cinco anos, quando do início dessa investigação. Dispomos, portanto, de um vasto arquivo sobre o tema problematizado nessa investigação.

Integram também o nosso *corpus* depoimentos escritos de trinta e cinco professores de Educação Básica, das séries iniciais do Ensino Fundamental, de diferentes cidades do estado de São Paulo. Esses depoimentos foram coletados durante a realização de um curso de extensão universitária, ao longo dos anos de 2009 a 2012, cujo objetivo principal era o de oferecer oportunidades para os professores dialogarem com a literatura, bem como lhes oferecer várias oportunidades para discorrer sobre suas práticas pedagógicas.

Percebemos, nos relatos dos professores através dos depoimentos escritos que os mesmos salientavam queixas e desabafos sobre “o não poder dizer” no contexto escolar, o que chamou nossa atenção e nos instigou a perscrutar com mais atenção e delicadeza tais dizeres, e levantar a hipótese de que o conturbado período ditatorial deixa marcas não apenas na estrutura social brasileira como um todo, mas também na vida profissional de professores.

A presença de significantes “militar”, “proibição”, “regime fechado”, “boca fechada”, dentre outros desse mesmo campo semântico, foram as marcas linguísticas que nos aguçaram a seguir com mais vagar nossa hipótese.

Importa dizer que, de acordo com o enfoque discursivo, só podemos falar em *corpus* partindo de um recorte de dados, determinado por condições de produção. Assim, partindo desse amplo espaço discursivo (MAINGUENAU, 1997), formado pelos escritos e por um vasto arquivo de materiais didático pedagógicos, procedemos a alguns recortes (fragmentos indissociáveis de linguagem e situação) dos quais destacamos algumas Sequências Discursivas de Referência S.D.R. (COURTINE, 1982) para análise.

4. Algumas análises discursivas

Recorte n°1

Existe, em cada um de nós, uma voz interior que nos alerta sobre o que devemos e não devemos fazer. Quando agimos mal, essa voz interior responde-nos e nos culpa, porém, se praticamos o bem, ela nos aprova e nos torna felizes. As pessoas que deformam ou perdem a consciência moral se tornam anti-sociais e perigosas por não possuírem mais aquela norma interior que aponta o certo e o errado. Deus é o criador da natureza e do homem, então podemos concluir que a consciência é a voz de Deus em nós. (SIQUEIRA e BERTOLIN, sem data, p. 12)

Nas sequências discursivas assinaladas, a conjunção “quando” produz o efeito de ameaça; as consequências decorrentes de más ações seriam a repreensão e a culpa, de acordo com a formação ideológica cristã na qual se inscreve o enunciado acima. Assujeitado e interpelado ideologicamente, o professor não reconhece a origem histórico cultural dos valores morais, percebendo-os como se fossem naturais ou fáticos, existentes por si mesmos e reproduz em suas aulas o que o livro didático traz impresso. Tais professores imaginam que os conteúdos ali inseridos são verdades não passíveis de questionamento, e os autores dos livros, por sua vez, são tratados como figuras de prestígio, a quem não se pode contestar.

À problemática acima, soma-se o fato de muitos sujeitos professores não se entenderem como profissionais e trabalhadores da educação, capazes de refutar o que está posto nos livros didáticos e manuais. Esse imaginário, marcado pela falta de subsídios teóricos e políticos para acrescentar, alterar ou se contrapor ao que lhe é proposto pelo livro didático, faz com que permaneça na condição de sujeito “escrevente” (PÊCHEUX, 1997), ou seja, daquele que reproduz os sentidos literais. A fixação nesse lugar o impede de concretizar um trabalho pedagógico pautado na perspectiva de que os estudantes pelos quais é responsável podem interpretar, compreender e produzir sentidos.

Notamos também a sequência discursiva “*as pessoas que deformam ou perdem a consciência moral se tornam anti-sociais e perigosas*”. Chama-nos a atenção o significante “deformam”, do verbo deformar, o que nos conduz a pensar em tirar da fôrma os sentidos cristalizados, o que possibilitaria tanto para a posição de sujeito-estudante como para a posição de sujeito-professor deslocarem-se das formações discursivas caracterizadas pela repetição empírica para outras, onde pudessem historicizar o dizer, desprenderem-se dos sentidos literais e fazerem fluir os sentidos.

Instiga-nos fortemente o significante “perigosas”, atributo daqueles que “deformam a consciência moral” Perigosos (as) porque se atrevem a interpretar e ao fazê-lo, “deformam”, produzem outros sentidos.

Depoimento nº 1

Tem mesmo muita formação continuada. Se quiser o professor pode fazer curso todo mês, toda semana, na verdade. Só que falar mesmo, ele não pode. Tem muita hipocrisia... Parece que os formadores querem só ouvir que dá tudo certo, que a sala de aula é perfeita. Gente, pelo amor de Deus, as coisas não são assim. Tem problemas todo dia na sala de aula. É sobre eles que nós deveríamos falar e pensar nos cursos de formação continuada e não apenas nos comportarmos como bobos que fingem que está tudo bem... Nós precisamos falar e contar e dizer sem restrições, não somos pecadores, somos professoras e estamos fazendo nosso trabalho honestamente. É isso, olha, é isso mesmo, veja, tem muita restrição da secretaria aos órgãos de ensino para nós, para o nosso jeito de agir e de fazer nossa tarefa, por isso querem nos calar! (Sujeito professor G. I. P. R. – grifos nossos)

Destacamos a sequência discursiva “Só que falar mesmo, ele não pode”, apesar de existirem oportunidades de formação continuada para o professor. O advérbio mesmo, ao acompanhar o verbo falar, produz um sentido de que este falar poderia enunciar sentidos contrários ou discordantes aos legitimados pelos órgãos de ensino, no caso, a Secretaria

Municipal de uma cidade paulista. Sendo assim, cabe-nos perguntar: em que condições de produção se dão as formações continuadas: O que pode e o que não pode ser dito e por quê?

Parece-nos que, nas formações discursivas em que está inscrito, o sujeito professor sente-se indignado com as (im)possibilidades de (se) dizer, posto que não lhe são indiferentes os gestos de censura e de interdição da SME. Se tivermos em mente que tais órgãos buscam (cor)responder às expectativas e normas advindas do discurso oficial de instituições às quais são subordinadas – no caso, o Ministério da Educação e da Cultura – podemos pensar em uma suposta formação continuada que reproduz, sem questionamento ou distanciamento crítico algum, o que é imposto pelo órgão “superior”. Nota-se que o funcionamento discursivo desses órgãos oficiais sustenta-se sobre as formações imaginárias segundo as quais teriam o poder de proferir os “discursos da verdade” (FOUCAULT, 1996).

Considerações

Nosso trabalho evidenciou que o período ditatorial brasileiro deixou tantas marcas na educação, quanto na cultura e na política; mais ainda, que tais marcas parecem estar longe de serem superadas, sobretudo quando se fala de formação continuada de professores. Antes, ninguém podia manifestar-se contra o governo; hoje, o professor se sente sem espaço para falar a verdade sobre seus problemas cotidianos, e se sente sozinho na sala de aula.

É fundamental uma educação escolar que ofereça, tanto ao sujeito professor quanto ao sujeito estudante, espaços discursivos em que possam vivenciar experiências de resignificação, que contribuam para uma melhor situação laboral, para a ampliação dos “saberes da docência” (TARDIFF, 2002) e, sobretudo, para que ambos possam se ver como capazes de discutir com outras vozes, incluindo aquelas que lhes constituem.

Os professores são profissionais imprescindíveis para a consecução de processos de mudança e avanços sociais. Os seus fazeres educacionais e pedagógicos são intencionais, e por isso, precisam ser resignificados à medida que diferentes processos identificatórios são vivenciados, bem como a partir da consideração de que as mudanças sócio-históricas irão constituir seu dizer e sua prática.

Referências

COURTINE, Jean Jacques. **Definitions d’orientations theoriques et construtions de procèdres em analyse du discourse**. Philosophiques, 9, Volume 9, numèro 2, octobre, p.239-264. 1982.

FERREIRA, M.C.L. **Da ambigüidade ao equívoco**: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1997.



MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas, SP. Pontes, 1997.

MARIANI, Bethânia. **O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)**. Rio de Janeiro: Revan, Campinas, SP: Editora Unicamp, 1998.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: ACHARD, Pierre [et al]. **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS DA LÍNGUA INGLESA: EVOcando A TRÍADE LÍNGUA, CULTURA E IDEOLOGIA⁹³

JULIANO DA SILVA LIMA

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Eugênio Pacelli
Universidade do Vale do Sapucaí
Av. Prof. Tuany Toledo, 470 – 37550-000 – Pouso Alegre – MG – Brasil.

jucalimabr@yahoo.com.br

Resumo: *O objetivo deste estudo é apontar alguns efeitos de sentido que as Expressões Idiomáticas da Língua Inglesa (EI) evocam no professor e aluno. Com base na ADF, a partir do pressuposto de que há uma relação indissociável entre língua, cultura e ideologia, que produz efeitos de sentidos diversos. A hipótese é de que as EI na LI encantam, mas impossibilitam a apreensão de seus sentidos pela relação entre língua, cultura e ideologia. A coleta do material se deu através de entrevistas orais e depois transcritas, realizadas com alunos e professores de LI.*

Palavras-chave: *Cultura. Expressões Idiomáticas. Língua Inglesa. Efeitos de sentido.*

Abstract: This study aims at highlighting some effects of meanings that english idioms cause on students and teachers. Based on Discourse Analysis (ADF) we assume there is undivided relationship among language, culture and ideology. We hypothesized the idioms enchant us, but it also highlights the inability of having their meaning effects, due to the close relationship between language, culture and ideology. Oral interviews with students and teachers of English language were made, and then transcribed.

Key-words: *Culture. Idioms. English language. Meaning Effects.*

Introdução

Este artigo, balizando-se pela Análise de Discurso de linha francesa (ADF), cujos principais autores e representantes são Pêcheux e Orlandi, apresenta algumas questões que se inserem no campo da aprendizagem da Língua Inglesa (LI), em especial no que diz respeito ao uso das Expressões Idiomáticas (doravante EI) por alunos e professores de inglês. Buscaremos compreender os efeitos de sentido que estas expressões produzem sem perder de vista a estreita relação entre língua, cultura e ideologia atrelada à suposta cristalização de significados adquiridos na língua inglesa para os falantes nativos dessa língua.

Tenho observado, como aluno e, posteriormente, como professor de LI que as Expressões Idiomáticas em inglês encantam os falantes do português como língua materna, mas também provocam uma sensação de incompetência diante da aparente impossibilidade

⁹³ Este estudo faz parte de minha dissertação do mestrado em Ciências da Linguagem, sob orientação da profa. Doutora Juliana Santana Cavallari.

de adequação de seu uso nos diversos contextos comunicacionais, pelo fato de que, imaginariamente, tais expressões não se adequam aos significados já postos e antecipados pela LM.

Nesta pesquisa, objetivou-se uma maior compreensão no tocante à aparente barreira do (não) traduzível dessas Expressões Idiomáticas. Partindo da tríade: língua, cultura e ideologia, rastreamos quais os efeitos de sentido que as EI produzem nos alunos de LI, quais os posicionamentos ideológicos que interpelam esses sujeitos alunos e professores e qual o imaginário que é evocado no contato com EI.

1. Procedimentos Metodológicos

O corpus deste estudo de base interpretativista foi coletado através de entrevista oral, realizada com um aluno de nível intermediário de LI e um professor de uma escola particular de idiomas, localizada em Ouro Fino- MG, escolhidos aleatoriamente através da aplicação de entrevistas orais semiestruturadas que foram posteriormente transcritas, após o esclarecimento de que suas falas seriam gravadas para realização de uma pesquisa acadêmica. Procuramos formular perguntas abertas para que o professor e aluno pudessem falar livremente sobre suas experiências, quanto ao uso de EI. A entrevista ao aluno e ao professor se pautou na seguinte questão: O que você entende por Expressões Idiomáticas?

2. Fundamentação Teórica

Na década de 1960, surge a Análise de Discurso de linha francesa e seu fundador e representante maior: Pêcheux, que prioriza a princípio a análise de discurso político.

Para Orlandi (2004), esta disciplina é de entremeio e funciona nas relações que se estabelecem entre os pressupostos teóricos da Linguística, do Marxismo e da Psicanálise, se caracterizando, não pelo aproveitamento de seus conceitos, mas por questioná-los e apresentá-los, mostrando, assim, um novo recorte de disciplinas, cujo objeto de estudo é o discurso em si mesmo.

A Análise de Discurso toma o discurso como seu objeto, colocando-o em relação à língua, à história e ao sujeito, todos na sua própria materialidade, sempre buscando compreender como o dizer e seus sentidos funcionam, trabalhando com o conceito de que o discurso nunca está fechado e engessado ou pronto, pois é visto como algo se constituindo e significando a cada momento se modificando, restando inacabado (ORLANDI, 1999, p. 43-77).

Para a coleta do corpus discursivo, devem ser levantadas as condições de produção, conceito que ocupa lugar de destaque na AD. É por meio dessas condições que se pode compreender os sujeitos e a situação de enunciação, relacionados, por sua vez, à memória. Estas condições são de sentido estrito, quando estão relacionadas unicamente ao contexto imediato de enunciação. Em sentido amplo, as condições de produção amplas estão vinculadas ao contexto sócio- histórico e ideológico. As condições de produção no sentido amplo fazem menção a um conjunto de formulações já feitas e esquecidas, prontas para serem evocadas, que serão nomeadas para a AD como interdiscurso.

A historicidade do discurso ou memória discursiva, cujo esquecimento é elemento essencial para as condições de produção, tem seus sujeitos, seus sentidos, constituidores de efeitos nesta relação intrínseca do discurso.

O discurso se relaciona continuamente com outros discursos, numa espécie de relação híbrida onde podemos encontrar as forças que os sustentam, ou seja, que constrói seus sentidos, convidando esses discursos a terem sentidos na enunciação ou

acontecimento discursivo, de acordo com as diferentes posições dos sujeitos afetados pelas formações imaginárias.

O sujeito atribui imagens ao destinatário, ao referente e a de si mesmo. Essas imagens condicionam o processo de elaboração discursiva, as quais remetem a mecanismos de funcionamento da linguagem: relações de sentido, relação de força e antecipação condicionadas pelas formações imaginárias (PÊCHEUX, 1969).

Pêcheux define que as formações imaginárias sempre resultam de processos discursivos anteriores. As formações imaginárias se revelam, pela antecipação no processo discursivo, das relações de força e de sentido. Na antecipação, o emissor projeta uma representação imaginária do receptor e, a partir dela, estabelece suas estratégias discursivas. Dá-se, a partir daí, um jogo de imagens dos sujeitos entre si, dos sujeitos com os lugares que ocupam na formação social e dos discursos já-ditos com os possíveis e imaginados. As formações imaginárias, enquanto mecanismos de funcionamento discursivo, não dizem respeito a sujeitos físicos ou lugares empíricos, mas às imagens resultantes de suas projeções.

O sentido do discurso advém de gestos de interpretação; logo, há uma naturalização do discurso, como se o sentido estivesse sempre “lá” (PÊCHEUX, 1969).

A ideologia, para ADF, é responsável por aquilo que chamamos de apagamento do caráter material da linguagem e de sua relação com a história, como se fosse sempre transparente, uma vez que interpela os indivíduos em sujeitos, com seu funcionamento imaginário, promovendo uma relação entre linguagem, mundo e pensamento.

A formação discursiva aponta para o que pode e deve ser dito, de acordo com uma posição, numa dada conjuntura. Segundo Pêcheux (1988), esta formação discursiva designa o lugar onde se articulam discurso e ideologia, determinando por meio das relações de poder, o espaço dos dizeres. Logo, temos que não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia, a ideologia que norteia os aparelhos Ideológicos do estado, segundo Althusser e interpelam o indivíduo em sujeito.

Em se tratando de uma segunda língua, o aprendizado só é possível, porque já se teve, antes, acesso à linguagem através da língua materna. De acordo com Revuz (1998, p.215), “a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância”. O contato com esta outra língua (LE) sempre causará estranhamento causará em uma perda, até mesmo de identidade, para a referida autora já que o “EU” da LM nunca será o “EU” da LE visto que são constituídos por diferentes experiências e essências. E ainda como nos explica Revuz (1998), a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional e, por tal razão, toda e qualquer tentativa de aprender uma língua estrangeira vem modificar o que já nos está inscrito com as palavras da nossa primeira língua. E acrescenta:

o que se estilhaça com a LE é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa. Pela intermediação da LE se esboça o deslocamento do real e da língua. O arbitrário do signo linguístico torna-se uma realidade tangível, vivida pelos aprendizes na exultação... ou desânimo (REVUZ, 1998, p.223)

Para Coracini (2007, p.24), é nas formulações dos sujeitos que as vozes se entrecruzam, provenientes de regiões de conflito e contradições existentes entre o “desejo de realização e a impossibilidade”, ou seja, o desejo de completude, intrínseco a todo

sujeito, mas impossibilitado pela heterogeneidade constitutiva da língua, resultante do real e da opacidade, tanto da língua materna como da língua estrangeira. Ainda para Coracini (2007, p.59):

o que somos e o que pensamos ver estão carregados do dizer alheio, dizer que nos precede ou que precede nossa consciência e que herdamos, sem saber como nem por quê, de nossos antepassados ou daqueles que parecem não deixar rastros. O que somos e o que vemos está carregado, portanto, do que ficou silenciosamente abafado na memória discursiva, como um saber anônimo, esquecido.

Ao longo deste estudo, utilizamos a noção de língua-cultura, proposta por Coracini (2007), segundo a qual não há como pensarmos na língua fora de sua relação com a cultura.

Análise de Registros

Realizamos a coleta de dados a partir de entrevistas orais semiestruturadas gravadas com aparelho celular e posteriormente transcritas. As entrevistas foram realizadas junto a um professor de LI e a um aluno, ambos brasileiros, falantes de língua inglesa, em uma escola particular de idiomas, situada em Ouro Fino, Minas Gerais, no mês de Maio de 2013.

As entrevistas se pautaram na seguinte questão: O que você entende por Expressões Idiomáticas? (E.I)

Abordamos, a seguir, a resposta dada pelo sujeito-docente denominado (G) à pergunta dirigida a ele. Trata-se de um professor que já leciona LI no estado há mais de 15 anos, jovem brasileiro, na faixa dos 40 anos, casado, sem filhos, lecionando também, por mais de 10 anos, em escolas particulares de idiomas, no caso há mais de 4 anos na referida escola particular de idiomas. Este sujeito de pesquisa possui experiência no exterior, obteve certificação em língua estrangeira e já viajou para vários países como: Argentina, Paraguai, Espanha, Itália e Reino Unido. Ele se diz bem apaixonado e comprometido com a LI.

[RD1]⁹⁴ *Expressões idiomáticas têm a ver com expressões específicas da língua daquela cultura, aonde só se vivenciando e percebendo situações do cotidiano pra você aprender o significado delas.*

Podemos observar o imaginário do sujeito-professor em relação às E.I. Este acredita só ser possível aprendê-las em um contexto de imersão total que possibilitaria uma vivência em um país de LI., como afirma no trecho: “aonde só se vivenciando e... percebendo situações do cotidiano para você aprender o significado delas”. Onde mais poderiam ser aprendidas em situações do cotidiano, se não no próprio país de origem, pois é aí, no país de origem, onde a língua flui na sua suposta naturalidade.

Para corresponder ao imaginário de se aprender e ensinar uma língua de modo eficaz, o processo de ensino e aprendizagem de E.I deve se dar nesta ordem: ensiná-las primeiro para depois aprendê-las, o que para G acontecerá apenas a partir do momento que se pode “vivenciar” a LI. Mas como isto se dará de fato? Pois quando abordamos as E.I de LI, estamos tocando o impossível de se ensinar e o impossível de se aprender.

Segue agora a resposta dada pelo discente entrevistado (S): a pergunta endereçada a ela, aluna em uma escola de Idiomas (inglês e espanhol) nível básico, trabalha como professora em outra escola particular de ensino, lecionando todas as matérias do ensino

⁹⁴ [RD1, 2] são os símbolos utilizados para representar os recortes discursivos analisados.

primário para crianças de 6 a 10 anos. É jovem brasileira, casada, na faixa dos 40 anos. A aluna não tem experiência no exterior, embora já tenha morado e trabalhado com estrangeiros falantes de LI no Brasil. Ela se vê compromissada com a LI, entretanto gostaria de ter mais tempo para se dedicar à aprendizagem.

[RD2] *São aquelas expressões particulares da língua... né... Essas expressões que, querem dizer, fala uma coisa, mas querem dizer outra... então a gente não pode transliterar, quando a gente tá estudando uma língua inglesa a gente, uma outra língua, a gente não pode passar pra aquela língua da mesma forma como é na língua da gente... é... não é ao pé da letra que aquilo quer dizer.*

O desejo de (S) de negação em relação às EI é observado pela fala: “não pode transliterar”. É interessante observarmos o uso do verbo transliterar, que no dicionário é tido como “fazer uma tradução literal termo a termo” de um alfabeto em outro. Observa-se no emprego do prefixo “trans” a ideia de ir além, de transpassar e que denuncia a impossibilidade desta tradução literal, que parece ser intocável quanto a possibilidade de tradução, algo que parece transcender nas EI.

Nas formulações postas de ambos sujeito–professor e sujeito-aluno, observamos que há formações imaginárias dos mesmos em relação as E.I: “expressões específicas da língua daquela cultura” e “expressões particulares da língua”. O emprego dos adjetivos “específico” e “particulares”, reafirmam esta ideia de indissociação entre uma língua sua cultura e ideologia apontando para as particularidades que as E.I evocam.

Considerações Finais

Objetivou-se, com este trabalho desenvolvido dentro da linha de pesquisa Língua e Ensino, segundo os pressupostos da AD de linha francesa, endereçar alguns questionamentos acerca da relação de contato-confronto-conflito entre línguas, dos efeitos das línguas na subjetividade de alunos e professores, da constituição dos sentidos através do estudo e análise de EI da LI.

Ainda, apontou-se como o aluno e professor de LI são afetados pela tríade língua-cultura e ideologia, bem como os efeitos de sentido que podem ser produzidos na formação deste sujeito, observada nas análises anteriormente.

A possibilidade de uma compreensão do modo como o imaginário evocado por esses sujeitos ao empregarem tais expressões e por que tais expressões ao mesmo tempo em que encantam o sujeito de linguagem, também provocam um grande estranhamento e distanciamentos dos mesmos foram os grandes motivadores deste trabalho.

Referências bibliográficas

BERTOLDO, E. S. **O contato-confronto com uma língua estrangeira – A subjetividade do sujeito bilíngue.** In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades.** Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos, 2003.

CAVALLARI, Santana Juliana; UYENO, Yoko Elzira. **Bilinguismos: Subjetivação e Identificações nas/pelas Línguas Maternas e Estrangeiras.** Editora Ponte. Campinas, São Paulo. 2011.



CORACINI, M.J. **A celebração do Outro- Arquivo, Memória e Identidade**. Campinas, S. P. Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, M. J. R. F. **Língua estrangeira e Língua materna: uma questão de sujeito e identidade**. In: _____. (Org.). **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos, 2003, p. 139-159.

_____. **Sujeito, identidade e arquivo – entre a impossibilidade e a necessidade de dizer (-se)**. In: _____. **A Celebração do Outro: Arquivo, Memória e Identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007a, p. 15-26.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

REVUZ, C. **A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio**. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e Identidade: elementos de uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 1998, p. 213-230.

ENTRE AS CIÊNCIAS-NATURAIS A LITERATURA E A HISTÓRIA: DIALOGISMO EM OS SERTÕES DE EUCLIDES DA CUNHA

JUSSATY LUCIANO CORDEIRO JUNIOR

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Av Antonio Carlos, 6627 – Pampulha – Belo Horizonte – MG - Brasil

jussaty@hotmail.com

Resumo: *O presente artigo tem o objetivo de discutir a questão do dialogismo bakhtiniano (2000), na obra Os Sertões, de Euclides da Cunha. A partir dos elementos discursivos presentes na obra, abordaremos os aspectos dialógicos e polifônicos que compõem as três matrizes discursivas citadas: a histórica, a literária e a científica natural. Primeiramente, abordaremos as questões teóricas que nos orientam e permitem compreender o fenômeno dialógico em Bakhtin (2000). Num momento seguinte, exploraremos o aspecto teórico referente às identidades discursivas ligadas ao campo do discurso literário balizando-se nos preceitos de Charaudeau (2010). Identificaremos as matrizes discursivas e analisaremos pequenos trechos para revelarmos as questões ideológicas que perpassam a obra e o pensamento de Euclides da Cunha como escritor, historiador e cientista natural.*

Palavras-chave: *História. Literatura. Linguística. Análise do discurso, Dialogismo.*

Abstract: *This article aims to discuss the issue of Bakhtin's dialogism (2000), The Barrens in the work of Euclides da Cunha. From the discursive elements present in the work, we discuss the dialogical and polyphonic aspects that make up the three discursive matrices mentioned: the historical, literary and scientific nature. First, we discuss the theoretical issues that guide us and allow us to understand the phenomenon in dialogic Bakhtin (2000). A next time, we will explore the theoretical aspects referring to the discursive identities related to the field of literary discourse is underlain us precepts of Charaudeau (2010). Identify the discursive matrices and analyze small sections to reveal the ideological issues that pervade the work and thought of Euclides da Cunha as a writer, historian and natural scientist.*

Keywords: *History. Literature. Linguistics. Discourse analysis, Dialogism.*

Nesse artigo, apresentaremos as marcas do dialogismo presentes no obra *Os Sertões* de Euclides da Cunha. Observamos a presença das “matrizes discursivas” referentes ao discurso historiográfico, literário e científico-natural. Utilizaremos o termo “matrizes discursivas” para nos referirmos a essas formas de dizer relativamente estáveis que emergem em certos espaços de circulação de discursos, (compartilhando assim com a noção de gêneros do discurso de Bakhtin (2000)), pertinente a cada um desses domínios discursivos que se observam na obra de Euclides da Cunha.

O alinhamento dessas “matrizes discursivas” dá-se, em grande medida, pelo cientificismo influente da época e presente no discurso do autor. Sobre esse aspecto, observa-se a influência da filosofia positivista que alinha o discurso científico-natural, o historiográfico e o literário.

Antes de iniciarmos nossas reflexões sobre a obra de Euclides da Cunha e os textos literários, vamos expor nossa perspectiva ao declararmos que a obra, *Os Sertões*, tem um caráter híbrido: possui traços marcantes dos caracteres literários em sua métrica, forma e estilo; temos as abordagens e as indicações das ciências naturais, pelos termos, conceitos, análises e explicações, seguida de citações e referências diretas aos autores ligados à disciplina; e uma singular matriz do texto historiográfico com referências a historiadores, estruturas e preocupações metodológicas de vertentes da história.

A obra é considerada uma das maiores obras da literatura brasileira e tem sido discutida amplamente após mais de cem anos de sua publicação. A obra foi iniciada a partir dos artigos publicados por Euclides da Cunha, intitulados “A nossa Vendeia”. Posteriormente, outra fonte da obra *Os Sertões* foi concebida a partir dos registros de viagem durante a cobertura da Guerra de Canudos quando Euclides da Cunha foi designado como correspondente de guerra: “[...] Todos os grandes jornais da época mandaram enviados especiais para Canudos, [...]” (SANTANA, 2001, p. 93) Assim, consideramos as fontes primárias que são embrionárias da obra *Os Sertões*: a “caderneta de campo”, os artigos intitulados “A Nossa Vendeia” e o “diário de uma expedição”.

Os artigos “Nossa Vendeia” foram publicados antes do convite em ser correspondente de guerra. São artigos que comentam as notícias que chegam do *front* e expõe um certo posicionamento do autor sobre o conflito. Neles, Euclides da Cunha faz uma relação entre o levante de Canudos e o evento revolucionário francês à época da Revolução Francesa. O nome “A nossa Vendeia”, refere-se à região de Vendée, no interior da França, palco de um levante contra revolucionário à época da Revolução francesa. Os camponeses se recusaram ao recrutamento obrigatório para defender as fronteiras francesas da ameaça estrangeira. Isso se deve em função de os camponeses da região de Vendée (FURET & OZOUF, 1989) estarem insatisfeitos com os rumos do governo revolucionário. As promessas revolucionárias pareciam não ter atingido os camponeses da região, pois as reformas eram feitas pela burguesia francesa em benefício próprio. O recrutamento forçado levou à revolta. Desta forma, a analogia feita entre Canudos e Vendée expõe um determinado ponto de vista que o autor, Euclides da Cunha, infere às motivações da revolta.

Esses registros iriam compor a obra que foi dividida em três partes: “a terra”, “o homem” e “a luta”. Na primeira parte, observamos a descrição detalhada da paisagem que se apresenta desde a saída do escritor da região sudeste até a sua chegada ao sertão baiano. Suas descrições são um mosaico com riqueza de detalhes que desvendam ao leitor os mínimos nuances e detalhes da região. Essa riqueza de detalhes revela todo um rico entrecruzamento de disciplinas das ciências naturais: geologia, botânica, climatologia, entre outras.

Na mesma época, os já citados estudos de Charles Darwin eram influentes e demonstram através do positivismo, a crença no conhecimento científico na busca por leis da sociedade tais quais as leis da natureza. O impacto das ideias de Darwin sobre as orientações teóricas foi gigantesco (HOFSTADTER, 1975). Seus referenciais eram alicerçados por uma nova relação com a natureza, e marcou uma série de estudos em diversas áreas, como: sociologia, antropologia, história, entre outras.

Nesse sentido, havia uma questão referente à noção de raças que se desenvolvia no século XIX. A crença em uma evolução da humanidade partindo de uma origem uma era

definida como monogenista. Essa perspectiva hierarquizava as culturas, os povos e os homens, pela diferenciação de seu estágio mental e moral. Por outro lado, outro grupo de cientistas acreditava que houvesse ancestrais comuns, o que lançava mão de uma interpretação que afastava as questões biológicas mais ortodoxas (SCHWARCZ, 2012). Assim, esses estudos iam na direção de uma interpretação mais voltada para as questões que envolvem a política e a cultura.

É importante considerarmos que as teorias de Darwin foram influenciadoras de uma série de programas de pesquisa e de trabalhos que, em grande medida, interpretavam-na à sua maneira desvinculando-se das premissas do teórico. Assim,

[...] não são poucas as interpretações de A origem das espécies que desviam do perfil originalmente esboçado por Charles Darwin, utilizando as propostas e conceitos básicos da obra para a análise do comportamento das sociedades humanas. Conceitos como “competição”, “seleção do mais forte”, “evolução” e “hereditariedade” passavam a ser aplicados aos mais variados ramos do conhecimento: [...] na literatura naturalista, com a introdução de personagens e enredos condicionados pelas máximas deterministas da época, para não falar da sociologia evolutiva de Spencer e da história determinista de Buckle. (SCHWARCZ, 2012, p. 73)

Categorizar a obra de Euclides da Cunha é tarefa complexa: seria obra literária? Produto de atividade jornalística? Uma abordagem histórica sobre o conflito? Em toda obra, percebe-se as influências de sua escrita e os interdiscursos que permeiam a narrativa de *Os sertões*. Dessa forma, é necessário abordarmos o fenômeno do dialogismo que nos leva ao interdiscurso.

Os estudos que nos levam ao interdiscurso têm seu percurso histórico marcado pelos estudos do dialogismo de Bakhtin (2000). Em *Estética da Criação Verbal*, o teórico desenvolve os preceitos que balizam a noção e a compreensão da dinâmica do discurso sob a ótica dialógica. Assim, a partir das reflexões bakhtinianas, os estudos de Pêcheux sobre as noções de interdiscurso nos revelam que, “[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível a tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro.” (PÊCHEUX, 1983, p. 53). Os significados estão no extradiscursivo e perpassado pelas palavras do *outro*.

Desta forma, a noção de memória discursiva é o que torna possível essa articulação entre os discursos que nos formam e nos perpassam. É importante lembrar que a análise do dialogismo, a qual propomos nesse trabalho, se alinha à obra *Os Sertões*, pois o “imbricamento” dos discursos cientificista, histórico, literário se apresenta como clara manifestação do interdiscurso.

Para darmos seguimento as nossas análises sobre o texto de Euclides da Cunha, é necessário utilizarmos outras ferramentas operacionais além das noções das teorias enunciativas para identificarmos e compreendermos de que maneira esses discursos se articulam num todo e íntegro discurso. Assim, no que se refere ao discurso literário, Bakhtin (1998), em *Questões de literatura e estética*, demonstra como as vozes do discurso literário em Dostoiévsky se articulam de tal forma que, os personagens com suas consciências e pontos de vista são confrontados sem o autor tomar partido desses pontos de vista. O autor permite o desenvolvimento da polêmica na posição de cada personagem que ganha vida, consciência e identidade própria.

O dialogismo bakhtiniano

Bakhtin dá importância especial ao ato de comunicação na medida em que considera os estudos linguísticos como não restritos ao enunciado, mas também ao contexto de produção desse ato de comunicação. Daí, “[...] a essência do problema, liga-se à questão de saber, como a realidade determina o signo, como o signo reflete e refrata a realidade em transformação.” (BAKHTIN, 1988, p. 41) Assim, Bakhtin explora em que medida as questões linguísticas se relacionam às questões históricas e sociais que compõem o discurso.

Desta forma, a interação verbal passa a representar objeto central dos estudos de Bakhtin. Como o teórico dá razão especial ao processo de comunicação, os interlocutores passam a desempenhar um papel primordial revelando a relação entre o linguístico e o social. Essa perspectiva se integra à noção de que a fala e a enunciação são construídas a partir da relação com o *outro* e o conteúdo é orientado socialmente através desses interlocutores, pois “[...] cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica.” (BAKHTIN, 1988, p. 43) Em outras palavras, as formas de dizer e de construir relações comunicativas e sociais são desenvolvidas por grupos e comunidades discursivas ao longo da história desses mesmos grupos. Essas formas de dizer são dinâmicas e se desenvolvem com e pela utilização da linguagem formando a cultura e a história dessas sociedades.

Assim, para o teórico, a palavra é dialógica por natureza, pois as vozes, os posicionamentos e os pontos de vista interagem-se nas relações sociais e no exercício da linguagem em um ato de comunicação. Desta forma, a linguagem desenvolve uma representação da realidade operando no distanciamento entre a própria realidade e o signo que a sinaliza. (BRANDÃO, 2004) O espaço que há entre esses dois domínios é ocupado pela ideologia. Nesse sentido, a ideologia é o elemento capaz de integrar o linguístico com o social.

É essa questão que evidencia a disputa dos pontos de vista e dos posicionamentos vivos na linguagem que tem por natureza uma dimensão dialógica. Nesse sentido, há um caminho que pode evidenciar a relação entre a *língua* e a *fala* pelo sistema ideológico, a qual denominou-se discurso. Portanto, podemos considerar que a análise do discurso é fundada nessa trajetória teórica vinculada à noção de enunciação, articulando a noção de ideologia e a psicologia para compreensão do fenômeno da comunicação verbal. Portanto,

Como elemento de mediação necessária entre o homem e sua realidade e como forma de engajá-lo na própria realidade, a linguagem é o lugar do conflito, do confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que o processo que a constituem são histórico-sociais. Seu estudo não pode estar desvinculado das condições de produção. (BRANDÃO, 2004, p. 11)

O interdiscurso

A noção de interdiscursividade está fundamentada na noção de dialogismo. Característica imanente de toda linguagem humana a noção de dialogismo postula a “plurivocalidade” de qualquer enunciado, sempre perpassado pelas palavras de enunciados anteriores. Para tratarmos dessa dimensão é preciso considerar primeiramente a heterogeneidade do discurso, pois, “O discurso mostra sua heterogeneidade através de marcas explícitas, como a negação e o discurso relatado em que se delimita de forma clara a alteridade discursiva.” (BRANDÃO, 2004, p. 87) Nesse sentido, observamos a importância dessa noção de heterogeneidade para compreendermos a dimensão dialógica da linguagem.

O *dicionário de análise do discurso* (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004) postula que a heterogeneidade é predominante na maioria dos discursos e se manifesta em sequências textuais, em *gêneros do discurso* e evidenciando a presença de outros discursos. De certa forma, é que o que propomos ao analisarmos o trabalho de Euclides da Cunha em *Os sertões*: sua heterogeneidade articulada a um dialogismo que expõe traços do discurso científico-natural, histórico e literário.

Courtine e Marradin (1981) propõem análises que façam aflorar os discursos e as contradições expondo sua heterogeneidade evidenciando as disputas de significação ideológicas e históricas que perpassam esses discursos. Assim, uma *formação discursiva* é predominantemente heterogênea, pois nela se entrecruzam os diversos discursos e posicionamentos de uma cultura e de uma época. Maingueneau (1996, p. 26) afirma que, “[...] muitos textos [...] aparecem como encruzilhada intertextual, em que a palavra do enunciador é constantemente habitada por outras, tecida de seu eco.” O teórico considera que os estudos da especificidade dos discursos só podem ser feitos quando se colocam em contraste com outros discursos.

Em relação ao conceito e a classificação de heterogeneidade, Maingueneau (2005) afirma que há duas formas de distingui-las: a *heterogeneidade mostrada* e a *heterogeneidade constitutiva*. Maingueneau baseia-se no trabalho de Authier-Revuz (2004) que faz uma classificação sobre os tipos de heterogeneidade. Assim, para categorizar a *heterogeneidade mostrada*, Authier–Revuz (2004, p. 13) “[...] o locutor faz uso de palavras inscritas no fio de seu discurso, [...] e ao mesmo tempo, ele as mostra.” Podemos dar como exemplo, as citações diretas e indiretas e o discurso relatado.

Nesse sentido, Euclides da Cunha cita seus interlocutores que o influenciarão em todo processo de construção da escrita de *Os sertões*. Após receber as críticas de Moreira Guimarães a obra Euclides da Cunha respondeu expondo todas as suas referências teóricas que o ajudaram a compor a sua escrita:

“Mercenários inconscientes”

Estranhou-ser a expressão. Mas devo mantê-la; mantenho-a.

Não tive o intuito de defender os sertanejos porque este livro não é um livro de defesa; é infelizmente de ataque.

Ataque franco e, devo dizê-lo, involuntário. Neste investir, aparentemente desafiador, com os singularíssimos civilizados que nos sertões, diante de semibárbaros estadearam tão lastimáveis selvaticezas, obedeci ao rigor incoercível da verdade. Ninguém o negará. E se não temesse envidar-me em paralelo que não mereço, gravaria na primeira página a frase nobremente sincera de Tucídides, ao escrever a história da Guerra do Peloponeso – porque eu também, embora sem a mesma visão aquilina, escrevi

“Sem dar crédito às primeiras testemunhas que encontrei, nem às minhas próprias impressões, mas narrando apenas os acontecimentos de que fui espectador ou sobre os quais tive informações seguras.” (CUNHA, 2003, p. 366)

Em sua resposta, Euclides da Cunha não só reforça o que propôs em *Os Sertões* como reafirma o seu caráter histórico descrevendo a sua forma de trabalho criterioso e metódico, como um “narrador sincero”. Ao fazê-la, apoia-se nas postulações teóricas de Tucídides sobre o rigor do observador da história. Assim, o autor reforça os posicionamentos assumidos no prefácio e no conteúdo da narrativa em *Os Sertões*.

Em outros fragmentos, o autor expõe outras filiações teóricas historiográficas que exerceram papel estruturante em sua narrativa:

Reflete – em círculo diminuto - esse combate surdo e formidável, que é a luta pela vida das raças, luta comovedora e eterna caracterizada pelo belo axioma de Gumplowicz como a força motriz da história. (CUNHA, 2003, p. 75)

A referência feita a Gumplowicz se dá explicitamente, mas também, estruturalmente. A medida que discute a questão do homem sertanejo, procura estabelecer nexos causais de acordo com as premissas do teórico. Seu diálogo com as ciências naturais e a historiografia da época são pautados pelo cientificismo e pela doutrina positivista. A sua formação profissional e escolar demonstra que Euclides da Cunha teve a sua educação balizada pela doutrina positivista na Escola Superior da Praia Vermelha e na Escola Superior de Guerra. (SANTANA, 2001)

Nesse sentido, Charaudeau, no que se refere a questão discursiva do exercício de se comunicar enquanto um narrador/historiador ou narrador/contador de histórias, o aspecto ficcional é integrante dessa atividade de narrar ou contar. No caso das narrativas de cunho histórico, o que torna ela passível de se atribuir alguma credibilidade está na sua construção calcada nas fontes, documentos, arquivos, no testemunho, entre outros. Podemos pensar que contar uma história é algo ligado às funções do narrador/contador, que pode contar uma história que não ocorreu e que foi inventada; por outro lado, temos o narrador/historiador, o qual citamos anteriormente, que conta os fatos que realmente ocorreram através da seleção de documentos, fontes e testemunhos, enfim, dos métodos da história.

Na perspectiva de Charaudeau, esse procedimento de apoio nos documentos, métodos e testemunhos, investe o narrador/historiador de credibilidade e “[...] ‘dá cobertura’ [...] a protegê-lo de todo subjetivismo, a fazê-lo crer que ele se apaga por detrás dos fatos que se impõem por sua credibilidade histórica.” (CHARAUDEAU, 2010, p. 192) Isso se deve ao fato de que toda narrativa depende de uma encenação na qual os parceiros da comunicação estão inscritos. Esses sujeitos encenam em espaços discursivos distintos: o interno e o externo.

Assim, o “espaço externo” (extratextual) refere-se aos seres de *identidade social* que buscam a troca comunicativa. Eles correspondem, na teoria semiolinguística, ao quadro de comunicação como o “Eu comunicante” e ao “Tu destinatário.” São eles os parceiros da troca linguageira. O “espaço interno” (intratextual) refere-se aos seres da comunicação narrativa reconhecidos no quadro comunicacional como “Eu enunciador” e “Tu destinatário.” Nesse caso, os participantes estão inscritos e representam *identidades discursivas*. (CHARAUDEAU, 2010)

Considerações finais

A presença das influências teóricas que perpassam o texto de Euclides da Cunha são reveladas pela heterogeneidade constitutiva e mostrada. Nesse sentido, observamos a forte influência da filosofia positivista na construção do texto delimitado pela sua formação escolar e profissional.

A questão do cientificismo permeia as análises e apreciações que o autor realiza, no que diz respeito à terra e suas características físicas. Ao homem, no que se relaciona aos seus caracteres físicos e psicológicos, o autor realiza uma análise profunda, pela comparação entre os homens do sul e o sertanejo. Nesse sentido, identifica-se o projeto do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo e a sua orientação programática.

Nesse sentido, a construção do dialogismo presente na obra do autor e os interdiscursos que permeiam a escrita de Euclides, nos auxiliaram a analisar as formas de organização do pensamento, as referências teóricas que o autor utilizou na construção de

suas abordagens e análises dos fatos e dos personagens. Ao mesmo tempo, há um traço de coragem e originalidade na obra do autor, à medida que ele se distancia dessas influências e formula as suas próprias conclusões sobre o conflito e sobre o país. Frente ao massacre que presenciou ele foi direto: “impacto da carnificina despropositada.” (CUNHA, 2003, p. 359)

Referências bibliográficas

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPOUCRS, 2004, 257 p.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochinov, 1929) **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira São Paulo: Hucitec, 1988, 195 p.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins fontes, 2000, 421 p.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do discurso**. São Paulo: UNICAMP, 2ª ed, 2004, 117p.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2010, 256 p.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004, 555 p.

COURTINE, J.-J; MARANDIN, J. M. Quel objet pour l’analyse du discours? In: **Matérialistés discursives**. Lille: Presses universitaires de Lille, 1981.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**. São Paulo: Nova Cultural, 2003, 366 p.

FURET, François; OZOUF, Mona. **Dicionário crítico da Revolução Francesa**. São Paulo: Nova Fronteira, 1989, 1117 p.

HOFSTADTER, Richard. **Social darwinism in american thought**. Boston: Beacon Press, 1975.

MAINGUENEAU, Dominique. **Pragmática do discurso literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996, 205 p.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese do discurso**. Curitiba: Criar edições, 2005, 189 p.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura e acontecimento**. Trad. Eni Pulcineli Orlandi. Campinas: Pontes, 1997. Edição original 1983.

SANTANA, José Carlos Barreto de. **Ciência e arte: Euclides da Cunha e as ciências naturais**. Feira de Santana: Hucitec, 2001, 208 p.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Cia das Letras. 1993, 296 p.



A HETEROGENEIDADE COMO ESTRATÉGIA PERSUASIVA

KARINA DRUVE

Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras
Universidade Federal de Minas Gerais
Av. Cristiano Machado, 6627 – 31270-901 – Belo Horizonte – MG – Brasil

karinadruve@yahoo.com.br

Resumo. *Apoiando-nos no conceito de heterogeneidade discursiva de Authier-Revuz, examinamos, neste artigo, como uma campanha social, que visa a mobilizar o interlocutor a efetuar doações em prol de crianças e adolescentes em situação de risco, utiliza-se de marcas de outros discursos para persuadir. Nossa análise mostra que, ao amparar seu discurso em uma desconstrução de imaginários, é possível que a campanha provoque maior impacto e comoção no interlocutor, o que pode facilitar a adesão à campanha.*

Palavras-Chave. *Dialogismo. Heterogeneidade Discursiva. Emoção. Persuasão.*

Abstract. *Relying us on the concept of discursive heterogeneity of Authier-Revuz, in this article we examine, as a social campaign, which aims to mobilize the interlocutor to make donations on behalf of children and adolescents at risk, using tags of other speeches to persuade. Our analysis shows that to bolster his speech in a deconstruction of imaginary, it is possible that the campaign provokes greater impact and commotion on the interlocutor, which may facilitate adherence to the campaign.*

Keywords. *Dialogism. Discursive heterogeneity. Emotion. Persuasion.*

1. A Heterogeneidade

Aprendemos a falar ouvindo e reproduzindo os discursos dos outros. Mais do que isso, continuamos, no decorrer da vida, a nos apropriar dos discursos ou de partes dos discursos dos outros. Nesse ponto, percebemos o caráter dialógico dos discursos: todo discurso traz ecos e lembranças de outros discursos (BAKHTIN, 1997).

Segundo Bakhtin e Volochínov (2009), todo discurso é duplamente dialógico: há o diálogo com o outro e o diálogo com os discursos dos outros. Isso acontece, porque todo discurso é voltado para um outro e, ao mesmo tempo, dialoga com outros discursos. Assim, nenhum discurso é original ou homogêneo.

Pensando que essa presença do *outro* em nossos discursos ocorre, por muitas vezes, de maneira inconsciente, nos esbarramos nas teorias psicanalíticas. Pelos estudos freudolacanianos, a heterogeneidade se manifesta pelo fato de o discurso ser sempre atravessado pelo discurso do *Outro* (o inconsciente). Nesse caso, o sujeito também não é visto de forma homogênea. Temos um sujeito descentrado que pensa ter o domínio do que pensa e diz, quando, na verdade, também é influenciado por seu inconsciente.

Assim, todo discurso traz sempre o discurso do *outro/Outro*. Mas é bom ressaltar que nem sempre da mesma forma. Em alguns casos, as marcas dos outros discursos podem ser facilmente reconhecidas, em outros casos, não.

Em função disso, Authier-Revuz (2004⁹⁵) – apoiando-se no conceito do dialogismo e nas teorias psicanalíticas do descentramento do sujeito – distingue a heterogeneidade discursiva em dois planos: a *Heterogeneidade Constitutiva* (que não é marcada na superfície do discurso, mas que existe, uma vez que sua existência é constitutiva do discurso) e a *Heterogeneidade Mostrada* (que incide sobre as manifestações explícitas ou recuperáveis a partir de uma diversidade de fontes de enunciação).

A respeito da *Het. Mostrada*, Authier-Revuz (2004) explica que ela pode se manifestar de forma *marcada* (quando o outro discurso é linguisticamente notado) ou *não marcada* (quando o outro discurso não é passível de ser detectável na materialidade da língua).

2. A Heterogeneidade na Campanha

A campanha *Faça um Final Feliz*⁹⁶, que tem como chamada *O final feliz depende de você. Mude esta história*, foi produzida tendo como pano de fundo o universo dos contos de fadas. Nela, temos a abordagem de cinco problemas sociais que são apresentados dialogando com cinco personagens do imaginário infantil: a Princesa, o Príncipe, a Cinderela, a Branca de Neve e a Chapeuzinho Vermelho.

Ao nos depararmos com os textos da campanha, o que chama a atenção é uma intericonicidade (Courtine, 2005) com imagens pré-construídas das referidas personagens (pelas cores, roupas, ambientes utilizados – que se aproximam das imagens “originais⁹⁷”). Mas as marcas desses contos são reconhecidas, na campanha, apenas por meio de uma alusão, de uma imitação dos traços, ou seja, por uma *Het. Mostrada Não Marcada*. O que vemos é um “efeito de sentido de um dito que se articula a um não dito” (BECK, 2008, p.466).

Além da relação icônica, temos uma intertextualidade com a própria mensagem passada pela história de cada conto. Nesse ponto, notamos que a escolha dos contos de fadas para representar, cada um, problemas distintos, não foi por acaso. Há, entre cada conto escolhido e o problema com o qual dialoga, uma relação: seja por aproximação ou por oposição⁹⁸. O importante é que essa semelhança ou diferença possibilitará, à campanha, chocar seu destinatário.

⁹⁵ O artigo original foi publicado em 1982, na revista *DRLAV*, 26.

⁹⁶ Do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Botucatu: visa incentivar a comunidade quanto à possibilidade de transformar o Imposto de Renda em investimento social. Os recursos obtidos são direcionados às ações de proteção a crianças e adolescentes em situação de risco.

⁹⁷ Não como discurso original, mas por serem as imagens utilizadas como referência.

⁹⁸ *Por aproximação*: vista em ambos os discursos (dos contos e da campanha) de forma semelhante, apresentando um ponto de concordância entre eles. *Por oposição*: vista de forma diferente – ou oposta – pelos discursos.



Texto 1 – A Princesa e a violência física



Texto 2 – O Príncipe e o abandono



Texto 3 – Cinderela e o trabalho infantil



Texto 4 – *Branca de Neve e as drogas*



Texto 5 – *Chapeuzinho Vermelho e a violência sexual*

No Texto 1, a desconstrução da imagem da *Princesa* simboliza as crianças e os adolescentes violentados fisicamente dentro e fora de casa. Diferentemente do que é visto nos contos de fadas, a princesa da vida real não leva uma “vida de princesa”: está machucada; com semblante de susto e de dor; com cabelos, roupas e maquiagem “desarrumados”. Assim, a relação entre o problema da violência e o conto se dá por oposição.

No Texto 2, que aborda o problema do abandono, também vemos uma desconstrução da imagem pré-construída: o *Príncipe* da vida real não vive em um castelo (casa) nem se apresenta forte e destemido. Trata-se de um príncipe abandonado na rua, junto ao lixo. Dessa forma, o diálogo entre os dois discursos também acontece por oposição.

No Texto 3, a alusão à personagem *Cinderela* simboliza as crianças e os adolescentes obrigados a trabalhar. Só que, diferentemente do que vimos nos textos anteriores, a relação entre o problema abordado e o conto de fadas é feita por aproximação (já que *Cinderela* também era obrigada a executar serviços domésticos). Mas, mesmo sem uma desconstrução da imagem dessa princesa, podemos dizer que, ainda assim, a campanha consegue chocar o público-alvo ao utilizar a cantiga *Escravos de Jó* dialogando com a imagem de uma criança trabalhando.

No Texto 4, a alusão à *Branca de Neve* representa as crianças e os adolescentes que se envolvem com drogas (o que, por muitas vezes, ocorre por intermédio de adultos). Nesse caso, a relação entre o problema evidenciado e o conto de fadas também é feita por aproximação. Trata-se de uma aproximação por substituição: ao invés da maçã envenenada, temos uma garrafa de bebida alcoólica (simbolizando qualquer tipo de droga).

No Texto 5, a releitura de *Chapeuzinho Vermelho* aparece simbolizando as crianças e os adolescentes sexualmente violentados. Diferentemente dos demais, nesse texto, é possível verificarmos uma relação dupla: por oposição (se pensarmos na imagem de uma menina ingênua que foi erotizada na campanha) ou por aproximação (se pensarmos na leitura erotizada feita por muitos). O fato é que vemos uma situação que causa revolta a muitos: a erotização de uma jovem.

Com relação a essa erotização, ela se dá por vários fatores, entre eles: a expressão sensual da personagem; a maquiagem com os olhos bem marcados; o fato de a menina deitada de bruços, com o tronco ereto e com as pernas cruzadas (remetendo ao imaginário da ninfeta Lolita⁹⁹); o uso do pirulito na boca; a paródia da música original (a expressão “rodar bolsinha” remetendo à prostituição).

3. Outros Discursos

Além dessa relação com os contos de fadas, também percebemos uma intertextualidade com diferentes cantigas: cada texto da campanha apresenta a paródia de uma cantiga específica dialogando com o problema abordado. E, outra vez, a escolha não foi aleatória.

“O cravo e a rosa”, por já abordar a questão da agressão, foi parodiada no Texto 1 para realçar o problema da violência infantil. Nesse caso, a vulnerabilidade de uma criança é colocada em evidência quando a associamos a uma flor delicada que é espancada.

“Nana nenê” foi parodiada no Texto 2, provavelmente, pelo fato de abordar a questão do abandono (papai foi pra roça e mamãe foi trabalhar) e os perigos dele decorrentes (a Cuca).

No Texto 3, a paródia de “Escravos de Jó” também foi intencional, uma vez que o próprio nome da cantiga já dialoga com a questão do trabalho infantil: causando maior impacto à campanha ao relacionar o trabalho infantil à escravidão.

Nos dois últimos textos, temos a paródia de cantigas dos próprios contos. Só que, diferentemente das canções “originais” (a dos *Sete Anões* e a de *Chapeuzinho Vermelho*), não verificamos um clima alegre como motivador para a cantoria – afinal, a menina do Texto 4 não está voltando para casa e a jovem do Texto 5 não está indo levar doces para a vovozinha.

Ainda com relação às paródias das cantigas – e, acrescentando, a forma como a campanha apresenta sua chamada e os dados para a doação –, percebemos uma opção de aproximar o público-alvo diretamente para as questões abordadas e para a forma de resolvê-las:

- “O cravo brigou com a rosa, em frente da minha casa...”
- “Se não me ajudar, posso nunca acordar.”
- “Se não me ajudar, isso nunca vai acabar!”
- “Venha me buscar, não quero embriagar...”
- “Se não me ajudar, eu vou rodar bolsinha!”
- “O final feliz depende de você. Mude esta história.
- “Fique atento ao declarar o Imposto de Renda!”
- “Faça dele um final feliz...”

⁹⁹ Do romance de Vladimir Nabokov (1955).

Ao evidenciar o interlocutor nessas construções alocutivas¹⁰⁰, solicitando-o a agir, a campanha o coloca como co-responsável pelo *final feliz* de várias crianças e adolescentes. Nesse ponto, a própria presença da figura das *fadas* funciona como elemento que promove a aproximação com os interlocutores: eles seriam as fadas da vida real. Assim, verificamos uma relação com o próprio roteiro dos contos de fadas: o início é ruim, mas o final é (ou pode ser) feliz.

Mais do que essa relação com os contos e com as cantigas, há também, em todos os textos da campanha, um atravessamento de outros discursos: como os políticos¹⁰¹ e os do senso comum¹⁰². Mas é importante ressaltar que esses discursos não são percebidos da mesma forma que os anteriores: eles são percebidos, não porque foram marcados na superfície do texto ou porque há elementos que fazem alusão a eles, mas, porque são constitutivos das ideias defendidas pela campanha.

4. Outros Recursos

Além da presença de vários discursos atravessando a campanha, também temos o emprego de outros recursos como forma de potencializar a emoção pretendida. Entre eles, destacamos a cor e o *close*/enquadramento.

Pensando na cor, há, em todos os textos, o predomínio do fundo preto, o que pode marcar aquilo que não se deseja saber: os problemas abordados são uma realidade conhecida socialmente, mas que se busca velar. Dessa forma, a cor é vista como uma informação (GUIMARÃES, 2003), uma vez que é utilizada para criar o efeito pretendido pela campanha.

Quanto ao enfoque dado aos personagens “violentados” (por meio do *close*/enquadramento), vemos uma valorização do problema apresentado, bem como da vítima em questão. Não importa onde nem quem praticou a violência: o importante é amparar a vítima. Dessa forma, segundo Aumont (2002), o enquadramento pode ser considerado como uma manifestação de um ponto de vista, ao valorizar uma informação em detrimento de outra.

Ainda segundo Aumont (2002, p.141), o *close* “transforma o sentido de distância [entre a imagem e o destinatário], levando o espectador a uma proximidade psíquica e a uma ‘intimidade’ extrema [com o que vê]”. Com isso, notamos que a situação apresentada aproxima-se do destinatário, fato que busca torná-lo ainda mais co-responsável pela mudança.

Considerações Finais

Com o intuito de comover o público-alvo, os textos analisados estabelecem um contraste entre como é a vida de diversas crianças e adolescentes (revelada pela campanha) e como deveria ser (a apresentada no final dos contos).

Assim, para uma campanha, que visa mobilizar o destinatário a participar de uma ação que objetiva melhorar a vida de diversas crianças e adolescentes, o diálogo com textos do universo infanto-juvenil (bem como o diálogo com outros discursos) torna-se muito interessante, uma vez que pode promover a emoção e o impacto desejados.

Mas uma estratégia não se manifesta de forma isolada. No caso dessa campanha, além da presença de marcas de outros discursos, outros elementos foram utilizados para persuadir o interlocutor a doar (cor, *close*/enquadramento, função alocutiva). Porém é bom

¹⁰⁰ CHARAUDEAU, 2010.

¹⁰¹ Como o do Estatuto da Criança e do Adolescente, que indica os direitos das crianças/adolescentes.

¹⁰² Como: “criança tem que levar vida de criança”, “lugar de criança é na escola”.



frisar que esses recursos foram, de certa forma, secundários. Eles foram empregados para destacar a estratégia principal: a heterogeneidade.

É, principalmente, por meio da articulação contrastante entre o que é dito (a questão da violência infanto-juvenil) e o que não é dito (mas que é recuperável) que a campanha busca aproximar o público-alvo de suas ideologias, levando-o a transformar parte do Imposto de Renda em investimento social.

Referências bibliográficas

AUMONT, Jacques. **A imagem**. 7.ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 13.ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BECK, Maurício. Heterogeneidades: Efeitos políticos de uma apropriação teórica. In: **I Jornada Internacional de Estudos do Discurso**. Maringá, SP, 2008. Disponível em < <http://www.dle.uem.br/jied/pdf/HETEROGENEIDADES%20beck.pdf> > Acesso em: 20 mai. 2013.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: modos de organização. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

COURTINE, J-J. **Intericonicidade**: entrevista com Jean-Jacques Courtine. Entrevistador: Nilton Milanez. Paris, 2005. Registro audiovisual. Disponível em: < <http://vimeo.com/4986725> > Acesso em: 12 set. 2013.

GUIMARÃES, Luciano. **As cores na mídia**: A organização da cor-informação no jornalismo. São Paulo: Annablume, 2003.



SUBJETIVIDADES NA MÍDIA: A FORMAÇÃO IMAGINÁRIA DO JOVEM ESPANHOL EM PROPAGANDA DA COCA-COLA

KAROLINE DA CUNHA TEIXEIRA, SILMARA DELA SILVA

Instituto de Letras
Universidade Federal Fluminense
Rua Prof. Marcos Waldemar de Freitas Reis, s/n, Bloco C, *Campus* do Gragoatá – São Domingos – 24210-210 – Niterói-RJ – Brasil

karoline_ct@hotmail.com, silmaradela@gmail.com

Resumo. *Este artigo relata uma parte da pesquisa de iniciação científica “Subjetividades na mídia: a posição sujeito brasileiro e espanhol em propagandas multinacionais”. Nela temos por objetivo analisar os vídeos publicitários da Espanha e do Brasil, que pertencem à campanha da Coca-Cola “125 razões para acreditar em um mundo melhor” de circulação no ano de 2011 em diversos países, e perceber como são constituídos sentidos para esses sujeitos nacionais nesses anúncios.*

Palavras-Chave. *Análise de Discurso. Formação Imaginária. Propaganda. Sujeito. Coca-Cola.*

Abstract. *This article aims at presenting some of the results from the research “Subjectivities in the media: the subject positions in Brazilian and Spanish multinational advertising”, which analyzes discursively multinationals advertisements, focusing on the processes of meanings production for the subjects to whom addressed in different countries where they circulate. Specifically, we analyze, from the perspective of theoretical and methodological French Discourse Analysis, the positions subject to the Brazilian and Spanish at the advertising campaign commemorating the 125th anniversary of Coca-Cola, which was widely circulated in the media during the year 2011.*

Keywords. *Discourse analysis. Imaginary formations. Advertisement. Subject. Coke.*

Considerações iniciais: proposta, perspectiva teórica e *corpus* de análise

Neste artigo temos como foco a análise da posição sujeito espanhol que se constitui na segunda versão do vídeo publicitário da campanha da Coca-Cola “Razões para acreditar”, de circulação na Espanha, no ano de 2011. Tal análise é um recorte da pesquisa de iniciação científica “Subjetividades na mídia: as posições sujeito brasileiro e espanhol em propagandas multinacionais”, desenvolvida no período de agosto de 2012 a julho de 2013, com apoio PIBIC/UFF.¹⁰³

¹⁰³ A proposta está vinculada ao projeto de pesquisa docente “Mídia, sujeito e sentidos: o discurso midiático na constituição do sujeito urbano brasileiro” (FAPERJ), em andamento junto ao Departamento de Ciências da

Na pesquisa, analisamos propagandas, com alcance multinacional, com o objetivo de compreender como são constituídos os efeitos de sentido para os sujeitos nacionais nelas representados. Para pensar as posições sujeito em tais propagandas, adotamos como referencial teórico e metodológico a Análise de Discurso, tal como proposta em Michel Pêcheux (1997, 1997a) e desenvolvida no Brasil a partir das pesquisas de Eni Orlandi (2010, 1996).

A Análise de Discurso ocupa-se “da determinação histórica dos processos de significação” (ORLANDI, 1996, p. 22). Trata-se de uma disciplina de entremeio que busca compreender o discurso em seu funcionamento; para isso, “é preciso fazer intervir a relação com a exterioridade”, uma vez que o “repetível em nível do discurso é histórico e não formal”, conforme afirma Orlandi (*idem*). A determinação pela exterioridade faz com que todo discurso faça remissão a outros discursos, seja pela reafirmação do mesmo ou pela sua ausência, o que caracteriza o discurso como um dizer “em curso”.

Na pesquisa, tivemos como foco a noção teórica de sujeito do discurso. Segundo Orlandi (2010), o sujeito na Análise de Discurso é compreendido como uma posição marcada sócio-historicamente e que corresponde a uma “posição entre outras”. Nos termos da autora, desta perspectiva teórica, o sujeito:

[...] é pensado como “posição” entre outras. Não é uma forma de subjetividade mas um “lugar” que ocupa para ser sujeito do que diz (M. Foucault, 1969): é a posição que deve e pode ocupar todo indivíduo para ser sujeito do que diz. O modo como o sujeito ocupa seu lugar, enquanto posição, não lhe é acessível, ele não tem acesso à exterioridade (interdiscurso) que o constitui. (ORLANDI, 2010, p. 49).

Entendemos, assim, o sujeito enquanto constituído na junção entre a língua, a história e a ideologia. Enquanto uma posição no discurso, o sujeito emerge discursivamente no dizer, deixando marcas do modo como, ao produzir sentidos, também se significa nesse dizer.

Para pensar as posições sujeito no discurso, lançamos mão de um *corpus* constituído por comerciais da campanha “Razões para acreditar. Os bons são a maioria – 125 anos abrindo a felicidade”, comemorativa aos 125 anos da marca Coca-Cola, que circulou na mídia no ano de 2011. Mais especificamente, analisamos dois comerciais de circulação na tevê aberta do Brasil e da Espanha.¹⁰⁴ De acordo com a leitura de Pereira (2008) sobre Orlandi (1996, p. 52), entendemos que tais propagandas são “compreendidas aqui como materialidade linguageira e discursiva, uma vez que constitui textos a interpretar”.

Para este artigo, centramo-nos apenas no vídeo publicitário que circulou na Espanha e fizemos um recorte nesta propaganda, selecionando cinco quadros: 9, 14, 15, 16 e 17, enumerados de acordo com ordem de sua aparição ao longo do vídeo. A segmentação da propaganda em vídeo em quadros imagéticos foi o modo que encontramos de descrever a materialidade significativa de cada vídeo que constitui o *corpus*. Os quadros sobre os quais nos detemos neste artigo, que serão reproduzidos em figuras na próxima seção deste artigo, permitem-nos analisar a posição sujeito espanhol, com foco nas formações imaginárias do jovem espanhol no *corpus*.

Michel Pêcheux (1997a, p. 80), ao repensar o “esquema informacional” de Jakobson (receptor-mensagem-código-destinatário), dirá que “o que funciona nos processos

Linguagem da UFF, bem como ao Laboratório Arquivos do Sujeito (LAS/UFF). As reflexões decorrentes da pesquisa foram reunidas em artigo submetido à publicação (DELA-SILVA; TEIXEIRA, no prelo).

¹⁰⁴ Os vídeos encontram-se disponíveis na rede eletrônica no *Youtube*, nos seguintes *links*:

Anúncio que circulou no Brasil: <<http://www.youtube.com/watch?v=nydgl4c21GI>>.

Anúncio que circulou na Espanha: <<http://www.youtube.com/watch?v=BuRuxcaji6g>>.

discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar de A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem do próprio lugar e do lugar do outro”. A mensagem então não será vista como transmissão de informação, mas como efeitos de sentido, ou seja, como discurso. E a relação de todos os ícones desse sistema será pensada a partir de projeções imaginárias, em um jogo de antecipação. Por isso, Pêcheux (1997a, p. 82) dirá que “todo processo discursivo supõe a existência dessas formações imaginárias”, que como veremos na próxima seção, funcionam em nosso *corpus* constituindo sentidos para o sujeito jovem espanhol.

Gestos de análise

O comercial em vídeo da marca Coca-Cola que circulou na Espanha, e que aqui trazemos para análise, é bastante peculiar. Diferentemente da propaganda dessa mesma campanha que circulou Brasil, na qual predominam dizeres que pouco especificam o sujeito nacional em suas condições sócio-históricas, nesse vídeo publicitário há menções diretas ao sujeito nacional espanhol.

Em seu funcionamento, podemos observar que, junto às notícias dispostas nos quadros da propaganda, há imagens de *posts* de redes sociais na parte inferior, que comentam tais notícias. Podemos perceber esse funcionamento na figura 1, na qual reproduzimos o quadro 9 da propaganda supracitada:



Figura 1. Quadro 9 da propaganda da Espanha.

As redes sociais são populares entre os jovens, e o fazer referência a elas na propaganda é uma das maneiras que a marca tem de inserir o contexto sócio-histórico em seu dizer. É também uma forma de legitimar o discurso da marca Coca-Cola, que ao colocar um *post* em um formato conhecido, produz um efeito de veracidade: imaginariamente, a notícia exposta produz o efeito de verdade, tendo até mesmo sido alvo de comentários nas redes sociais.

Admitir um *post* em rede social como legitimador de uma notícia é próprio do contexto sócio-histórico em que vivemos, quando somos interpelados a ocupar a posição de sujeitos “conectados”. A possibilidade de ler um jornal pela internet é um exemplo da legitimação do espaço virtual. Este contexto sócio-histórico é trabalhado nas propagandas através das condições de produção, que não tratam somente do contexto situacional, mas também dos sentidos que foram cristalizados, construídos historicamente.

Segundo Orlandi (2010), na Análise de Discurso, o conceito de contexto é revisto, pois a exterioridade física não existe propriamente fora do discurso. É por isso que ao analista de discurso importam as condições de produção de um discurso, seja em sentido

estrito (que compreende as circunstâncias imediatas de enunciação), seja em seu sentido amplo (composta pelo contexto sócio-histórico-ideológico).

No vídeo publicitário em tela, as condições de produção influenciam diretamente na constituição dos sentidos. Já em seu primeiro quadro, o vídeo publicitário irá mencionar o “momento ruim” que estaríamos vivendo, com o seguinte dizer: *“Frente a todas las noticias que nos recuerdan que estamos viviendo um mal momento...”*. Quando se fala em “mal momento” (“momento ruim”), naquela circunstância enunciativa (ano de 2011), são resgatados, via memória discursiva, sentidos já postos, como o momento de crise financeira em que se encontrava a Espanha, que possibilita, que o quadro 9 traga a mensagem: *“Un pueblo de León ofrece casa gratis a una familia que quiera vivir en él.”* e que nos quadros 14 e 15 (figura 2) apareçam jovens do Projeto Chapuzas ajudando a reconstruir casas que foram afetadas pelo terremoto, que de fato aconteceu na Espanha naquele ano.



Figura 2. Quadros 14 e 15 da propaganda da Espanha.

Percebemos que nesses quadros, além da retomada de marcas que identificam os meios pelos quais são dadas as notícias nas redes sociais, a marca Coca-Cola faz referência a fatos alçados pela mídia à condição de acontecimentos jornalísticos, associando assim o seu dizer ao efeito de verdade comumente produzido pelo discurso da/na mídia.

Observamos nessa propaganda que o sujeito nacional espanhol em diversos quadros é significado como solidário, e especificamente nos quadros 14 e 15 (figura 2), percebemos a inserção do sujeito nacional jovem neste discurso sobre a solidariedade. Em análise sobre o discurso da solidariedade na mídia, Mariani (2001) afirma que o ecoar dos dizeres sobre a solidariedade, tão correntes na mídia, “contribuem na despolitização do sujeito, pois tornam os cidadãos co-responsáveis pela possibilidade de melhoria da sociedade e, paralelamente, silenciam sobre a responsabilidade do Estado.” (2001, p. 46).

Ao mencionar o número de voluntários “40 voluntários”, e não o trabalho do *Proyecto Chapuzas* como um todo, a marca Coca-Cola promove uma individualização deste sujeito em suas ações. Promover atos de solidariedade é significado na propaganda como uma “razão para acreditar” que só depende do indivíduo.

Mais ao final do vídeo, no quadro 16, o sujeito espanhol continua sendo retratado como uma posição específica, como podemos observar na figura 3:



Figura 3. Quadro 16 da propaganda da Espanha.

Pelas condições de produção do discurso, percebemos na menção ao jovem espanhol nesse quadro uma retomada dos movimentos sociais, como os “Indignados”, que tiveram início no país no mês de maio de 2011. O movimento levou milhares de manifestantes, em sua maioria jovens, a ocuparem as praças públicas das cidades espanholas, em protesto contra as medidas adotadas pelo país para conter a crise econômica na Europa, e reivindicar mudanças no modelo político-econômico.

No cartaz segurado por uma jovem espanhola em destaque no quadro 16, no entanto, a reivindicação é pelo direito a sonhar, que ao ser associada à imagem de apenas uma jovem e não de um coletivo, promove também um esvaziamento do caráter político desse movimento social, ao retomar um já-dito sobre os jovens, comumente considerados sonhadores.

Na sequência da propaganda, o quadro 17 segue essa mesma linha de pensamento, ao retratar um casal se beijando em frente ao que parece ser uma manifestação:



Figura 4. Quadro 17 da propaganda da Espanha.

A imagem retratada no quadro 17 continua a despolitizar o movimento social, ao retomar sentidos para um beijo romântico frente a uma situação de dificuldades políticas. Tal imagem retoma o beijo da famosa fotografia pós-segunda guerra mundial, em que aparece um marinheiro beijando uma enfermeira, e que se tornou uma das fotografias mais icônicas de celebração do pós-guerra. Podemos depreender que assim como o beijo da fotografia de Alfred Eisenstaedt é aceito como ícone de paz, indicativo de que a guerra e a luta tinham acabado, o beijo no quadro 17 encaminha para esses mesmos sentidos, de que não há mais porque lutar, porque tudo já está resolvido, afinal, são 125 razões para acreditar em um mundo melhor expostos pela marca Coca-Cola.

Em suas referências aos movimentos sociais, podemos observar que o vídeo publicitário retoma sentidos presentes na memória discursiva, associados aos já ditos pela mídia, mas o faz de forma a promover uma despolitização do movimento, e assim, descontextualizar a luta política que o caracteriza.

Considerações finais: sentidos em curso

Neste artigo, analisamos as formações imaginárias que a marca Coca-Cola projeta em seu dizer para o jovem espanhol, significados como jovens solidários e sonhadores. Interessante é notarmos, no entanto, como o funcionamento dessas formações imaginárias participam do processo de constituição de certos sentidos, que são tomados como evidentes ao se falar desta posição sujeito jovem nesse discurso publicitário: os atos de solidariedade e o direito a sonhar, que são enfatizados, apagam dizeres sobre os acontecimentos que levam esses jovens a serem solidários e a precisarem sonhar com outra realidade.

Para fecharmos esta nossa breve reflexão, retomamos uma afirmação de Mariani, acerca do discurso da solidariedade, que nos parece bastante significativa para entendermos o funcionamento desse discurso:

...na mídia a visibilidade e a valorização do individualismo e das responsabilidades individuais vai aumentando na mesma proporção em que se defende uma coletivização nacional, enquanto repartição de culpas, destas mesmas responsabilidades sociais e individuais. (MARIANI, 2001, p. 45)

De um modo geral, as ações solidárias que são atribuídas aos sujeitos jovens espanhóis são garantidas pela constituição, portanto, são dever do Estado. Mas isso a Coca-Cola não diz.

Referências bibliográficas

DELA-SILVA, S.; TEIXEIRA, K.C. “Abrindo a felicidade”: sobre sujeitos e sentidos em propagandas multinacionais. No prelo.

MARIANI, B. **Questões sobre solidariedade**. In: ORLANDI, E.P. (Org.). Cidade atravessada: os sentidos do público no espaço urbano. Campinas: CNPq/LABEUB/Editora Pontes, 2001. p. 43-50.

ORLANDI, E.P. **Análise de discurso**. Princípios e procedimentos. 9 ed., Campinas: Editora Pontes, 2010.



_____. **Interpretação.** Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

_____. **Análise automática do discurso** (AAD-69). (1969) In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). Por uma análise automática do discurso. 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997a.

PEREIRA, R. **Discurso e publicidade:** dos processos de identificação e alteridade pela propaganda brasileira. Niterói: EdUFF, 2008.



OS (DES) LIMITES DA SIGNIFICAÇÃO DO SUJEITO TRAVESTI NO ESPAÇO DA REDE SOCIAL FACEBOOK

LIDIA NORONHA PEREIRA, TELMA DOMINGUES DA SILVA

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Eugênio Pacelli
Universidade do Vale do Sapucaí
Av. Prof. Tuany Toledo, 470 – 37550-000 – Pouso Alegre – MG – Brasil

lidiacambuca2003@yahoo.com.br, telmadds@gmail.com

Resumo: *No presente trabalho, buscamos analisar os gestos de interpretação pelos quais o sujeito se significa na sociedade como sujeito travesti. Tal estudo toma como foco principal de análise o discurso produzido pelo e sobre o corpo do sujeito travesti em uma reportagem, veiculada pelo site de relacionamento Facebook, além dos comentários de usuários do site que explicitam formações discursivas diversas que tenderiam ao fechamento e a redução da relação entre sujeitos na rede.*

Palavras-chave: *Corpo; sujeito; significação; travesti; rede social.*

Abstract: *In the present research, we search to analyze the interpretation gestures by which the subject means in society as transvestite subjec. This study takes as its main focus of the analysis the discourse produced by and about the subject's body transvestite in a report, conveyed by the social networking site Facebook, beyond the comments of the site users that explicit different discursive formations that tend to lock and reduced the relationship between subjects in the network.*

Keywords: *Body; subject; signification; transvestite; social networking.*

O presente trabalho, numa perspectiva teórica da Análise do Discurso, propõe analisar os processos de significação do sujeito travesti levando em consideração o momento histórico - o século XXI – e o tipo de sociedade, capitalista, a que o corpus está inserido. Dessa forma, o objeto de estudo gira em torno do corpo do sujeito travesti que, à luz de tal campo teórico, é exemplo de materialidade discursiva, uma vez que este se faz significar algo aos olhos do outro.

Dessa maneira, pensando no processo de constituição do sujeito e dos sentidos, proposto por Orlandi (2010), buscamos problematizar alguns estereótipos já cristalizados pelo senso comum. Com isso, a presente análise parte do pressuposto de que o corpo atua enquanto materialidade significativa discursiva (Orlandi 2006), significando etnias, sexualidades e ideologias distintas, todas estas constituintes do sujeito e do corpo físico do sujeito. Faz-se necessária uma reflexão acerca de possíveis discursos que já vêm ditos no corpo físico e que significam independente da vontade de seu dono. Aqui, não nos referimos ao corpo apenas enquanto espaço privado, íntimo do sujeito, mas, sobretudo, enquanto espaço público a que se tem acesso, que se faz significar aos olhos do outro cotidianamente.

Observemos o que coloca Orlandi (2012):

Neste passo, tomarei sobretudo a inclinação da ideologia. E quando digo que o corpo já vem significado, penso ideologicamente, ou seja, na imagem que fazemos de um corpo ocidental ou oriental, ou como pobre ou rico, como homem, mulher ou homossexual etc. (...) Não há corpo que não esteja investido de sentidos, e que não seja o corpo de um sujeito que se constitui por processos nos quais as instituições e suas práticas são fundamentais para a forma com que ele se individualiza, assim como o modo pelo qual, ideologicamente, somos interpelados em sujeitos, enquanto forma sujeito histórica (em nosso caso, capitalista). (p.93).

Com isto posto, podemos perceber que nosso corpo, além de ser subjetivado frente às questões da genética, é também constituído pela língua, pela ideologia, pela historicidade - esferas inerentes à constituição e ao desenvolvimento do ser humano em dado contexto social. Dessa forma, ao se materializar o discurso através do corpo, uma vez que este se significa (Orlandi, 2012) a partir da ideologia num dado contexto social, pensamos, conforme coloca a autora (idem), no corpo físico do sujeito atado ao corpo da cidade, significando suas transformações e também resistindo a elas. Orlandi (2012) coloca como princípio de seu trabalho a ideia de que “o corpo do sujeito está atado ao corpo da cidade, ao corpo social” (p. 86) sendo constitutivo e parte do processo de significação e “não algo apenas exterior a ele, a ser tomado simplesmente como uma embalagem, um invólucro” (p.87).

Assim, buscando analisar o discurso produzido pelo e sobre o corpo do sujeito travesti, tomaremos como corpus de análise uma reportagem veiculada pelo site “meionorte.com”, ligado à rede social *Facebook*, que aborda o resultado de uma cirurgia facial clandestina feita em um travesti norte-americano.



Travesti afirma que falso médico injetou cimento e selante de pneus em seu rosto; veja fotos

Rajee precisou passar por outras cirurgias plásticas para reparar os danos



29-11-2011 18:17

Rajee Narinesingh, de Miami, na Flórida, ficou com o rosto deformado depois de aplicar uma mistura de cimento e selante de pneus nas bochechas, queixo e lábios. A substância foi aplicada pelo falso médico Oneal Ron Morris, preso no início de novembro e liberado na noite desta segunda-feira, depois de pagar uma fiança de R\$ 27 mil.

A vítima, um travesti, disse em entrevista à rede de TV CBS4, que decidiu fazer o procedimento com

Oneal porque não tinha dinheiro para pagar um cirurgião com licença. Depois do procedimento com o falso médico, Rajee precisou passar por outras cirurgias plásticas para reparar os danos. "Não há solução para este pesadelo. Eu aprendi a minha lição. Eu poderia ter morrido. Agora eu sei disso", disse.

Lendo a notícia, que fala de uma situação familiar para os travestis, vemos com surpresa o resultado de uma tentativa de modificação do corpo. Sabe-se que a modificação do corpo através de substâncias e cirurgias é uma prática comum na sociedade atual, e com uma leitura mais atenta, podemos ver que, ao se submeter a tais procedimentos, evidenciam-se mais do que um sujeito insatisfeito com o seu corpo físico, mas alguém que se submeteu a métodos cirúrgicos clandestinos que resultaram no insucesso. Percebe-se, na notícia, o esquecimento, em um primeiro momento, de que ela diz respeito a um sujeito insatisfeito. Tal sujeito, atravessado pelo senso comum que dita uma beleza ideal e, não se vendo dentro deste padrão imposto, parte em busca de um rosto perfeito, que se enquadre a algo consumível.

Pensando no silenciamento, proposto por Orlandi (2007), percebemos que para se fazer significar de forma outra, o sujeito travesti tenta apagar, silenciar suas marcas masculinas, uma vez que não quer se ver e ser significado como alguém desse sexo.

Talvez, ainda, queira significar este sexo de uma outra maneira, tendo uma relação diferente entre o querer ser homem/mulher/travesti. Ao materializar seu discurso através do corpo, percebemos que o sujeito travesti tenta silenciar aquilo que não quer dizer, significar e, para se dizer mulher ou travesti, seria preciso não se dizer homem: silenciar algumas questões do sexo masculino para poder se dizer de uma outra forma.

Vemos, então, que o corpo do sujeito travesti é carregado de sentidos que se textualizam na materialidade física deste sujeito (ORLANDI, 2012). Dessa forma, Orlandi (Idem) nos faz pensar, em se tratando do corpo do travesti como objeto de pesquisa, que ao se vestir um corpo geneticamente masculino com vestimentas e adereços femininos, ao modificar a voz de maneira que fique o menos grave possível, ao procurar trazer leveza em seus gestos e atos e, finalmente, ao modificar seu próprio corpo implantando seios, quadris e lábios, o corpo do sujeito travesti materializa seu discurso, ao mesmo tempo em que é interpelado pela ideologia, pela língua e pela historicidade.

Há, eu diria, uma forma histórica (e social) do corpo, se pensarmos o corpo do sujeito. (...) Comecei a observar o modo como os corpos investidos de sentidos, na materialidade dos sujeitos, se textualizavam-se. Comecei assim a analisar a tatuagem, o piercing, o que eu chamava a textualização do corpo, estendendo esse trabalho para o que denominei de narratividade urbana (2001). Procurei compreender essa textualização do corpo urbano, da sociedade capitalista (p. 86).

Ao analisarmos o que disse ao jornal, podemos perceber o quanto o sujeito travesti em questão sofre por ter tentando se transformar:

Não há solução para este pesadelo. Eu aprendi a minha lição. Eu poderia ter morrido. Agora eu sei disso.

Como possível paráfrase, temos:

➔ Não há como resolver essa situação. Eu não deveria ter tentado me modificar. Só agora percebo que o meu desejo de me significar de outra forma quase me matou.

Vemos, em uma interpretação possível, que o travesti encara o fato de não conseguir se significar da maneira desejada como um pesadelo sem solução. Com o resultado da cirurgia, o travesti se conforma em viver este pesadelo eterno ao colocar “eu aprendi a minha lição”. Tal enunciado, enunciado pelo sujeito travesti, tem uma série de sentidos possíveis a serem trazidos para reflexão. Um deles seria o fato do sujeito travesti considerar um erro querer mudar o corpo – tirando o foco dos procedimentos médicos ilegais a que se submeteu na busca de se significar de maneira outra. Uma outra interpretação possível seria sob o ponto de vista religioso ou moral, no sentido de que o sujeito travesti se consideraria punido, castigado por querer romper o já dito no que tange ser homem e ser mulher.

Após ler a notícia e, descendo a barra de rolagem, pude ler os comentários postados pelos usuários do Facebook em que a mesma foi exibida. Assim, voltando-nos para os comentários sobre o caso, podemos observar que nos gestos de interpretação há a materialização da ideologia e do simbólico constituído proposto por Orlandi (2004). Percebemos que, ao lerem tal notícia, os usuários deste site de relacionamento expuseram seus gestos de interpretação através de seus comentários, materializando formações discursivas que convergem na recusa, na não aceitação das modificações físicas propostas pelo travesti.

Dessa forma, percebemos que o teor dos comentários gira em torno de um simbólico religioso, familiar, moral, há muito constituído no imaginário coletivo funcionando de maneira contraditória. É evidente a recusa em se aceitar pessoas do sexo masculino se travestir, alterar o seu corpo tentando apagar as marcas deste sexo: uns alegam que “não se pode mudar o que Deus fez”, restringindo os sentidos às questões religiosas, como se o que aconteceu fosse castigo em não se querer ser “aquilo que era”: em não estar satisfeito com o que Deus deu. Articulando o que diz F. A. “Isso é o que dá querer mudar o que Deus fez” ao que disse o travesti ao jornal “Eu aprendi a minha lição”, temos uma direção mais específica, como se o sentido desse enunciado feito pelo travesti fosse evidente, como se a paráfrase “não se pode mudar o que Deus fez” fosse a lição.

Outros usuários debocham e riem das deformidades considerando pouco o resultado desta tentativa de modificação do corpo: “É o fofão? (risos)”; “Vai de novo (risos)”; “E essa agora? O Kiko virando travesti. Vou contar tudo pra Dona Florinda”; “Coisa mais ridícula, ta parecendo o chefão do filme Jogos Mortais”; “Não ficou tão ruim! Deviam ter injetado mais”. Com isso, podemos perceber que tais enunciados de uma formação discursiva em que funcionam o deboche, a ironia, o sarcasmo significam como formas de resistência a uma significação outra do corpo, rejeitando-a por não haver identificações.

Ainda outros consideram o travesti como uma pessoa “burra”: “Dá licença, jumento!”; “Deveria ter injetado no seu cérebro, porque aí sim está faltando alguma coisa”, ou seja, o fato do sujeito travesti querer modificar seu corpo também é considerado como ignorância, como falta de cérebro, de inteligência. Há também aqueles que mostram o seu descontentamento, contrariedade e revolta em poucas palavras, mas não menos significativas: “Aff”; “Desisto”; “Bem feito”; “Te contar, viu?”

A insistência das negativas nos mostra uma memória instituída que toma como princípio silenciar aquilo que vai de encontro ao já instituído como normal, padrão. Vemos, através do discurso de exclusão, a memória institucionalizada que (des) significa o sujeito travesti, que o individua como anormal, como animal irracional, como alguém que mereça sofrer e que, definitivamente, deva estar fora do meio comum, dos delimites da cidade, à margem. Interessante observar que tais argumentos, que vão de encontro às modificações do corpo, colocados por um grupo de usuários do Facebook, não são válidos, uma vez que não há consistência em seu discurso marcado por contradições. Tenta-se controlar o que é correto, o que é errado, o permitido e o proibido, sendo que tal controle escapa do próprio sujeito que o estabelece.

Sob o ponto de vista da psicanálise, no que tange a sexualidade, Poli (2007) trabalha a questão da sexualidade desvinculada dos conceitos sociais estabelecidos, procurando discutir o que seria de fato ser “homem” e ser “mulher”, e nos deixa claro a necessária separação entre o corpo físico e a mente. Para a autora (*idem*), os órgãos sexuais não seriam, de forma alguma, o referente da sexualidade, estando este na determinação dos ideais e aspirações de cada indivíduo. Tais ideias, primeiramente colocadas por Freud, desmitificam nossas acepções, há séculos estabelecidas, sobre o destino da sexualidade indissociável ao corpo anatômico.

Dessa forma, podemos perceber que a escolha do sujeito travesti em se significar sexualmente de maneira diferente ao já dito, ao estabelecido como “norma”, concebe ao corpo físico identificações ao nível do desejo que, segundo a psicanálise, é o determinante sexual. Assim, o fato do sujeito travesti significar a sua sexualidade a partir de sua vontade, não o coloca de forma alguma como “pederasta”, “anomalia”, “doente”, “invertido” – atribuições a sua conduta que vêm de encontro com os ditames sociais estabelecidos historicamente. Ao contrário do que se tem como simbólico, este sujeito confere sua identidade sexual ao nível do desejo, mesmo que pague o alto preço do preconceito. Esta visão psicanalista vem desconstruir o imaginário do senso comum que considera tal liberdade como algo relativo à falta de vergonha e de moral.

Com a reportagem publicada no *Facebook*, podemos perceber um exemplo da materialidade discursiva proposta por Orlandi (2012), bem como seus processos de significação e interpretação também colocados por Orlandi (2004). Percebemos, ainda, uma tentativa de modificação do corpo pelo travesti, uma vez que este procurou meios, mesmo que clandestinos, de trazer feminilidade ao rosto, significando, segundo Orlandi (2007) o apagamento do que não quer ser dito, do que não quer ser significado – no caso, a

concepção comum de corpo masculino. Assim, tais comentários apontam para um conceito de feminino e masculino preso à anatomia e aos valores sociais, culturais e religiosos estabelecidos. Percebe-se aqui, segundo Cristina Poli (2007), a necessidade de se desvencilhar de amarras sociais e de conferir à sexualidade o desejo, que vai além da formação genética.

Referências bibliográficas

ORLANDI, Eni P. Processos de significação, corpo e sujeito. In **Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia**. Campinas, SP. Ed. Pontes, 2012. p. 83-96.

_____. À Flor da pele: indivíduo e sociedade. In **A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e em psicanálise**. MARIANI, Bethania (Org.), São Paulo: Claraluz, 2006. p. 21-30.

_____. **Análise de Discurso, princípios e procedimentos**. 9ª Edição. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2010.

_____. **Interpretação; Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas. Ed. Pontes, 2004. 156p

_____. **Cidade dos Sentidos**. Campinas, São Paulo: Ed. Pontes, 2004. 159p.

_____. **As formas do silêncio – no movimento dos sentidos**. Campinas, SP. Ed. Unicamp. 2007. 184p.

POLI, Maria Cristina. **Feminino/Masculino**. Rio de Janeiro. Ed. Jorge Zahar, 2007. 76p.

O SILÊNCIO DA LITERATURA E A VOZ DA CIÊNCIA EM LIVROS DE ASTRONOMIA PARA CRIANÇAS

LÍDIA ROGATTO

Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas
Rua Seis de Agosto, 50 – 13083-873 – Campinas – SP – Brasil

lidiarogatto@gmail.com

Resumo. *O artigo discute o discurso da divulgação científica para crianças e seus contrastes com a literatura infantil. A partir da análise do discurso, propõe a discussão do maravilhamento e transparência.*

Palavras-Chave. *Literatura infantil. Divulgação científica. Astronomia.*

Abstract. *This article discusses the scientific discourse for children and its contrasts with children's literature. With discourse analysis, wonder and transparency are considered.*

Keywords. *Children's literature. Scientific popularization. Astronomy.*

Na era medieval não havia lugar para o universo infantil. Essa, ao menos, é a leitura de alguns historiadores sobre a criança, figura raramente mencionada em textos e representações artísticas na época da morte anunciada (uma em cada três morriam). Dos feudos às sociedades soberanas do século XVII, as crianças eram consideradas miniaturas de adultos, compartilhando com estes não só os jogos, mas o vestuário e o trabalho. De fato, tudo parece apontar que a abordagem da Igreja e as próprias condições políticas ignoravam que entre o nascimento, a vida e a morte existia um estágio particular, a infância.

Para que a criança fosse reconhecida como criança, ou seja, para possibilitar a emergência de ambos termo e conceito, era inevitável que fatores como o controle da mortalidade infantil e a instituição da escola como mecanismo disciplinador fossem alcançados. Assim, a primeira vez que a criança foi descrita com características específicas foi no Século das Luzes. Não por acaso, a mesma época que culmina com a produção de edições de literatura infantil e a origem do que hoje se convencionou chamar “divulgação científica” (DC).

Provém do Iluminismo a imagem frágil e inocente da criança e, concomitantemente, da leitura como instrumento funcional, único e salvador, capaz de instruir deleitando. Jean-Jacques Rousseau, em “Emílio” (1762), já implica que “Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação”.

A afirmação acima prefigura a educação como instrumento de transformação, capaz de adequar a criança – juridicamente carente de proteção e preparação – ao Estado e suas

formas de reprodução institucional. Não é de surpreender que a noção de livro infantil esteja menos atrelada às qualidades do leitor do que a um sistema normativo, controlado ideologicamente para suprir uma falta que, supostamente, definiria o público infantil.

Falar da criança como uma semente de adulto é adentrar o *modus operandi* de uma relação hierarquizante. O discurso literário infantil é um nicho no qual marcas pedagógicas e autoritárias se apresentam em tensões entre o que pode e não pode ser dito. As funções utilitárias de mitos, fábulas, cantigas de ninar e contos se reciclam e, hoje, ecoam a iniciativa neoliberal de organização social.

O imbricamento de recursos estéticos com a temática e o léxico científicos compõe o discurso da DC infantil. Nesse jogo, a formatação, a textura do papel, as cores, e o projeto ilustrativo se constituem como pistas da organização desse discurso que, em diversas ocasiões, se confunde por literatura infantil. Esse artigo versa sobre tal confusão como sendo um equívoco, e propõe situar a DC em uma posição discursiva à parte da literatura.

Os rastros da leitura de uma obra infantil podem desaguar em um estudo acerca do discurso (*como e a partir de onde* se fala para a criança), da visão proposta de criança (*quem é o leitor*) e da posição ideológica mobilizada (*o que é dito*). Independentemente da abordagem, todo livro infantil negocia um espaço entre o mundo das crianças e o do adulto, ora no que concerne a composição do livro (a forma como as ilustrações dialogam com o texto e o mercado editorial, por exemplo), ora ao se considerar a criança como um sujeito social, histórico e simbólico que sofre a constante mediação de adultos. Essa negociação revela um inevitável descompasso entre quem fala e quem lê.

Mesmo assim, a criança vibra, se assusta e se diverte com livros que lhe são destinados. Segundo o compositor Leonard Bernstein, isso acontece pela capacidade do escritor de criar um mundo próprio, “um mundo que revive e readapta o tempo e o espaço”. O sucesso de um livro infantil estaria diretamente relacionado à medida em que ele permite ao leitor ser um habitante desse mundo, ou melhor, “o quanto ele te convida e te deixa respirar o ar estranho e especial desse mundo”.

Porém, mesmo detendo técnicas de escrita que motivam o leitor infantil a continuar sua leitura, o próprio autor, no momento em que escreve, já está separado da infância. Isso faz com que livros sejam importantes receptáculos dos pré-construídos sobre a infância e, ainda mais relevante, das características da sociedade e da cultura que os possibilitam. A história que ganha publicação é o fruto bem-sucedido de um jogo de forças entre escritores, ilustradores, editores, críticos, bibliotecários, agentes literários, líderes políticos e religiosos que decidem o que vale e o que não vale ser dito ou produzido, i.e. o espaço reservado ao silêncio e à palavra.

Livros para crianças, como disse o historiador de literatura infantil Leonard Marcus, são “mensagens presas em uma garrafa no oceano de culturas, que futuras gerações encontrarão”. Analisar a obra de Monteiro Lobato, Dr. Seuss, René Goscinny, os irmãos Grimm, Beatrix Potter, Maurice Sendak e Neil Gaiman é embarcar em uma aventura que explicita dualismos como o permitido e o proibido, o pequeno e o grande. É encontrar pistas – geralmente subestimadas – sobre as diferentes realidades infantis a partir de vocábulos, imagens e comportamentos que são múltiplos e que, como tais, não podem ser categorizados em uma única e comum identidade.

Kimberly Reynolds vai além ao afirmar que “assim como não há algo que possa ser denominado literatura de adultos, não há, claramente, um corpo reconhecível de literatura infantil”. Rótulos preveem uma pureza de forma, conteúdo e até de público-alvo, algo impraticável na literatura, desde que observada atentamente, como o exemplo de J. K.

Rowling tão bem sugere. Inicialmente pensado para crianças, “Harry Potter” virou um fenômeno que rechaça a concepção de faixa etária. Também é o caso, inversamente, dos contos de Guimarães Rosa e de “Alice no País das Maravilhas”, obras que não tinham intenção de falar ao público infantil.

O nicho da DC para crianças, porém, não pode ser situado nesse plano. Para efeito de exemplificação, o corpus aqui estudado é o que tem na astronomia seu eixo temático. O que importa, em obras como “Twinkle Twinkle Little Star”, “Espaço sideral” e “Com certeza muitas dúvidas” é a difusão da ideia, já em voga no século XIX, de que a ciência infantil procede à ciência para todos. Por si só, tal enunciado já antecipa os seguintes pontos: 1) de que o foco desses livros é a mensagem científica, 2) da razão social dessa leitura, i.e. da demanda social por ciência, 3) de que a criança faz parte dessa demanda, mas que não se particulariza como leitor.

Como na literatura infantil, a DC para crianças possui uma reconhecida função utilitário-pedagógica. Esta implica a ação educativa do livro a partir de uma rede de mediadores que constrói o efeito de um sujeito transparente. A encenação da ciência é o maior efeito desse discurso, assinado por um autor que adere à imagem do cientista e legitima seu dizer. Esta reformulação de conceitos sobre a história do universo e seu desenvolvimento é atravessada pela imagem da ciência régia e marcada por todos seus paradigmas – neutralidade, objetividade e veracidade –, acarretando no efeito de inequívocidade.

Se existe uma formação discursiva da DC para crianças, esta é uma formação na qual o maravilhamento e o encantamento, próprios da literatura infantil, foram substituídos pela pretensão de solucionar o mistério. Não mais a espontaneidade e a intuição, mas a previsibilidade da mensagem. Não mais a possibilidade de uma leitura múltipla e diversa, mas a construção de um texto plano e sem surpresas. Não mais a dúvida, mas a resposta. Tudo converge para a generalização de um repertório científico de seriedade, reconhecido por sua importância acadêmico-científica.

Além de movimentar o mercado consumidor, a motivação de se tomar a astronomia como tema infantil parece estar ligada à futuridade da criança, que para estar devidamente inserida na sociedade, precisa dominar certas temáticas de visibilidade internacional – o nome dos planetas, as conjunturas oficiais da formação do universo (a menção única ao Big Bang), as viagens espaciais, a constituição de algumas estrelas, entre outros.

Isso faz com que o sentido depreendido da figura do autor seja, ao mesmo tempo, o de um mediador, um divulgador e um professor que se subjetiva a partir de uma necessidade construída sócio-historicamente, i.e. a de que não é possível (ou certo) viver na ignorância. O papel da leitura desses livros científicos é suprir a falta da criança, seu efeito de *tabula rasa*. Ou melhor: usar uma mercadoria para transformar um quadro de desconhecimento de temas aparentemente indispensáveis.

A DC é um âmbito de desencontro entre o cientista e o leitor. Se, teoricamente, a ciência aplaude o dinamismo de intelecto e a curiosidade atrelada à descoberta, por outro, o corpus de livros de astronomia requer uma participação mínima do leitor, e a complexidade de seu imaginário é desconsiderada. São livros em que o conteúdo é ditado *talis qualis* (“Esta é uma nebulosa, onde novas estrelas e galáxias são formadas. Este pilar cósmico gigante é feito de hidrogênio e poeira cósmica” – POWELL, 2011, para crianças de seis anos), e não é de surpreender que a estética e a poética se desviem desse sistema. De fato, a literatura preza, como propõe o escritor Peter Dickinson, “a importância das crianças descobrirem coisas por si mesmas”.

No que concerne a forma e a apresentação do material, o fundamento de livros de divulgação científica para crianças pouco difere de textos de divulgação para adultos, veiculados em revistas (Superinteressante, Galileu), portais e livros. Um emaranhado de implícitos, conceitos descontextualizados e incompreensíveis é reconstituído para a criança a partir de redes parafrásticas e repetições. Métodos de aproximação que mobilizam a memória infantil – inclusão de personagens, ilustrações e uma textualidade que se volta, por vezes, para a rima e a poesia – parecem mais atender a critérios mercadológicos do que à lógica interna da obra.

A discussão desagua em uma dúvida incontornável: será possível ser rigoroso cientificamente sem que para isso seja imperativo o discurso autoritário, centrado no autor e não no leitor? Há espaço para posições lúdicas, polêmicas e literárias em obras com temáticas científicas como a astronomia? Impossível fazer jus à questão em tão poucas linhas. Contudo, a impressão é a de que, felizmente, não há uma resposta única para a questão. *A priori*, não há nada na ciência para crianças que obrigue a existência de uma (re)formulação insistente do discurso para adultos.

Hoje, muitas histórias são combinações e transformações de contos tradicionais. Com a rede e a memória metálica, a discussão “everything is a remix” ganha mais força quanto mais se questiona a possibilidade de originalidade. Mas não se trata de clamar que a literatura perdeu lugar, e sim tentar compreender que lugar (novo) é esse. Assim, a tentativa de resgatar a importância dessa literatura ganha um valor tácito, embora marginal, agregado à sua própria extrapolação. Ou seja, de que forma o *rappor*t presente-passado projeta e reinventa um futuro.

Segundo Kimberly Reynolds, o diálogo que entre o novo e o velho pode espalhar as sementes da mudança social. Isso acontece especialmente na forma como a literatura infantil pode, a partir de deslocamentos, contribuir para a igualdade e a diversidade. Livros infantis podem encorajar a revolução de sistemas estáveis e obsoletos de pensamento, frequentemente (mas não apenas) promovidos pela instrução formal, como lembra Walter Benjamin.

É indiscutível que o propósito da DC, i.e. a questão social comunitária, seja louvável. No entanto, para que tal escopo se efetive, é preciso que os livros estejam criticamente envolvidos no paradigma de que não existe relação direta entre a linguagem e o mundo, e que, como lembra Eni Orlandi, a materialidade é opaca, equívoca e nunca transparente. A literatura se aproxima dessa visão quando reconhece que é ideológica e afirma o descentramento do sujeito.

O efeito dos livros de astronomia para crianças – a conclusão, a *mimesis*, a legitimação – ignora que a verdade seja produzida historicamente, que ela provenha de espaços de estabilização semântica e seja imposta por coerções sociais. Há, de fato, ênfase na concepção positivista do real-mundo, na qual o sonho e a imaginação não são acolhidos como experiências. Reside, aí, um grande perigo, pois escrever para o público infantil – sobre ciência, piratas ou fadas – nunca é um exercício absoluto e acabado em si mesmo.

A literatura, segundo Michael Hamburger, possui sua própria “verdade”, com pouca relação com o real, mas rica de “correspondências intransitivas e sinestésicas” com o mundo (Rimbaud). Nela, o espaço do não-dito nunca é estéril, e o maravilhamento decorre da sensibilidade do escritor – este *Puer aeternus* – de se inserir no ponto de vista da criança. Não é gratuito dizer que esta fantasia mais do que o adulto, bem como ela tende a precisar se sentir segura em um número maior de circunstâncias, incluindo ao ler um livro, como sugere Jerry Griswold.



Falar de estrelas para crianças pode ganhar explicações em números e composições físico-químicas, mas também pode ser um exercício que privilegia noções de pertencimento e fascínio. Não seria, ademais, a primeira vez que isso se faz, uma vez que o mistério do céu tem sido consagrado pelas civilizações humanas desde os mais remotos tempos, como ilustra a história do gigante Phan Ku, proveniente da China (600 a.C.).

Como as possibilidades de discurso, o universo pode parecer infinito e multifacetado, mas esse efeito não deve ser mascarado do leitor. Não importa de onde o escritor fale (da religião, da ciência, da fantasia), esse lugar sempre será uma entre muitas âncoras que pode transformar a galáxia em uma casa de estrelas.

Referências

GRISWOLD, Jerry. **Feeling like a kid**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2006.

POWELL, Sarah. **Espaço**. Curitiba: Editora Libris, 2011.

REYNOLDS, Kimberly. **Children's literature**. New York: Oxford University Press, 2011.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.



ATIVIDADE FÍSICA E CÂNCER DE MAMA: UM OLHAR SOBRE O CORPO /PARA O CORPO

LÍVIA FABIANA SAÇO, ANA CLÁUDIA DIAS SOUSA FIGUEIREDO, PÂMELA
APARECIDA SILVA FERREIRA, RENATA VIEIRA DA SILVA, ELIANA L. FERREIRA

Faculdade de Educação Física e Desportos
Universidade Federal de Juiz de Fora
Órgão Fomento - Fapemig
Rua José Lourenço Kelmer, S/N – Campus Universitário, Bairro São Pedro, 36036-900
Juiz de Fora – MG – Brasil

assessoria pedagogica.gime@uab.ufjf.br, anamasto@hotmail.com, pamela.faefid@gmail.com,
re.vieira31@gmail.com, Eliana.ferreira@ufjf.edu.br

Resumo. *A presente pesquisa versa sobre o significado da atividade física para mulheres acometidas pelo câncer de mama participantes de um projeto de desenvolvimento corporal/ reabilitacional. Para tanto, o objeto de estudo embasou-se na memória discursiva desse grupo de mulheres atravessadas pelo câncer de mama. O procedimento analítico levou em consideração marcas linguísticas na compreensão do processo discursivo (ideológico) usados em relação ao sujeito/ corpo, sujeito/doença quanto sujeito/vida.*

Palavras-Chave. *Câncer de mama. Atividade física. Corpo. Análise do Discurso. Memória discursiva.*

Abstract. *The present study deals with the significance of physical exercises to women affected by breast cancer who participates of a project about body development/ rehabilitation. Therefore, the object of study to base in memory discourse of this women affected with breast cancer. The analytical analysis look into account linguistic makes in the comprehension of the discursive process (ideological) used in relation to the subject/ body, subject/ disease as subject/ life.*

Keywords. *Breast cancer. Physical exercise. Body. Discourse analysis. Discursive memory.*

Introdução

Esse trabalho faz uma pequena incursão sobre um corpo feminino atravessado pelo câncer - “CORPO MULHER” - objeto de nosso estudo. Um corpo codificado, impregnado de sensações e manuseios. Um “CORPO” diferente? Mas qual “CORPO é igual”. A mama e suas relações: físicas, emocionais, sociais. A trajetória na constituição de um discurso - O Discurso - imbuído de (re) significados e (re) ações.

O olhar se faz sobre/para esse “CORPO”, além dele, propondo a dinâmica da atividade física como intervenção terapêutica sobrepondo a prática corporal e impregnado pelo sistema relacional.

Segundo Marzano-Parisoli (2004, p. 67) um corpo que escapa às normativas sociais coloca a pessoa doente ou enferma numa situação de desvio em relação à natureza, às normas socioculturais, uma vez que essa se afasta de padrões biológicos, físicos e psicológicos, sendo impedida de cumprir livremente as tarefas sociais devidas.

Nesse contexto, a presente pesquisa se caracteriza, como uma busca sobre o significado da atividade física para/sobre esse “CORPO MULHER” acometidas pelo câncer de mama, em especial dez mulheres que passaram/passam pelo tratamento dessa neoplasia e que, praticam a proposta da atividade física supervisionada semanalmente no projeto “Vida e Saúde” nas dependências da Universidade federal de Juiz de Fora.

Para tanto, o objeto de estudo embasou-se nos discursos (*corpus*) “das mulheres com câncer”, buscando compreender sobre esse “CORPO”, diante da proposta de intervenção, que nesse caso específico, ocorre num espaço de identificação desses sujeitos.

Referencial Metodológico

Trata-se de uma pesquisa empírica, utilizando procedimentos qualitativos, tendo como suporte metodológico a Análise do Discurso (AD), em sua vertente francesa, representada no Brasil, por Eni Orlandi.

Este tipo de estudo possibilita conhecer melhor o homem que por excelência significa a si e ao outro (ORLANDI, 2001, p. 15). Portanto, o objetivo desta pesquisa foi o de, através da Análise de Discurso, identificar através das marcas linguísticas (pronomes, adjetivos e advérbios) compreender o processo discursivo (ideológico) mais amplo inscrito nelas - a relação sujeito/ corpo, sujeito/doença quanto sujeito/ vida.

Segundo Orlandi (2007, p. 59), “analisar é compreender a ordem do discurso em questão” e, nessa perspectiva, a Análise do Discurso busca encontrar não o ideológico explícito ou implícito do texto, mas a maneira como o dito ou o não dito se significa.

Nesta perspectiva, as marcas linguísticas com que trabalhamos foram sendo pontuadas pela maneira como os enunciados apresentaram as mesmas palavras temáticas sobre a doença no que se refere ao momento presente, à funcionalidade, à prática corporal/social, às mudanças.

O grupo amostral englobou dez mulheres que passaram/passam pelo tratamento de câncer de mama - faixa etária entre 30 e 70 anos - participantes do Projeto Vida Saúde nas dependências da Universidade federal de Juiz de Fora.

Em relação ao dizeres, ao que é anunciado, Orlandi (2007, p. 30) afirma que os sentidos vão deixando vestígios, pistas que devem ser apreendidas, analisadas e colocadas em relação com sua exterioridade, suas condições de produção, são estes, efeitos de sentidos produzidos em condições determinadas, específicas, não sendo somente mensagens a serem decodificadas e, desta maneira, relacionados com o que é com o que não foi dito e com o que poderia ser dito. Atento a constituição dos pormenores: o interior, o exterior, as margens.

Sentidos sobre/ para o “CORPO”.

As análises dos discursos corporais/verbais nos deram indícios de transformação/mudança de posição social/corporal/cultural das mulheres afetadas pelo câncer.

Essas transformações passam a constituir a identidade da pessoa com câncer de mama, fazendo-a se sentir impotente perante a doença e os mecanismos sociais. É nesse ponto que os exercícios físicos, para esse grupo específico, surgem como ferramenta de reinserção social.

Segundo a World Health Organization (WHO, 2011), a prática de atividade física regular reduz o risco de mortes prematuras, doenças do coração, acidente vascular cerebral, câncer de mama, cólon e diabetes tipo II. Atua na prevenção ou redução da hipertensão arterial, previne o ganho de peso (diminuindo o risco de obesidade), auxilia na prevenção ou redução da osteoporose, promove bem-estar, reduz o estresse, a ansiedade e a depressão. Especialmente em crianças e jovens, os exercícios físicos interagem de modo positivo com as estratégias para adoção de uma dieta saudável, desestimula o uso do tabaco, do álcool, das drogas, reduz a violência e promove a integração social.

O conhecimento e a percepção dos benefícios e barreiras à prática da atividade física podem ser um importante indicador para o desenvolvimento de programas de reabilitação (MORETTI et al., 2009).

(...) hoje eu vejo que nem todo mundo tem a coragem, tem medo, hoje eu vejo que algumas pessoas estão mais abertas (...) a divulgação é principal. (...) eu vejo pelo meu braço (...) oh, oh (...) agora eu consigo [eleva o braço] mas o importante é o envolvimento e a persistência (...) eu tenho vontade também de fazer a hidro na Universidade (...) tem que ter uma frequência para ter resultado (...) a gente vira uma família, muitas amizades (...) é maravilhoso (...).

Em um organismo já acometido pelo câncer, a prática de exercício físico proporciona uma melhora efetiva nas alterações físicas, melhora a força muscular, a saúde e os fluxos corporais, influencia no humor, na imagem corporal e na autoestima (BARRETA et al., 2007).

Entre os benefícios diretos, os exercícios físicos repercutem no corpo do indivíduo, aumentando sua capacidade funcional, realizando adaptações cardiorrespiratórias e musculares, por meio das respostas agudas e adaptações advindas da exigência do maior gasto energético e esforço sobre múltiplos órgãos e o sistema enzimático. Dessa maneira, a ideia de repouso para pacientes pós-câncer acarreta declínio da capacidade funcional, devendo ser evitada o mais possível (DIETRICH et al., 2006).

No grupo em estudo observou-se destaque de motivação à prática dos exercícios físicos a perspectiva de melhora na mobilidade do membro superior que apresenta alguma debilidade pós-cirurgia e diminuição da dor:

Eu fui pensando, inicialmente, em melhorar cada vez mais minha situação, em relação a minha cirurgia, entendeu (...) movimentos do braço principalmente e isso tem me ajudado muito (...). Fui porque eu não consegui pegar uma guia para eu continuar a fazer a fisioterapia e até hoje não consegui (...) e eu sentia muitas dores (...). Fui buscando uma melhora para o meu corpo, para minha vida (...) eu não levantava o braço, tinha muita dificuldade de fazer as coisas em casa (...).

Nesses discursos, em um primeiro momento, percebe-se o exercício físico como mecanismo de mobilidade, melhora das debilidades pós-cirurgia; depois, torna-se visível o vazio social a partir da impotência perante as restrições estabelecidas pelo governo, finalizando como identidade e subjetivação. Torna-se evidente que a procura do exercício físico não fica limitada apenas ao plano corporal, visando à melhora da mobilidade, mas

apresenta elementos para uma reflexão sobre a representação que as mulheres fazem de si mesmas (identificação/subjetivação), sobre o seu espaço social e sobre o seu corpo.

A identificação com o exercício físico não se dá ao mesmo tempo por todos os sujeitos de um determinado grupo, porquanto depende de vários processos na vida individual do ser, suas memórias, suas vivências, suas inter-relações e, nesse processo específico para as mulheres com câncer, outras barreiras surgirão em busca de alternativas para a melhora na funcionalidade e qualidade de vida. O entendimento do processo, a aceitação, a autoestima, o envolvimento consigo mesma, são, portanto, fatores fundamentais na busca do bem-estar e da saúde, como relatado por uma das entrevistadas:

(...) Agora eu tô naquela fase do remédio, de dor no corpo e cansaço e você acha que eu vou parar com minhas atividades? Nem pensar (...) mas eu sei que vai passar (...) hoje eu vejo que nem todo mundo tem a coragem, tem medo, hoje eu vejo que algumas pessoas estão mais abertas.

A relação da mulher de modo a se fazer sujeito perante sua história, vem de duas maneiras diferentes: a) uma por meio da relação que se dá com a doença e com o social; b) a outra, por intermédio da relação consigo mesma, incluindo o corpo, e esse processo repercute na maneira como se reage às etapas da vida:

Eu sempre resolvi sozinha minhas coisas... hoje eu já consigo melhor (...) trabalhei mais um pouco essa área. Eu corro atrás, eu faço! Eu gosto que as pessoas me ocupem, mas eu não gosto de ocupar ninguém (...) passou e eu não vi, não tive revolta, não tenho revolta (...).

Durante o tratamento, o exercício físico pode colaborar para a ativação de mecanismos biológicos, aumentando enzimas atuantes nos radicais livres e nas células de proteção, as quais podem dificultar a formação de tumor, ou seja, não só para prevenir o desenvolvimento de câncer, mas, conseqüentemente, fará com que o organismo se torne menos vulnerável a outras doenças oportunistas (PEDROSO; ARAÚJO; STEVANATO, 2005).

Imbuídos do desejo de continuarem vivos, ativos, agentes da sua história, os participantes do grupo se identificam e se reúnem, encontrando razões que vão muito além de alguma deficiência, pois existe uma busca pela continuação e (re) conquista da vida. Isso ocorre porque, segundo Orlandi (2001), os sentidos não se dão somente na maneira como eles se constituem, mas também como se *formulam* e como *circulam*. Nesse espaço, o social permite o outro sentido que se constitui, a subjetividade está sempre sendo construída no entremio dessas relações (FERREIRA, 2005).

Eu saio de lá, a gente desce até a pé porque a gente se sente outra, se sente mais leve. Me identifico com as pessoas e é muito bom... bom demais (...). Bom prá mim (...) há... é um fato que já passou, eu não considero mais que eu tenho essa doença mais... vocês são muito importantes na nossa vida (...).

(...) muita amizade (...).

(...) é um achado (...) eu sempre falo que foi um achado... (...) a gente vira uma família, muitas amizades... é, maravilhoso... só peço para o projeto não acabar (...) nunca (...).

Ai (...) é difícil te falar (...) a descoberta é um susto, o tratamento é um sofrimento e depois que passa a gente vê que valeu a pena o sacrifício (...) quando eu tava tratando, eu tive uma dúvida no outro peito, aí eu pensei, se tiver que passar por isso tudo de novo eu não vou passar (...) hoje (...) eu já penso diferente, sou obrigada a passar e vencer (...).

(...) antes câncer era morte (...) hoje não, câncer é vida (...) tem jeito.



O projeto, como proposta à prática de saúde e bem-estar, traz consigo também as marcas que o singularizam e que, constantemente, são mutáveis dentro de um território físico e social, onde as mulheres são agentes singulares nesse processo. Traduz-se como elemento relevante na construção que essas pessoas fazem das representações sobre si mesmas (identificação/subjetivação), sobre o seu espaço social e o seu corpo.

Assim vai delineando a história desse grupo de mulheres com câncer, um caminho que muitas outras percorrerão...

Considerações Finais

As Formações discursivas observadas vão sendo criadas nesse universo de significados interferindo e produzindo a subjetividade e características femininas dessas mulheres porém, o trabalho corporal muitas vezes silenciado torna-se alvo de descobertas nas evidências dos sentidos que falam e pelo que realizam nas ações e transformações.

Referências bibliográficas

BARETTA, Elisabeth. et al. Nível de atividade física e fatores associados em adultos no Município de Joaçaba, Santa Catarina. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 7, p. 1595-1602, jul. 2007.

DIETRICH, Sandra Helena Correia. et al. Efeitos de um programa de caminhada sobre níveis de fadiga em pacientes com câncer de mama. **Revista Brasileira de Ciências e Movimento**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 7-12, 2006.

FERREIRA, Eliana Lúcia. **Corpo-Movimento-Deficiência**: as formas dos discursos da/na dança em cadeira de rodas e seus processos de significação. Juiz de Fora: CBDCR, 2005.

MARZANO-PARISOLI, Maria Michela. Corpo, sexualidade e ética. In: MARZANO-PARISOLI, M. M. **Pensar o corpo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORETTI, Andrezza C. et al. Práticas corporais/atividade física e políticas públicas de promoção da saúde. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 346-354, 2009.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PEDROSO, Wellington; ARAÚJO, Michel Barbosa; STEVANATO, Eliane. Atividade física na prevenção e na reabilitação do câncer. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 155-160, set./dez. 2005.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Physical activity: direct and indirect health benefits**. Disponível em: <www.who.int/hpr/physactive/health.benefits.shtml>. Acesso em: 3 ago. 2013.



UNIDADE E DIVERSIDADE: OS SENTIDOS DA LÍNGUA NOS ESTUDOS SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA

LÍVIA HELENA MOREIRA E SILVA

Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas
Rua Sérgio Buarque de Holanda, nº 571, CEP 13083-859, Campinas, SP, Brasil

livelena@gmail.com

Resumo. *A formação da tradição das ideias linguísticas brasileira na conjuntura em que a linguística se consolida no país constitui uma rede de filiações de sentidos que fixa um imaginário de sentidos para a língua portuguesa com o qual os estudos sociolinguísticos buscam romper ao trazer a questão da diversidade para o centro das discussões. É esse movimento de sentidos, catalisado pela conjuntura particular criada pela consolidação de uma política de pós-graduação no país, que interessamos investigar.*

Palavras-Chave. *Sentido. Língua Portuguesa. Unidade. Diversidade. Sociolinguística.*

Abstract. *The formation of the Brazilian linguistic ideas' tradition in the conjuncture in which Linguistics is established in the country constitutes a network of meaning affiliations fixing an imaginary of meaning into Portuguese Language with which sociolinguistic studies seek to break bringing the issue of diversity to the center of discussions. Is that movement of meanings, catalyzed by the particular circumstances created by the consolidation of a postgraduate policy in the country, we are interested in investigating.*

Keywords. *Meaning. Portuguese Language. Unity. Diversity. Sociolinguistics.*

Considerações iniciais

O texto ora apresentado compreende as formulações iniciais do trabalho que desenvolvo no mestrado dentro do programa História das Ideias Linguísticas e constitui, antes de tudo, um espaço mais amplo de reflexão que precede a análise propriamente dita sobre meu objeto de estudo, a saber, a produção de sentidos sobre a língua portuguesa no interior dos estudos científicos sobre a linguagem.

Busco compreender o movimento de sentidos sobre a língua à luz da Análise do Discurso de orientação materialista, fundada por Michel Pêcheux na França e desenvolvida no Brasil de um modo que lhe é próprio. Assim, penso o conhecimento sobre a língua como um discurso, portanto, sujeito a equívoco, dando lugar a diferentes filiações teóricas, historicamente marcadas e ideologicamente comprometidas. Levo em conta o simbólico em sua relação com o político, “pensando a língua, os que a falam, a sociedade que o

constituem e o próprio funcionamento do Estado, com suas jurisdições e sua relação com a ciência” (ORLANDI, 2013, p.10).

Da forma como trabalho a questão da heterogeneidade de sentidos do idioma, ela está profundamente ligada à conjugação da unidade ideal e da diversidade concreta na constituição do Brasil e da nossa língua nacional. Parto da ideia de que até certo período da história científica brasileira essa heterogeneidade era bem menos evidente, passando a se manifestar de forma mais contundente com a irrupção de determinados eventos históricos que produziram mudanças na abordagem da língua nos estudos linguísticos.

A seguir, apresento uma breve exposição do modo como se define a tensão entre unidade e diversidade da língua no Brasil, para, em seguida, explicitar o modo como a mudança nas condições materiais de produção do conhecimento científico brasileiro vai produzir uma movimentação na produção de conhecimento sobre a língua e, logo, na produção de sentidos sobre ela, afetando, irremediavelmente, sua relação com o sujeito e a sociedade na história.

1. Unidade *versus* Diversidade

Inspirada na distinção metodológica que Pêcheux e Gadet (1981) propõem do fato de que há língua e há línguas, pelo que chamam língua gramatical e corpo pleno da língua, E. Orlandi (2009) formula uma distinção muito proveitosa para o tratamento da tensão entre unidade e diversidade na língua portuguesa, com a elaboração dos conceitos de língua fluida e língua imaginária: esta definida como sistema fechado, normas, coerções, simulacros construídos pelos analistas de linguagem, aquela definida como a língua no mundo, que não se deixa imobilizar, que escapa ao aprisionamento das regras.

Por essa distinção é possível pensar as complicadas relações entre noções como língua, língua franca/língua geral, língua oficial, língua materna, língua nacional, língua de imigrante, dialeto etc., que intervêm necessariamente na realidade linguística brasileira e são reveladoras da tensão da relação língua/nação. Nesse contexto, a questão da língua apresenta-se como uma questão de Estado com suas políticas de invasão, de absorção e anulação das diferenças que pressupõem, antes de tudo, que essas diferenças sejam reconhecidas. Há, nas palavras de Orlandi (2013, p. 107-108), um jogo contraditório entre “a forma logicista de um sistema jurídico concentrado em um único centro e a forma sociologicista de absorção negociada da diversidade”, jogo que reflete tanto a condição de existência da língua (nacional) quanto a do Estado.

Nesse sentido, frente à heterogeneidade constitutiva da realidade linguística brasileira, a construção de um imaginário de unidade é necessária para que se crie o sentimento de uma “união” nacional, regida por um Estado brasileiro. Nessa empreitada, a produção de conhecimentos sobre a língua no período histórico do final do século XIX assume a forma dessa relação entre a unidade e a diversidade no território nacional e diante dos colonizadores, em que se liga a constituição da língua à constituição da nação, afetando a relação do brasileiro com a língua e, logo, com o Estado.

Com efeito, o processo da gramatização brasileira desse período permite o acesso às formas como se constrói o imaginário da língua para seu falante. Esse imaginário vai representá-la como uma língua singular e legítima, e também como instrumento domesticável (língua imaginária), representando, por sua vez, o controle que o sujeito tem de sua relação com ela. Ora, o principal objetivo desse movimento é evidenciar que o Brasil sabe a sua língua, assim, quanto mais os gramáticos tentavam mostrar que a dominavam,

mais normativos eram seus trabalhos. De onde o forte posicionamento purista que marca esse movimento, subestimando as influências das demais línguas aqui faladas.

A legitimação do português deste lado do Atlântico acabou por instaurar um novo regime de funcionamento da relação unidade/diversidade: uma vez garantida a unidade necessária do português brasileiro (referindo a seu funcionamento na sua historicidade que lhe particulariza), a variação não é mais em relação a Portugal, mas à diversidade concreta produzida neste território. A gramatização de um país colonizado produz, então, um duplo eixo: de universalização, pela garantia da unidade (imaginária) constitutiva de qualquer identidade, e de deslocamento, pelos usos variados da língua.

O fato de termos elaborado nossa própria língua, portanto, não significou, na prática, a diminuição da importância do enorme contato entre as diferentes línguas brasileiras com as quais convivemos em território nacional: aproximadamente 180 línguas indígenas e falares africanos diversos, além do contato com línguas de imigrantes e com as línguas de fronteira (ORLANDI, 2009, p. 160).

A complexidade do quadro linguístico brasileiro, conforme Orlandi (2013, p. 105) é fruto da relação “de uma língua imposta pelo colonizador e a história que vai expondo o brasileiro a diferentes ordens simbólicas, sem, no entanto, deixar de representar a necessidade de unidade, seja ela qual for”. Na verdade, qualquer língua nacional constitui-se nesse movimento “de confronto, alianças, oposições, ambiguidades, tensões com outras línguas”.

Assim é que unidade e diversidade tornam-se noções inseparáveis, devendo ser tratadas conjuntamente. Acredito, fazendo eco ao posicionamento de Eni Orlandi no conjunto de sua obra sobre a história do conhecimento metalinguístico brasileiro, que o princípio ético de se trabalhar com a língua no Brasil está justamente em não apagar, mas em se trabalhar a contradição entre unidade e diversidade. Mesmo porque essa tensão está refletida necessariamente nas políticas de línguas, na educação e, logo, na relação do brasileiro com a sua língua.

2. Uma consideração teórica necessária

O processo da gramatização brasileira no século XIX explicita o jogo enunciativo que se caracteriza pela passagem discursiva da língua portuguesa enquanto uma língua que simplesmente está no Brasil para uma língua que pertence ao Brasil, tendo como centro a tensão entre unidade e diversidade. Ou seja, o deslocamento feito na história produz um novo sentido para a língua. Considerando-se a tensão entre unidade e diversidade e entre língua e nação, torna-se claro o caráter político e ideológico desse deslocamento do sentido.

A esta altura, uma consideração teórica sobre o estudo do sentido faz-se pertinente. Pêcheux (2009) apresenta como o “caráter material do sentido” aquilo que é dissimulado sob a transparência da linguagem e que consiste na sua dependência constitutiva com respeito ao que chama “o todo complexo das formações ideológicas”, estas últimas referidas aos Aparelhos Ideológicos de Estado (e às regiões, objetos e práticas que lhe correspondem), que, por comportarem posições de classe, mantêm entre si relações de contradição, desigualdade, subordinação.

A noção de formação discursiva vem a reboque para mostrar que o sentido de uma palavra, uma expressão ou uma proposição, não existindo em sua relação transparente com a literalidade do significante, é determinado pelas posições ideológicas daqueles que as empregam. Pêcheux (2009, p. 147) chama, então, “formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”. E

prosegue retomando a figura da interpelação ideológica introduzida por Althusser para explicar que “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos do seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes”.

As formações discursivas, portanto, refletem as diferenças ideológicas, o modo como as posições dos sujeitos, em uma conjuntura sócio-histórica determinada, constituem sentidos diferentes. Com essas reflexões o precursor da Análise do Discurso elucida a tese esboçada – mas não desenvolvida – por Althusser sobre a maneira como o discurso materializa o ideológico.

Interessa-me mostrar que se os dizeres dos gramáticos, autores por excelência do conhecimento sobre a língua no século XIX, são atravessados por seus compromissos políticos e ideológicos, os dizeres dos linguistas, para quem a legitimidade do conhecimento é transferida no século XX, não são menos determinados pelas formações ideológicas que os agenciam no discurso enquanto sujeitos autores do saber, mesmo porque o conhecimento científico não é homogêneo em suas filiações teóricas, e mesmo filiações teóricas determinadas não são homogêneas em seu interior, sobretudo quando no centro das questões estão os variados usos da língua no mesmo território nacional.

De fato, a inscrição do cientista em uma filiação teórica ou outra constitui uma questão de ética e política linguística. Pensar a história das ideias tomando em conta a ideologia, a historicidade, a memória permite observar as direções e consequências da formulação do saber metalinguístico.

3. Os sentidos da língua e os estudos científicos sobre a linguagem

A história da ciência “não é indiferente às condições em que sua prática se constitui, não sendo homogênea e sendo sensível a processos científicos que derivam de histórias particulares, regionais, ou melhor, territorializadas” (ORLANDI, 2009, p. 122).

A institucionalização da linguística no Brasil se dá na conjuntura da consolidação de uma política de pós-graduação no país no final dos anos 1960, passando a existir, ao mesmo tempo, a exigência da pesquisa nas universidades e a possibilidade, por meio de incentivos a nível federal, de seus docentes se formarem em instituições estrangeiras, onde entrariam em contato com uma memória científica em determinadas condições.

A primeira linguística praticada no Brasil, ainda na década de 1950, é a estruturalista, ligada a autores que preservam a relação sincronia/diacronia, forma interna/forma externa, língua/cultura, som/sentido. É só um pouco mais tarde que o investimento passa a ser mais forte na sincronia, na forma, na língua. Esse desenho do estruturalismo brasileiro junto à conjuntura em que a ciência linguística se consolida aqui constitui uma tradição, ou, nos termos de Orlandi (2009), “uma rede de filiações de sentidos em uma memória singular”.

De um lado, essas filiações estão ligadas ao funcionalismo, referido a autores como Jakobson, Martinet etc., de outro, à tendência formalista de Bloomfield, Hjelmslev, Harris etc. Em ambos os casos, a descrição ocupa o lugar central da prática científica, que continua até a década de 1980, pelo menos.

A vertente funcionalista dos estudos da linguagem é mais expressiva no estado do Rio de Janeiro, aonde chega em 1970 o linguista americano Anthony Julius Naro para lecionar no curso de pós-graduação da PUC, suprimindo uma lacuna das universidades brasileiras daquela época, em que quase não havia mestres e doutores em linguística para assumir os cargos docentes. O fato é que, pelo contato desse estudioso com os trabalhos desenvolvidos por William Labov na Universidade de Chicago, ainda no início da década de

70 passam a se integrar na linguística brasileira projetos sociolinguísticos de orientação variacionista, iniciados, sob sua segura orientação, primeiro sobre o corpus do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), depois sobre corpora preparados para a pesquisa sociolinguística, como o pioneiro Censo Sociolinguístico do Rio de Janeiro.

Com a chegada da sociolinguística no país, têm início as pesquisas científicas centradas na descrição da forma material empírica da língua portuguesa em sua diversidade concreta, relacionada não somente a fatores linguísticos, do sistema da língua, como pretendia o estruturalismo, ou geográficos, como pretendia a dialetologia, mas, sobretudo, por fatores sociais que têm suas raízes na formação histórica da sociedade brasileira.

Fundada em uma metodologia variacionista que no Brasil, não por acaso, tem por detrás a teoria funcionalista, a sociolinguística do início da década de 1970 no Rio de Janeiro vai propor a sistematização do processo de variação linguística, no que diz respeito a fenômenos de natureza sintática, por meio do tratamento estatístico de dados coletados em gravações de entrevistas orais realizadas *in loco* com um número considerável de informantes, cuidadosamente selecionados, em situações “reais” de linguagem.

Uma reflexão prévia à análise documental desses primeiros trabalhos a que me refiro já permite situá-los em seu horizonte de prospecção. Pela conjuntura em que a sociolinguística foi introduzida no país, muitos serão os pesquisadores formados por Anthony Naro (mas não só por ele) dentro da perspectiva variacionista, o que fará com que rapidamente proliferem os estudos nessa área e se crie um panorama consistente das comunidades de fala existentes no Brasil, fomentando assim a progressiva desconstrução da ideia de homogeneidade linguística. Essa forma de conhecimento linguístico, como qualquer outra, tem repercussão fora do âmbito acadêmico estrito.

Pois bem, anteriormente neste trabalho falamos, citando Orlandi (2013, p. 107-108), que as condições de existência da língua nacional e do Estado são determinadas pela relação tensa entre a forma logicista de um sistema jurídico que fixa a unidade e a forma sociologicista de uma absorção politicamente negociada da diversidade. Dentro dos estudos da linguagem, “onde o logicismo enuncia leis e constrói uma teoria gramatical o sociologismo efetua uma descrição, fazendo um estudo empirista dos dados” (ORLANDI, 2009, p. 161).

Está claro que as questões sociolinguísticas se colocam no quadro do sociologicismo, visando instaurar e standardizar os variados usos da língua, obliterados na representação sociocultural da língua portuguesa pelo logicismo, que faz crer que a variação não existe, ou melhor, que não deveria existir. Esse segundo fenômeno concerne o desenvolvimento das tradições escolares, que no Brasil se abrem para a questão do “fracasso escolar” que atinge sobretudo os deserdados socioeconomicamente. Neste contexto, a sociolinguística propõe intervir para resolver os desvios e suprimir as desigualdades, restituindo a autoestima linguística do brasileiro.

Pensando a questão do sentido, especificamente, é possível dizer que os instrumentos linguísticos, base do saber metalinguístico nas instituições escolares, fixam um imaginário de sentidos para a língua com o qual o sociologismo busca romper pelo reconhecimento da variação linguística. É exatamente esse movimento de sentidos que interessa-me investigar, já que ele não é nem tão nítido nem automático como se pode pensar.

A questão que coloco, então, é a seguinte: em que medida o acontecimento histórico que constitui a entrada da sociolinguística no cenário científico dos estudos da linguagem no Brasil de fato produz uma movimentação significativa na cadeia significante que estrutura os sentidos da língua portuguesa?

Intervém nesse questionamento a noção discursiva de acontecimento, entendida como o “ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 2008, p. 17). Dentro desses termos, buscarei investigar, por meio de uma abordagem crítica da teoria ancorada à teoria materialista do discurso, se há, de fato, como anuncia a sociolinguística, a instauração de novas filiações de sentidos na memória discursiva pela qual o termo língua portuguesa significa.

Como penso o movimento desses sentidos se dando no interior dos estudos da linguagem, mais do que nunca a questão da significação constitui “uma questão de ética e política: uma questão de responsabilidade” (PÊCHEUX, 2008, p. 57).

Referências bibliográficas

MATTOS E SILVA, Rosa V. Orientações atuais da Linguística Histórica brasileira. In: **DELTA**, 1999, vol.15, no.spe, p.147-166. ISSN 0102-4450.

ORLANDI, Eni P. (org). **História das Ideias Linguísticas no Brasil**: construção do saber metalinguístico e construção da língua nacional. Campinas: Pontes, Cáceres: Unemat Editora, 2001.

ORLANDI, Eni P. **Língua brasileira e outras histórias**: discurso sobre língua e ensino no Brasil. Campinas: Editora RG, 2009.

ORLANDI, Eni P. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução: Eni. P. Orlandi. 5.ed. Campinas: Pontes, 2008.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: Eni. P. Orlandi et al. 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

SALOMÃO, Ana Cristina B. Variação e mudança linguística: panorama e perspectivas da sociolinguística variacionista no Brasil. In: **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 187-207, jul./dez 2011.

REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO ENSINO SUPERIOR NO SÉCULO XXI

LUCIANA APARECIDA SILVA DE AZEREDO¹⁰⁵

Faculdade de Pindamonhangaba (FAPI-FUNVIC)
Estrada municipal Radialista Percy Lacerda, 1.000, km 99 Rodovia Presidente Dutra
Pinhão do Una - CEP: 12412-825 - Pindamonhangaba - SP – Brasil

luazeredo@gmail.com

Resumo. *Este trabalho apresenta atividades realizadas com ingressantes no Ensino Superior. Suas bases teóricas são: aprendizagem ativa; leitura e pensamento críticos; noções de psicanálise e um ensaio orteguiano de 1930. Os resultados salientam a importância de discussão e reflexão sobre: 1) a transmissão de conhecimento prático aliado à “Cultura Geral”, base para que o aluno tenha compreensão de seu tempo e de si próprio; 2) a reação/adaptação docente no momento de ruptura no qual estamos.*

Palavras-chave: *Ensino Superior. Aprendizagem ativa. Leitura e Pensamento crítico. Psicanálise.*

Abstract. *This work aims to present classroom activities performed with college freshmen. Its theoretical sources are the active learning; critical reading and thinking; psychoanalysis notions and a 1930 orteguian essay. The results highlight the importance of discussion and reflection on 1) the transmission of practical knowledge together with “General Culture” so that students understand themselves and the world in which they live; 2) teachers’ reaction and adaptation to this moment of rupture.*

Keywords: *College education. Active learning. Critical reading and thinking. Psychoanalysis.*

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”

Cora Coralina

Introdução

O novo perfil de aluno ingressante no Ensino Superior e o uso da tecnologia nas aulas tem sido temas recorrentes. Diante deste panorama, surgem vários questionamentos acerca de aspectos pedagógicos, mais especificamente sobre “como” apresentar os

¹⁰⁵ Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté; membro do grupo "Subjetividades e identificações: efeitos de (d)enunciação" na Universidade de Taubaté (liderado pelas Profa Dra. Elzira Yoko Uyeno e Profa Dra. Juliana Santana Cavallari); aluna especial no Doutorado em Educação da Universidade São Francisco, na disciplina “Processos sociais e práticas educativas; professora Faculdade de Pindamonhangaba (FAPI-FUNVIC).

conteúdos de formas diferentes, motivadoras, significativas e relacionadas com o dia-a-dia deste “novo aluno”.

Outro desafio para o professor de Ensino Superior é saber lidar com problemas recorrentes, como a falta de conhecimento prévio dos alunos; não cumprimento de prazos para entrega de trabalhos extraclasse; não pontualidade nas aulas e/ou faltas em excesso; indisciplina; entre outros, que podem dificultar o trabalho do professor, podendo levá-lo a dois tipos de atitudes: 1) “lavar as mãos” ou 2) a sentir-se perdido, desesperado diante de tantos desafios.

O professor, muitas vezes sem conhecimento pedagógico e didático por advir de áreas distintas, não sabendo lidar com os “novos”¹⁰⁶ alunos ou com reações e resultados imprevistos, pode utilizar-se de meios extremos: 1) autoridade excessiva ou 2) compaixão assistencialista. Em ambos extremos, não há, a nosso ver, investimento no “Novo Amor”, termo cunhado por Jorge Forbes, amor de (re)invenção de si mesmo, de implicação e responsabilização de si e também do aluno; de doação de um pouco de si, sem o qual nos dias atuais dificilmente ocorre a transferência, o laço social e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Dentro do panorama exposto, o objetivo deste trabalho é apresentar duas atividades realizadas com alunos ingressantes no Ensino Superior que visam introduzir práticas de estudos. As bases teóricas que norteiam esta pesquisa são a aprendizagem ativa, leitura e pensamento críticos, noções de psicanálise e o ensaio orteguiano de 1930.

Cabe mencionar que acreditamos na singularidade dos alunos, salas, instituições de ensino, professores e outros fatores envolvidos, portanto, não temos a intenção de apresentar “receitas prontas” para serem reproduzidas em outros contextos, mas sim problematizar a relação aluno-professor-aluno.

1. Bases teóricas

Iniciemos por algumas noções de psicanálise, baseadas em leituras de Lacan, Forbes, Cavallari e Euyeno e nas discussões no grupo de pesquisa do qual participamos, que podem auxiliar-nos a entender o “novo” aluno e sua subjetivação e também nossa relação com ele. Em seguida, teceremos alguns comentários sobre a aprendizagem ativa e leitura e pensamentos críticos, concluindo com menção ao texto orteguiano de 1930.

Para a Psicanálise Lacaniana, há duas formas de subjetivação pelas quais os sujeitos se estruturam. Pela 1a clínica, temos o sujeito do inconsciente, da linguagem, da falta, do desejo; sujeito edipiano, movido pelo princípio do prazer, que no sentido comum, que vai até um certo ponto, interdita-se, não o ultrapassando, por ter sido estruturado pelo Nome-do-Pai; aquele para o qual a mãe não é toda, sendo por isso um ser faltante, buscando-se *ad infinitum*. Já pela 2a clínica, temos o sujeito pós-moderno, “desbussolado”, sem interdições por não haver sido estruturado e/ou haver sido estruturado por uma ordem diferente. A este respeito, Forbes (2012, p. XXI) diz que hoje “é preciso considerar a singularidade que um sujeito inventa, por meio de seu sintoma, para dar conta daquilo que se apresenta para além do pai”. Para esses casos, Forbes sugere que o manejo clínico deve ser realizado por meio da sua responsabilização pelos seus próprios atos, fazendo com o que o sujeito se (re)invente e se responsabilize pela invenção de si.

Nas salas de aula nos deparamos com alunos estruturados das duas formas: sujeitos edipianos e não-edipianos que, segundo Uyeno (2009, p.6)

¹⁰⁶ Para nós, o “novo” traz consigo um pouco mais do “mesmo”. Para Coracini (2006, p. 134) “a realidade está atravessada pelo mesmo e pelo diferente, pela racionalidade, pela fragmentação e pela dispersão de tudo e de todos.”

demandam formas diferentes de condução da atividade pedagógica em sala de aula: aqueles respondem à condução das aulas como tradicionalmente se fez e se faz, uma vez que se estrutura pelo amor do Outro; estes, entretanto, não respondem a essa condução por, não sendo estruturado pelo amor do Outro, demandarem do professor um novo amor.

Tais formas de condução guardam certa relação com o conceito de transferência psicanalítica que traz o “afeto” para a relação e, se este não estiver presente, não há aprendizagem. É por meio da transferência que o sujeito pensa que o outro tem um saber sobre ele (sujeito-suposto-saber), que este na realidade não tem, o que lhe permite uma aproximação a um saber que ainda não possui. Transpondo o conceito para o campo educacional, isto mobilizaria o aluno, fazendo interessar-se e participar mais nas aulas e fora delas. Em outras palavras,

a estrutura que possibilita um processo de análise e que se sustenta na suposição de um saber no outro (analista) ou na noção de sujeito-suposto-saber também deve fundamentar o processo de ensino e aprendizagem que busca despertar algo no outro (no aluno). (CAVALLARI, 2013, p.5)

O papel do professor muda: ele passa de um transmissor de informações para facilitador de aprendizagem, aquele que ajuda os alunos a aprenderem por si mesmo, a se conhecerem melhor, em outras palavras, a universidade “deve permitir que os sujeitos e os saberes sejam (re)visitados e (re)inventados” (CAVALLARI, 2013, p.13).

Nosso papel não é o desejar algo pelo aluno, mas sim ajudá-los a chegar até o seu desejo, portanto, nesta perspectiva, a função tanto do professor como do aluno no processo de ensino e aprendizagem muda.

Não se trata, cnicamente, de ignorar ou de deixar de atender à demanda do aluno e suas necessidades educacionais, mas sim de despertar o desejo de saber, colocando alunos e professores, eventualmente, no lugar de aprendizes, lembrando que algo, inevitavelmente, sempre precisará faltar para mobilizar o desejo e para possibilitar a elaboração e a (trans)formação do saber. (CAVALLARI, 2013, p.12.)

A este respeito, Brauer (2012) salienta que é fundamental estabelecer um bom relacionamento com o aluno e exigir do mesmo uma atitude de avaliação e escolha ante o conteúdo estudado. Para o autor para que haja aprendizado, as duas partes, professor e aluno, devem contribuir e o ensino será mais eficaz se baseado na aprendizagem ativa que consiste em realizar atividades pedagógicas nas quais os estudantes participem ativamente do processo de aprendizagem, em vez de serem consumidores passivos do conhecimento. Trata-se de “atividades pedagógicas que incitem os estudantes a fazerem coisas e a refletirem sobre aquilo que fazem”, entre elas, o autor cita: extrair informações de um texto escrito; distinguir os argumentos pertinentes dos não pertinentes; solucionar problemas concretos com soluções abstratas, em outras palavras, pensar e ler criticamente.

Pensamento e a leitura críticos são indissociáveis para Taglieber (2000, p. 15-18), ou seja, ler criticamente implica pensar criticamente. A autora define pensamento crítico como um exame cuidadoso da solução proposta para um problema ou questão, com o intuito de determinar seus pontos fracos e fortes, ou seja, avaliação e julgamento. Pensar criticamente envolve prever resultados, formular questões, e responder ao texto aplicando suas próprias crenças e valores, estando seu enfoque em decidir em que acreditar e fazer. É por meio do

pensamento crítico que o leitor determina quais interpretações são ou não consistentes com a evidência textual e seu conhecimento prévio.

Antes de passarmos a seção seguinte, na qual serão descritas, cabe mencionar que optamos pela *pesquisa-ação*, método de pesquisa no qual “o pesquisador não se limita a observar uma situação, mas, sim, atua diretamente sobre ela” (GUIMARÃES, 2012, p. 215). Salientamos também que este estudo faz parte de nosso projeto para Doutorado em Educação, em fase ainda embrionária.

2. Aprendendo a estudar

Tendo observado que os alunos que chegam ao Ensino Superior, de forma geral, apresentam dificuldades em “como” estudar, não tendo tido muitas vezes acesso a informações sobre estratégias de estudo ao longo de sua vida escolar, incluímos na “apostila” um artigo de Fernanda Salla, intitulado “*Estudar se aprende na escola*”, publicado na Revista Nova Escola, em novembro de 2011. De forma a praticar pelo menos uma das estratégias de estudo apresentadas - “esquematizar”, a sala foi dividida em grupos e cada grupo deveria transformar a regra de ortografia que lhe foi atribuída em “um esquema-resumo” a ser colocado na lousa e explicado para a sala.

Outra atividade realizada foi a leitura compartilhada do artigo mencionado e de outra estratégia de estudo denominada por Brauer (2012, p. 265 a 269) método CPLAT. Nesta atividade, cada grupo leu uma das estratégias para que depois cada um de seus membros, alocados em novos grupos, a explicassem outros alunos.

A título de ilustração dos resultados obtidos, trazemos depoimentos de dois alunos:

O método de CPLAT pode ser um grande auxílio p/ os estudos e acho que posso utiliza-lo p/ auxiliar meu filho de 11 anos em seus estudos. Vou me aprofundar no assunto.

Vou tentar usar 2 estratégias apresentadas para entender Eletromagnetismo, matéria "mais difícil" no momento, revisar cálculos e esquematizar.

3. Algumas considerações

É notável o descompasso entre as visões das universidades e do mercado de trabalho. O mercado atual exige do aluno, além do conhecimento técnico e teórico, qualidades e habilidades como criatividade, inovação, inteligência interpessoal, administração de conflitos, trabalho em equipe entre outras, o que aponta para a necessidade de mudança no perfil dos profissionais que formamos, em outras palavras, a formação de futuros profissionais deve ir além do conhecimento técnico e teórico, como já mencionou o filósofo espanhol Ortega y Gasset em 1930.

Segundo o autor, missão da universidade é, além de formar bons profissionais e fazer ciência, relacionar-se com a vida real, nela interferindo, bem como transmitir “Cultura Geral”, base para que o aluno tenha certa compreensão de seu tempo e de si próprio. As observações realizadas apontam para o fato de que parte das instituições de nível superior tem optado apenas pela transmissão de um conhecimento técnico e teórico em detrimento das demais missões que, embora cunhadas há quase um século e sobre a universidade espanhola/europeia, a nosso ver, mostram-se atuais, aplicáveis e necessárias no contexto brasileiro.

Diante do exposto, a abordagem por nós adotada, exemplificada na seção anterior, tem por objetivo promover a participação e interação dos alunos; promover a leitura, o

pensamento e posicionamento críticos; desenvolver as competências comunicativas; tornar as aulas mais dinâmicas, menos rotineiras; possibilitar a inclusão da tecnologia e o uso de outros ambientes da instituição, como a biblioteca e laboratórios, entre outros. Seu intuito está para além de simplesmente passar conteúdos aos alunos, é facilitar a aprendizagem, ajudá-los a aprenderem por si mesmos, a partir de textos escritos, exercícios em grupos etc., mostrando-lhes que para que haja aprendizado deve haver comprometimento mútuo: tanto o professor como o aluno devem contribuir para tornar a “colaboração” [/convivência] a mais agradável possível [e para que haja aprendizado] (BRAUER, 2012, p. 93, grifo nosso).

Neste momento de embate, o modo como nós professores nos subjetivamos diante destas novas propostas metodológicas e tecnológicas, destas demandas mercadológicas, destes novos alunos, em outras palavras, como reagimos e nos adaptamos é fundamental, assim como discussão e reflexão a respeito.

Referências bibliográficas

BRAUER, M. **Ensinar na universidade: conselhos práticos, dicas e métodos pedagógicos**. São Paulo: Parábola, 2012.

CAVALLARI, J.S. **Falta, desejo e transferência na (trans)formação do saber, 2013 (não publicado)**

CORACINI, M. J.R.F Identidades múltiplas e sociedades do espetáculo: Impacto das novas tecnologias de comunicação: In: MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M. e CORACINI, M. J. R. F. (orgs.) **Práticas Identitárias – Língua e Discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006.

FORBES, J. **Inconsciente e responsabilidade: psicanálise do século XXI**. São Paulo: Manole, 2012.

GUIMARÃES, T.C. **Comunicação e linguagem**. São Paulo: Pearson, 2012.

LACAN, J. **O seminário: livro 11: os quatro conceitos fundamentais em psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

ORTEGA Y GASSET, J. **La misión de la universidad**. Madrid: 1930. Disponível em: http://www.cedus.cl/files/mision_universidad.pdf . Acesso em maio 2013.

TAGLIEBER, L. K. Critical reading and critical thinking: the state of the art. **Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies**, Santa Catarina, n. 38, p. 15-37, Jan./jun. 2000.

UYENO, E. Y. “**Edipianos e não edipianos: a (d)enunciação pela/na escrita em espaços não formais**”. In. Anais do 5º Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada – SePLA; Universidade de Taubaté, Taubaté, São Paulo, 2009 (ISSN: 1982-8071).



A SIGNIFICAÇÃO DO OLHAR DA ARTE NA PROPAGANDA

LUCIANA PEREIRA REZENDE, MARIA LUCIA PAGLIARINI SAPONARA

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Eugênio Pacelli
Universidade do Vale do Sapucaí
Av. Prof. Tuany Toledo, 470 – 37550-000 – Pouso Alegre – MG – Brasil

luciana.univas@gmail.com, talute@gmail.com

Resumo: *O presente trabalho analisa o funcionamento do discurso da arte dentro do discurso da propaganda, tendo como amostra anúncios premiados do Clube de Criação de São Paulo. Esta pesquisa fornecerá subsídios para produção de análise dos discursos aqui propostos e produção de fonte de informações para aulas do curso de Publicidade e Propaganda.*

Palavras-chave: *Propaganda 1, Arte 2, Discurso 3.*

Abstract: *This academical work analyzes the operation of art discourse within advertising discourse and it comprises some samples of award-winning advertisements from the Clube de Criação de São Paulo. This research shall supply groundwork for discourse analysis production, as the one herein proposed, as well as information sources production for classes of graduation course in Publicity and Advertising.*

Keywords: *Advertising 1, Art 2, Discourse 3.*

Introdução

Compreender um pouco mais do funcionamento dos discursos presentes em nossa sociedade é o motivo da escolha deste tema que desenvolve uma análise sobre a arte na propaganda. Verificar como as propagandas comerciais usam a obras de arte para seduzir o consumidor é o principal objetivo deste trabalho. Algumas vezes essa propaganda disfarça, quase que totalmente, a relação entre a obra de arte com o anúncio e só uma pessoa que tenha um conhecimento maior sobre esta, pode conseguir descobrir. Num primeiro momento apresentamos os conceitos trabalhados, falamos sobre o funcionamento da arte na propaganda e desenvolvemos a análise discursiva proposta.

1. Propaganda e Arte

Para identificar os efeitos de sentidos produzidos por obras de arte dentro do discurso publicitário, inicialmente vamos entender os conceitos trabalhados aqui.

A propaganda consiste em divulgar uma ideia e a publicidade que tem papel de divulgar o produto de maneira sedutora e conquistar, com isso, o consumidor levando-o à compra. Ambas muitas vezes usam da arte para fazer isso. É importante ressaltar que existem autores as consideram com o mesmo sentido. Para Corrêa, “acho que o trabalho

individual do vendedor não é uma ação de comunicação, mas, principalmente, uma ação de vendas” (2002, p. 20). Independente do autor ou de sua definição, tanto propaganda quanto publicidade são uma ação de comunicação.

Primeiro para lidar com isto precisamos saber: o que é arte? Não há uma maneira específica para definir exatamente o que é arte, pois se você procurar no dicionário encontrará que a arte são algumas manifestações humanas, mas nem tudo que é manifestação humana pode ser arte. Para Coli “a autoridade institucional do discurso competente é forte mas, inconstante e contraditória e não nos permite segurança no interior do universo das artes.” (2000, p. 22)

A manifestação da arte humana acontece há muito tempo, desde as pinturas rupestres aos dias atuais. E a arte foi tendo várias fases, diferentes obras foram sendo produzidas e agora são consideradas obras-primas. Alguns exemplos de como a publicidade se apropriou da arte:



Figura 1 – Apropriação da obra “David” de Michelangelo

Fonte: www.sociologia.seed.pr.gov.br/modules/conteudo.php?conteudo=344 (2012).

Neste caso publicitário utilizou-se a obra “David” de Michelangelo, que virou “Mc David” caracterizado como Ronald McDonald. O autor relacionou a publicidade da comida saudável com a bela forma de David.

De acordo com Marco Aurélio (2012)

“A arte, segundo Marco Aurélio Japiassú, pode sim interferir na propaganda, pois dela, os publicitários podem retirar ideias pra suas propagandas, e até mesmo, utilizar algumas dessas obras em suas propagandas, já que utilizando obras famosas e conhecidas, podem dar credibilidade e atenção à propaganda que a usa, então, alguns publicitários utilizam de obras artísticas para conseguir sua campanha, porém, a propaganda certamente ainda não interfere na arte.” (p.1).

Isso significa que entre a arte e a propaganda há uma diferença fundamental: “A propaganda é criada com prazos de término, de entrega, criada exclusivamente para tal estilo de público, para tal estilo de cliente, para tal estilo de produto sempre se focalizando o resultado final e o que será alcançado com ela: a satisfação do cliente no produto entregue a

ele. Enquanto que a arte é realizada sem nenhum tipo de foco financeiro, é feita com expressões emocionais. No final dela, o artista não estará pensando para qual tipo de pessoa ele irá vender, nem publicar sua obra.”

O que se percebe hoje em dia, é que essa parceria entre publicidade e arte tornou-se usual e quanto mais se conhece a origem das ilustrações com obras de arte mais se aprecia e melhor se compreende o objetivo da propaganda. A verdade é que a fronteira “do lugar” da arte se diluiu e não é mais possível determinar com exatidão, o que pertence ao mundo dos museus e que pertence ao mundo fora deles.

No Brasil, a história da publicidade e da propaganda tem início ainda no século XIX quando o desenvolvimento econômico, baseado agro-exportação, promove um crescimento urbano capaz de abrigar diferentes atividades profissionais e setores de negócios que necessitam comunicar sua existência ao mercado.

Arte publicitária brasileira atingiu um grau de sofisticação tal que foi criado o Clube de Criação de São Paulo para abrigar os melhores trabalhos na área. Ele é uma associação cultural, sem fins lucrativos, de profissionais de criação publicitária. Tem como principal objetivo, ao editar o Anuário, contribuir para a cultura brasileira registrando anualmente as ideias mais criativas dos profissionais de Propaganda.

O Anuário de Criação reúne os trabalhos mais criativos de propaganda brasileira, no julgamento de profissionais da criação. É um prêmio para o trabalho criativo e para todos os que contribuem para colocar esse trabalho nas ruas. Mas é acima de tudo, memória criativa, por constituir-se em importante documento histórico e fonte de consulta para profissionais e estudantes ligados aos setores da comunicação, e para todos aqueles que se interessem pela cultura geral.

2. A Significação do olhar

Para finalizar esta pesquisa neste trabalho sobre a Arte na Propaganda utilizamos aqui os anúncios premiados recentemente pelo Clube da Criação. Neles foram utilizadas partes de obras de arte, especificamente os olhos dos quadros “Rosa e Azul (As Meninas Cahen d’Anvers”, de Renoir (1881),” Retrato de Jovem Com Corrente de Ouro, de Rembrandt,(1635); e “ O Escolar (O Filho do Carteiro-Gamin au Kepi de Vincent Van Gogh) 1888, todos pertencentes ao acervo do MASP, em que foram inseridos textos que falam com o espectador algo da vida de cada pintor, sua época e seu estilo, seguidos da afirmação de que esses olhos já viram muitas coisas , mas que no meio delas “ **uma coisa ainda não viu: VOCÊ.VENHA.EU QUERO TE VER**” num convite explícito para que se vá ao MASP.

A seguir apresentaremos uma das peças e os textos e então desenvolveremos uma análise descritiva e comparativa, elencando características próprias de cada discurso, procurando estabelecer relações entre arte e técnica publicitária.

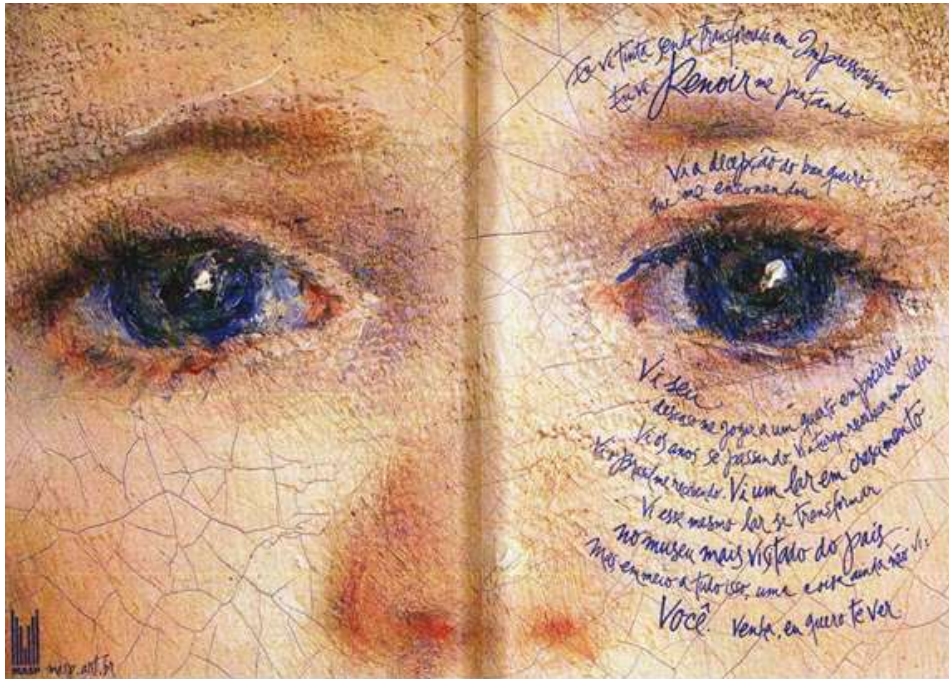


Figura 9. Campanha MASP
Anuário do Clube de Criação de São Paulo do ano de 2010.

Eu vi tinta sendo transformar em Impressionismo.
 Eu vi RENOIR me pintando.
 Eu vi a decepção do banqueiro que me encomendou.
 Vi seu descaso me jogar a um quarto empoeirado.
 Vi os anos se passando. Vi a Europa reconhecer meu valor.
 Vi o Brasil me recebendo. Vi um lar em crescimento.
 Vi esse mesmo lar se transformar
 no museu mais visitado do país.
 Mas, em meio a tudo isso, uma coisa ainda não vi:
 VOCÊ. Venha, eu quero te ver.

Tais criações, cheias de estilo e de charme, evidenciam a nossa colocação inicial de que a Arte é uma manifestação humana que pode estar em qualquer lugar, mesmo numa propaganda, desde que quem a utilize saiba tirar dela aquilo que venha ao encontro não só da sua criatividade, mas principalmente que leve ao consumidor um novo olhar e um pouco mais de cultura. Para Gilmar “a influência da publicidade sobre o comportamento das pessoas se dá mais no sentido de perpetuar valores já consolidados do que propagar valores novos” (2005, p. 22)

Observando os anúncios propostos retomaremos a noção de formação discursiva, segundo Orlandi “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” (2002, p. 43). Desta forma podemos considerar que temos duas formações discursivas funcionando no discurso apresentado. Segundo Payer (Aula inaugural)¹⁰⁷, o texto que vem adquirindo o valor de Texto fundamental na sociedade contemporânea é aquele que está na Mídia, e em um sentido amplo, no marketing, na publicidade. Ela introduz o que chama de enunciado de

¹⁰⁷ - Aula inaugural do Mestrado em Lingüística da UNIVÁS, Pouso Alegre (MG), em 03.09.2004.

2 - A definição do público-alvo significa identificar um segmento particular ou segmentos da população que você deseja servir.

Mercado, que funciona hoje como lugar máximo de interpelação do sujeito, o sucesso. Acredita-se que essa formação discursiva capitalista faz parte desse “discurso do sucesso”. Ainda segundo Orlandi “falamos a mesma língua mas falamos diferente.” (2002, p.79-80). A formação discursiva da propaganda que segundo Payer faz parte do discurso de mercado e a formação discursiva que nos remete ao universo artístico. Enquanto o texto trabalha no universo artístico, ele trabalha a historicidade da obra apresentada, contando um pouco de seu autor e de seu percurso até chegar ao cliente anunciado: o MASP. Na sequência temos a formação discursiva publicitária que rompe o pré-estabelecido do universo artístico colocando a própria obra como observador e convidando o leitor do anúncio (futuro visitante) a conhecer o museu. Ambas as formações discursivas funcionam dentro do discurso de mercado citado.

Observando a constituição dos processos discursivos responsáveis pelos efeitos de sentidos produzidos pelo material analisado, devemos considerar os mecanismos de antecipação e as posições sujeito. O redator do anúncio coloca-se na posição do sujeito retratado na obra para discorrer sobre o autor de cada uma delas e sobre seu percurso histórico. Trabalhando com os mecanismos de antecipação ele coloca-se no lugar em que seu interlocutor “ouve” suas palavras. Ele antecipa-se e regula a argumentação, dizendo de um modo e não de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu “ouvinte”.

Temos na formação discursiva do universo artístico, a cultura de frequência e observação das obras de arte, e na formação discursiva publicitária temos a cultura de ruptura de sentidos pré-estabelecidos para chamar a atenção do leitor do anúncio, mas especificamente de um público alvo determinado. Aqui o redator rompe com a posição sujeito pré-estabelecida, ele coloca a obra de arte no lugar do observador, na posição sujeito do observador. Assim ele atinge o seu objetivo de impactar seu receptor, ampliando o discurso de seu texto utilizando as formações discursivas apresentadas. Ele amplia a significação do discurso publicitário alterando os lugares presentes na memória de frequência do discurso artístico.

A imagem potencializa a ideia da frequência quando faz um recorte em todas as obras reproduzidas separando apenas a área dos olhos. A ênfase neste sentido ressalta o registro histórico feito através da visão. Passa a existir a posição sujeito da obra retratada, que observa e sente.

Conclusão

Apresentamos o trabalho de um publicitário que tem a função de seduzir o consumidor e levá-lo a comprar seu produto. E a propaganda sempre usa muito das obras de arte para conquistar os consumidores. Segundo Carrasozza, “É sabido que todo discurso procede de alguém, dirige-se para alguém e procura convencer em maior ou menor grau” (1999, p. 17). Observando os dois discursos juntos, podemos afirmar que a publicidade utiliza o discurso artístico para ampliar a significação e o impacto de sua criação.

Conseguimos identificar e analisar algumas das especificidades de cada formação discursiva, observando como se complementam e significam. A fala de uma na outra, funcionando com suas especificidades, cada qual permeada pela ideologia que as constitui, cada qual complementando novos sentidos que se apresentam, que se constroem. Um futuro estudo poderá identificar outros funcionamentos possíveis, presentes em discursos tão distintos e tão próximos. Novos olhares possíveis pensando a arte e seus funcionamentos dentro da propaganda.

Referências bibliográficas

BLOG DE PROPAGANDAPUBLICIDADE. Comentários sobre arte e publicidade. Disponível em: <http://pubproparte.zip.net/>. Acesso em: 04/07/12

CARRASCOZA, João A. **A evolução do texto publicitário: associação de palavras como elemento de sedução na publicidade**. 8ª Ed. São Paulo: Futura, 1999.

COLI, Jorge. **O que é arte**. 15ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

CÔRREA, Roberto. **Planejamento de propaganda**. 10ª Ed. São Paulo: Global, 2002.

DIREITO SOB A PERSPECTIVA INFORMAL DA POPULAÇÃO BRASILEIRA. Bombril e Mona Lisa. Disponível em: <http://direitobemfeito.wordpress.com/2010/11/17/bombril-e-mona-lisa/>. Acesso em: 21 de Nov. 2012.

INFOESCOLA. Artes – Pintura – Juízo Final (Michelangelo). Disponível em: <http://www.infoescola.com/pintura/juizo-final-michelangelo/>. Acesso em 21 de nov. 2012.

MONOGRAFIA BRASIL ESCOLA. Definição, propaganda é arte? Disponível em: <http://monografias.brasilecola.com/administracao-financas/definicao-propaganda-arte.htm>. Acesso em: 14 de Nov. 2012.

O CAMINHO THEOWAY.BLOGSPOT.COM.O inferno na idade média. Disponível em: <http://theoway.blogspot.com.br/2012/09/o-inferno-na-idade-media-como-igreja.html>. Acesso em: 26/09/12

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 9ª. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PARANÁ – GOVERNO DO ESTADO - SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Dia a dia educação. Disponível em: www.sociologia.seed.pr.gov.br/modules/conteudo.php?conteudo=344. Acesso em: 7 nov. 2012.

PUBLICIDADE E MARKETING. Arte, técnica e ciência da propaganda. Disponível em ["HTTP://www.umacoisaeoutra.com.br/marketing/publiart.htm"](http://www.umacoisaeoutra.com.br/marketing/publiart.htm). Acesso em: 21 de Nov. 2012.

QUADROS, RETRATOS E LEITURAS. Quando a publicidade encontra a arte. Disponível em: ["HTTP://quadroseretratos.wordpress.com/2012/02/16/quando-a-publici"](http://quadroseretratos.wordpress.com/2012/02/16/quando-a-publici). Acesso em: 9 de dez. 2012.

REVISTA ESPCOM. **Os Caminhos Entre a Arte e a Publicidade: da produção do discurso à construção do sentido**. Disponível em: www.fafich.br/~espcom/revista/numero1/ArtigoVanessaSilva.html. Acesso em: 9 de dez. 2012.

SANTOS, Gilmar. **Princípios da publicidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005

SEVERIANO, Maria de Fátima Vieira. **Narcisismo e publicidade: uma análise psicossocial dos ideais do Consumo na contemporaneidade**. 1ª Ed. São Paulo: Annablume, 2001.

SUJEITO HISTÓRICO E AMOR ETERNO: A SIGNIFICAÇÃO DA FIGURA MATERNA EM MÚSICAS SERTANEJAS

MACIEL FRANCISCO DOS SANTOS, TELMA DOMINGUES DA SILVA

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Eugênio Pacelli
Universidade do Vale do Sapucaí
Av. Prof. Tuany Toledo, 470 – 37550-000 – Pouso Alegre – MG – Brasil

macielsantos@gmail.com, telmadds@gmail.com

Resumo: *Com base na Análise de Discurso francesa, este trabalho busca compreender, nas músicas sertanejas, o funcionamento de um discurso sobre o amor de mãe e um discurso de amor de filho. A análise partiu do estudo das condições de produção da música sertaneja e da relação que esta tem com a cultura caipira, por um lado, e, por outro lado, com os processos de urbanização.*

Palavras-chave: *Discurso amoroso; Locutor sertanejo (música sertaneja); Discurso caipira*

Abstract: *Based on the French Discourse Analyzes, this essay aims to comprehend on country songs, how the discourse about mother's love and son's love discourse work. This analysis comes from the study of the conditions of the production of country music and from the relationship it has with the country culture on the one hand and the process of urbanization on the other.*

Key-words: *Lovely discourse; Country man speaker (country music); Country discourse.*

Introdução

Este trabalho busca compreender, nas músicas sertanejas, o funcionamento de um discurso sobre o amor de mãe e um discurso de amor de filho, tomando como corpus cinco letras¹⁰⁸ de canções do estilo que produzem sentidos enquanto discurso amoroso no âmbito da relação filho/mãe.

Situando-se na teoria da Análise de discurso francesa, o trabalho partiu do estudo das condições de produção da música sertaneja e da relação que esta tem com a cultura caipira, por um lado, e, por outro lado, com os processos de urbanização.

1. Música sertaneja, cultura caipira e urbanização

Inscrevendo-se na história, a música sertaneja se ressignifica, e essa ressignificação é determinada ideologicamente, através de um imaginário de um país que se urbaniza, reforçando

¹⁰⁸ Mamãe, Mamãe, Mamãe, gravada em 1964 por Tonico e Tinoco; Mãe Amorosa, gravada em 1973 por Abel e Caim; No Dia Em Que Saí de Casa, gravada por Zezé Di Camargo e Luciano em 1994; Mãe, gravada por Lucas e Luan em 1997; Mãe, gravada por Rick e Renner em 2004.

o contraste, também imaginário, entre rural e urbano. O mesmo acontece com a cultura caipira, que afetada por esse imaginário, também se reconfigura. A inserção da música sertaneja na indústria fonográfica e na mídia é parte das suas condições de produção, e elas são determinantes na ressignificação do estilo musical, cujas marcas da cultura caipira vão sendo apagadas no processo de urbanização. Nesse processo, a mídia age pela ideologia, fazendo com que o estilo musical se divida e se transforme. Dessa forma, o estilo sertanejo mais urbanizado ganha mais espaço na mídia, pois o urbano se sobrepõe ao rural. No entanto, de alguma forma, traços do rural, da cultura caipira, se mantêm, ainda que ressignificados.

O sujeito caipira se constitui, portanto, sócio-historicamente, pela linguagem, na sua incompletude e no seu desejo de completude. A música sertaneja é então, enquanto linguagem, lugar de observação da constituição desse sujeito, cujo processo de subjetivação se dá na tensão entre o rural e o urbano.

2. A significação da figura materna no corpus sob o discurso de/sobre amor: subjetividade, estereótipo, contradição e desejo de completude.

É pensando nessa relação constitutiva entre cultura caipira, música sertaneja, urbanização e mídia, que procuramos compreender a significação da mãe pelo sujeito filho/caipira (locutor sertanejo) nas canções analisadas. Por meio de recortes, mostramos um locutor sertanejo que, através de canções, demonstra seu amor por sua mãe. A demonstração desse amor pode se dar de forma direta, através de um discurso de amor, em que o sujeito, no seu desejo de completude, se significa pela mãe. Nesse discurso, bastante subjetivo, o amor é dito através de fórmulas estereotipadas contraditórias, pois o sujeito não pode com palavras expressar todo o amor que sente, mas por outro lado, a fórmula é o modo que o sujeito encontra de expressar todo amor (Orlandi, 1990):

*“Mãe, tão puro amor de mãe
Que às vezes não me vêm palavras pra expressar
Mãe, pra ti conjugo o verbo amar”*

Ao dizer seu amor através de fórmulas como “pra ti conjugo o verbo amar”, “o sujeito está trabalhando sua finitude e seu desejo de eternidade” (ORLANDI, 1990, p. 92). No discurso de amor, a ilusão que o sujeito tem de ser a origem do seu dizer é ainda mais forte e se dá na relação do sujeito com a duração de sua subjetividade, é nessa relação que ele afirma sua eternidade, sua completude, sua singularidade. O dizer aparece como se fosse a primeira vez e para sempre.

No discurso sobre o amor de mãe, o filho demonstra seu amor de forma mais indireta, falando das mães em geral. Mesmo sendo menos subjetivo, são produzidos efeitos de sentido semelhantes ao do discurso de amor, pois a demonstração se dá também por fórmulas estereotipadas que marcam a contradição e absolutização de um discurso que mostra o desejo de completude do sujeito, que se constituindo pelo outro, sua mãe, imagina-a como sujeito completo, cujo amor seria incondicional e eterno:

*“Passou a mão em meus cabelos
Olhou em meus olhos
Começou falar:
Por onde você for eu sigo
Com meu pensamento
Sempre onde estiver”*

Segundo Orlandi (1990), a absolutização é um componente da relação complexa entre unidade e dispersão, inerente ao tenso processo de subjetivação do sujeito. Nesse movimento de identidade, o sujeito atravessa e é atravessado por várias formações discursivas, o que atesta sua incompletude, sua significação dependente da historicidade; não há um sujeito em si, onipotente. Mas, por outro lado, o apagamento dessa significação pela exterioridade, pelo pré-construído, faz com que o sujeito alimente seu desejo de completude, ele acredita ser singular, e essa singularidade no discurso de amor se dá através do outro, do “vínculo com o outro, na remissão à formação discursiva (ORLANDI, 1990, p 85)”. É nesse sentido que o sujeito filho se significa pela mãe e, assim sendo, ambos aparecem como se fossem um, em uma relação de interdependência:

*“Te leva você junto ao peito
Mesmo antes de nascer
Sorri com tua alegria
Chora a sua solidão”*

3. O locutor sertanejo separado de sua mãe: um sujeito entre o rural e o urbano

Sendo o campo e a cidade constituídos por discursividades específicas, a mobilidade do sujeito filho do rural para o urbano interfere na sua constituição enquanto sujeito caipira, e conseqüentemente na significação que ele faz da figura materna.

Payer (1996) nos diz que “a mobilidade geográfica dos indivíduos requer (e produz) enquanto condições de produção dos sentidos, uma alteração também na orientação simbólica, quanto às imagens que o sujeito faz de si, do outro, dos objetos de referência” (p. 96). Assim sendo, podemos dizer que o discurso de amor do filho na cidade ganha uma especificidade marcada por essa alteração na orientação simbólica, como nos diz a autora. Deixando sua mãe no campo, o discurso de amor do filho se intensifica, pois ela não está mais junto dele. E, nesse sentido, o discurso volta-se para o passado, constituindo-se em lamento da ausência do amor materno no presente:

*“Eu bem queria continuar ali
Mas o destino quis me contrariar
E o olhar de minha mãe na porta
Eu deixei chorando a me abençoar”*

O verso “e o olhar de minha mãe na porta” do recorte acima merece uma atenção especial, pelo modo específico de significar a separação do filho em relação à sua mãe e, ao mesmo tempo, o amor que os une. Esse sintagma mostra mais uma vez a subjetivação do locutor sertanejo, que afirma o seu próprio olhar, através do olhar da mãe. A plasticidade da materialidade linguística que constitui o verso produz efeitos de sentido que significam a relação entre mãe e filho em sua intensidade. Verifica-se, com essa estrutura sintática, a produção de uma intercambialidade entre o sujeito e o objeto do “olhar” e do “deixar”, nos efeitos de sentido que significam simultaneamente o amor de filho e o amor de mãe. Assim, o verso que marca o momento da despedida, mostra o sujeito filho constituindo-se através do olhar (d)a mãe: o falar dela é falar de si mesmo.

A remissão à “porta” também é bastante significativa nesse verso, ela marca o ponto de despedida, estabelecendo uma divisão entre os dois espaços simbólicos do locutor sertanejo: o seu lugar de origem (o campo, pequena cidade do interior), seu lar familiar, que

figura no enunciado como o passado; e o lugar de destino, menos familiar ou desconhecido (grande cidade), e que já se configura como o presente do enunciado, o lugar da enunciação.

4. Associação da mãe ao discurso religioso e as marcas de um discurso caipira

O discurso religioso é muito presente, expressando-se de modos diferentes. Encontramos no corpus a aproximação da mãe com a própria mãe de Deus (Nossa Senhora). Temos na adoração ou na bênção duas formas de referir a relação do filho com a mãe como uma relação que passa pelo sagrado:

*“É o nome que na vida eu mais adoro
Sendo ela a razão do meu vivê
É mesmo que adorá Nossa Senhora
Que está no céu para sempre nos valê”*

A religiosidade é parte constitutiva das relações familiares nesse âmbito discursivo. Os signos religiosos estabelecem uma ordem discursiva na relação entre mãe e filho e demonstram que o amor, apoiado no discurso religioso, configura-se como algo que serve para intensificar esse amor.

Como podemos observar neste recorte, a variante linguística *evidencia a identidade caipira*. Além da variante linguística empregada, podemos observar outras marcas de um discurso caipira, como a remissão ao interior (pequena cidade):

*“E sempre ao lado do meu pai
Da pequena cidade ela jamais saiu”*

A permanência da mãe em sua pequena cidade mostra uma grande característica caipira: o amor pela terra, pelo seu lugar de origem, o qual o caipira não costuma abandonar, a não ser que as circunstâncias o obriguem.

Considerações finais

Primeiramente, em relação à figura da mãe, a exaltação do amor materno mostra que nesse conjunto de textos se faz presente a idealização da figura materna. Mais do que expressar seu amor pela sua mãe, o locutor sertanejo é levado a falar “a mãe” de modo a reforçar os estereótipos sobre a figura materna presentes na sociedade – no sentido da imagem de uma “abnegação materna”, pela sua caracterização como alguém extremamente amável, compreensiva, carinhosa, dedicada, cuidadosa e principalmente que sofre por causa do filho e pelo filho. Contudo, vimos que, no discurso de amor, o estereótipo significa mais do que uma forma cristalizada: “Pensamos que só uma redução drasticamente pragmática se beneficia da visão do estereótipo em sua fixidez. Discursivamente, ele pode ser visto como um lugar de manifestação do dizer para ultrapassar essa fixidez mesma que ele aponta” (Orlandi, 1999, p. 80).

Pudemos ver que o discurso amoroso instaurado nas canções é um discurso marcadamente subjetivo, no qual o locutor sertanejo se significa pela intensidade de seu amor, gratidão e carinho pela mãe. Essa subjetividade é constitutiva do sujeito, ela revela seu desejo de completude e identidade. A separação, como vimos, é o que impulsiona o locutor sertanejo, enquanto sujeito filho, a exprimir seu amor de forma intensa.

Finalizando nossa reflexão, queremos salientar mais uma vez que o discurso de amor de filho e o discurso sobre o amor de mãe se constituem nas canções de forma entrelaçada,

sem que haja uma distinção acentuada. O discurso religioso encontra-se também aí presente, associado ao discurso amoroso, atravessando-o, e marcando essa relação do sujeito com uma tradição popular, ao mesmo tempo familiar e religiosa. Percebemos a importância de compreender a especificidade do *locutor sertanejo* como lugar do qual se fala, entre as discursividades urbana e rural: este é um lugar enunciativo a partir do qual se fala do campo e da cultura caipira (ou seja, do espaço rural), situando-se já em um lugar outro, a cidade, o espaço urbano. O ambiente rural e seus elementos constitui o sujeito, mesmo que se apresentem enquanto elementos de um outro tempo e/ ou de um outro espaço. A representação nas letras desse distanciamento, ela mesma, produz-se como marca de uma identificação profunda, afetiva, de modo que, com a música sertaneja, o sujeito pode mostrar de onde jamais saiu.

Referências bibliográficas

BRANDÃO, C. R. **Os caipiras de São Paulo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CALDAS, W. **O que é música sertaneja**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

GUIMARÃES, E. Andorinha, andorinha. **Revista Ecos**. Ed. nº 009 [s. l]: [s. n], p. 197-207, jun. 2010.

ORLANDI, E. P. Palavra de amor. **Cad. Est. Ling.**. Campinas: [s. n], P. 75-95, jul./dez. 1990.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5ª Edição. Campinas: Pontes, 2007.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 6ª Edição. Campinas: Pontes, 2011.

_____. (org.) **Cidade atravessada**. Campinas: Pontes Ed., 2001.

_____. (org.) **Cidade dos sentidos**. Campinas: Pontes Ed., 2004.

PAYER, M. O. Retrospecção e estereotipia: imagens urbanas sobre o campo. **Revista Rua**. Campinas: [s. n], n.2, p. 83-101, 1996.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

SETUBAL, M. A. **Vivências caipiras**: pluralidade cultural e diferentes temporalidades na terra paulista. São Paulo: CENPEC / Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.

ZAN, José Roberto. Da roça a Nashville. **Revista Rua**. Campinas: [s. n], n.1, p. 113-136, 1995.



GÊNEROS QUE COMPÕEM A PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM 2012 E A INTERAÇÃO DO PARTICIPANTE COM ESSES GÊNEROS NA PRODUÇÃO DO TEXTO

MAGNA LEITE CARVALHO LIMA

Universidade Vale do Rio Verde – UNINCOR
Av. Castelo Branco, 82 - 37410-000 - Três Corações – MG – Brasil.

magnaleite30@gmail.com

Resumo. *O objetivo deste estudo é identificar quais gêneros compõem a Proposta de Redação do Enem de 2012 e verificar se há interação entre os textos da coletânea e a produção de texto do participante. O Enem – Exame Nacional do Ensino Médio, neste contexto, é visto como um fato social e o trabalho está dividido em 4 seções: 1. Contextualização do Enem como fato social, 2. Definição de atos de fala, tipificação e gênero, 3. Análise da Proposta de Redação do Enem 2012, 4. Análise da produção de texto.*

Palavras-chave. *Enem 1. Gênero 2. Interação 3. Fato social 4.*

Abstract. *The aim of this study is to identify which genres compose Proposal Writing Enem 2012 and check if there is interaction between the texts in the collection and production of text participant. The Enem - National Survey of Secondary Education in this context is seen as a social fact and the work is divided into four sections: 1. Contextualization Enem as a social fact, 2. Definition of speech acts, classification and gender, 3. Analysis of Proposal Writing Enem 2012, 4. Analysis of the production of text.*

Keywords. *Enem 1. Genres 2. Interaction 3. Social fact 4.*

1. Contextualização do Enem como fato social

O Enem – Exame Nacional do Ensino Médio - tornou-se um fato social. Como tal, precisa de compreensão, pois provocará mudanças e definirá situações. Segundo a definição de Bazerman “fatos sociais são coisas que as pessoas acreditam que sejam verdadeiras, e assim, afetam o modo como elas definem uma situação” (Bazerman, 2004, p. 23).

A prova de Redação totaliza 1000 pontos e quando se aglutina à nota da prova objetiva eleva a pontuação ou causa efeito contrário, caso o aluno não cumpra as exigências. Dessa forma, se a proposta é bem feita, cria oportunidades para o aluno também gerar um texto bem escrito, pois

Cada texto bem sucedido cria para seus leitores um *fato social*. Os fatos sociais consistem em ações significativas realizadas pela linguagem, ou *atos de fala*. Esses atos são realizados através de formas textuais padronizadas, típicas e, portanto, inteligíveis, ou *gêneros*, que estão relacionados a outros textos e gêneros que

ocorrem em circunstâncias relacionadas. Juntos, os vários tipos de textos se acomodam em *conjuntos de gêneros* dentro de *sistemas de gêneros*, os quais fazem parte de *sistemas de atividades* humanas. (Bazerman, 2009, p.22).

Os termos em destaque servirão como direcionamento para os identificarmos nas propostas de Redação do Enem e em seguida tentaremos encontrar associações práticas de intertextualidade estabelecida pelo participante ao fazer seu texto. É importante lembrar que

A intertextualidade frequentemente procura criar uma compreensão compartilhada sobre o que foi dito anteriormente e a situação atual como se apresenta. Isto é, as referências intertextuais tentam estabelecer os fatos sociais sobre os quais o escritor tenta fazer uma nova afirmação. (Bazerman, 2009, p.25)

2. Definição de atos de fala, tipificação e gênero

É possível parafrasear Bazerman e dizer que atos de fala são pronunciamentos que tornam reais determinadas ações, no caso da palavra escrita os atos de fala também podem ser considerados como denominações que tornam determinadas ações reais. Obviamente que para tornarem-se ações, e no caso específico deste estudo, elas serão o texto produzido pelo participante do Enem, essas palavras precisam ser escritas pela pessoa certa – participante –, na situação certa – no dia da prova do Enem, com o conjunto certo de compreensões – leitura de proposta e aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação. Somente assim, tais atos de fala podem ser considerados válidos, caso contrário, o texto produzido não poderá ser validado como fato social. Uma estratégia observável nos textos produzidos no Enem são as tipificações. Os participantes identificam na proposta gêneros que os ajudam a compreender melhor o que é solicitado e também procuram seguir determinados padrões para facilitar a compreensão dos leitores de seu texto. A partir desse modo típico de agir chegamos inevitavelmente ao conceito de gênero e entendemos que

Uma maneira de coordenar melhor nossos atos de fala uns com os outros é agir de modo típico, modos facilmente reconhecidos como realizadores de determinados atos em determinadas circunstâncias. Se percebemos que um certo tipo de enunciado ou texto funciona bem numa situação e pode ser compreendido de uma certa maneira, quando nos encontrarmos numa situação similar, a tendência é falar ou escrever alguma coisa similar. (...) As formas de comunicação reconhecíveis e auto-reforçadoras emergem como *gêneros*. (Bazerman 2009, p.29)

Essa noção de gênero ora aproxima-se, ora distancia-se em alguns aspectos do conceito proposto por Bakhtin. O teórico afirma que “a riqueza e a diversidade dos gêneros são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (Bakhtin, 2000, p 279). Porém, acentua que para haver comunicação produtiva, um texto possui algumas regularidades que o circunscrevem como um anúncio, um texto científico, publicitário entre outros. Essas regularidades não significam fechamento, mas condição para que haja interação, pois se a cada vez em que nos comunicássemos um novo gênero fosse composto, não haveria uma comunicação possível.

Bakhtin também distingue, de forma bem abrangente, dois tipos de gêneros do discurso: os gêneros primários (identificados pelo autor como “simples”) são aqueles constituídos nas circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea (réplica do diálogo cotidiano ou a carta, por exemplo) e os gêneros secundários (qualificados como complexos) são aqueles que surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico,

científico, sociopolítico, etc. Para o autor, palavras, obras, enunciados refletem as tradições de cada época, de cada esfera da vida e da realidade. A experiência verbal – discurso – individual do homem toma forma e evolui na interação com os enunciados individuais do outro. Como elos na cadeia de comunicação verbal, os enunciados conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente, são reações-respostas a outros enunciados numa dada esfera da comunicação verbal.

3. Análise da Proposta de Redação do Enem 2012

O primeiro parágrafo da proposta engloba o tipo injuntivo de texto, ele demanda que o participante cumpra determinadas instruções: ler os textos motivadores, redigir um texto-dissertativo com base nos conhecimentos adquiridos ao longo da formação, utilizar a norma padrão da língua portuguesa e observar o tema *O movimento migratório para o Brasil no século XXI*. Além disso, o participante precisa apresentar uma proposta de intervenção que respeite os direitos humanos, também deve selecionar, organizar e relacionar de forma coerente e coesão argumentos e fatos para defender seu ponto de vista. Por essas palavras escritas os atos de fala tornam-se enunciados capazes de determinadas ações reais. Afinal usou-se um padrão comunicativo com os quais as pessoas estão familiarizadas, como a sequência de ações e o verbo no imperativo, caracterizando a injunção. Dessa forma, espera-se que a reação das pessoas seja padronizada e que as exigências sejam cumpridas mais ordenadamente, dessa ordenação emergem os gêneros.

O segundo e terceiro parágrafos fazem parte de um mesmo texto, subtraído e adaptado do site <http://www.museudaimigracao.org.br>, nota-se a exposição de alguns dados que retratam uma visão positiva dos imigrantes que desembarcaram no Brasil com o objetivo de trabalhar e refazer a vida. Além de prestar trabalho na indústria paulista nos séculos XIX e XX, esses povos também trouxeram contribuições que agregaram-se à história e cultura do Brasil. Sobrenomes, sotaques, costumes, comidas e vestimentas são herança dessas migrações que, segundo o texto, não ocorreram somente no passado, mas ocorrem hoje e precisam ser analisadas. O fato social retratado nesse texto é a própria questão da imigração, já aceita como realidade sociopolítica. As referências intertextuais se estabelecem a partir do momento que o escritor tenta buscar os fatos sociais passados e fazer uma nova afirmação sobre eles especialmente quando retrata os aspectos positivos do movimento migratório e chama a atenção para a necessidade de observá-los atualmente.

Na sequência há outro texto cujo título é *Acre sofre com invasão de imigrantes do Haiti*, o que sugere o destaque para o povo haitiano. Interessante também é analisar o vocábulo *invasão* que já denota um sentido mais agressivo que o proposto pelo texto anterior. Também retirado de um site: <http://www.dpf.gov.br> o texto traz dados numéricos sobre a entrada do povo haitiano de forma ilegal no Acre e destaca um episódio ocorrido em 2011 quando um grupo ocupou a praça de determinada cidade do referido estado. O texto prossegue com a justificativa de tal ocupação: catástrofes ambientais eminentes no Haiti. Apesar da entrada ilegal há a ressalva de que os imigrantes não são expulsos “obtem visto humanitário e conseguem tirar carteira de trabalho e CPF para morar e trabalhar no Brasil.”. O fechamento do texto apresenta um dado surpresa quando diz que esses imigrantes não são miseráveis como se pode pensar, são profissionais qualificados que simplesmente chegam sem dinheiro no Brasil. E ainda, leva o leitor a refletir sobre o tratamento dado a esses povos, uma vez que há críticas em relação ao modo como os europeus tratam os imigrantes. Esse texto mescla exposição e argumentação, fato que o diferencia em termos do anterior. Como os dados apresentados evidenciam mais aspectos sociais, percebe-se que

“frequentemente os fatos sociais afetam as palavras que as pessoas falam ou escrevem, bem como a força que tais enunciados possuem” (Bazerman, 2009, p. 24).

A proposta apresenta também uma imagem disponível em <http://mg1.com.br> cujo título é *Novo lar* e expõe uma rota migratória dos haitianos para o Brasil. Essa cena está ao lado do texto analisado anteriormente o que permite ao leitor fazer associações entre a imagem e o texto predominantemente escrito que tem como tema o povo haitiano. Diferente dos outros, esse texto prioriza imagens e frases curtas e mostra os principais caminhos pelos quais passa o povo haitiano até chegar ao Brasil. Consequentemente a união das imagens com o texto verbal construiu o sentido do texto.

Comum a todos os outros textos da coletânea, o último intitulado *Trilha da Costura* também foi retirado de um site: <http://www.ipea.gov.br>. Observa-se que todas as fontes de pesquisa têm vínculo governamental e nesse último texto o assunto são os imigrantes bolivianos. Também respaldado em dados estatísticos colhidos da realidade, o site apresenta os números aproximados deste povo no Brasil. Diferente do Haiti, a Bolívia é vista como o país mais pobre da América do Sul, nesse sentido justifica-se a ida dos imigrantes para países como Argentina, Brasil, Espanha e Estados Unidos. Segundo o texto, o motivo do fluxo migratório não é político, mas econômico e diferente dos haitianos que possuem profissões, os bolivianos têm baixa qualificação. Assim, resta a eles trabalhos mais artesanais e de mais fácil acesso. Outro texto com teor expositivo-argumentativo.

Da mesma forma como iniciou, a proposta terminará com um tipo injuntivo de texto. Seguintes aos textos motivadores estão novas instruções, com teor mais prático e cujo objetivo não é apresentar os aspectos conteudistas do texto, mas os aspectos estruturais, tais como produzir o texto em espaço apropriado, usar caneta, obedecer número de linhas, evitar cópia dos textos da Proposta e novamente alertar que é preciso apresentar proposta de intervenção que não fira os direitos humanos e ater-se ao texto dissertativo-argumentativo, caso contrário, o participante está passível de receber a nota zero. Diferente do primeiro texto, o último não deixa subentendidas as instruções, elas são, inclusive, noticiadas a partir do título *instruções*.

Após a observação dos textos que compõem a proposta de redação do Enem 2012, pode-se dizer que para que esses textos fossem produzidos houve uma sequência de eventos anterior a eles. Por exemplo, todos os estão ligados a fontes governamentais e para que pudessem sair em sites ditos confiáveis provavelmente houve uma série de pesquisas em outras fontes que provavelmente também possuíam suas tipificações. Eles foram veiculados por sites, mas aparecem reproduzidos em uma prova de um exame nacional dentro de outro contexto, que também exigiu pesquisa, formulações e reformulações até que tal exame estivesse pronto. Sem mencionar que gerarão outros inúmeros textos, afinal somente em 2012 o número de inscritos no Enem, segundo informações do Inep, ultrapassou 4 milhões. Ou seja, além da sequência de eventos sociais, diferentes fatos sociais também foram produzidos. “Esses fatos não poderiam existir se as pessoas não os realizassem por meio da criação de textos” (Bazerman, 2009, p. 21). Consequentemente, a análise seguinte tem como corpus um texto criado por estudante da 1ª série do E.M. de uma escola particular. Nele observaremos se houve interação feita com a proposta tanto no cumprimento ou não dos critérios estabelecidos pelo exame como na retomada de conteúdo ligado ao tema.

4. Análise da produção de texto

A interação no texto criado pelo participante com a proposta de redação 2012 ocorre de diversas maneiras. A primeira é quanto ao seguimento das instruções. O texto atende à estrutura dissertativa-argumentativa e, apesar de alguns desvios como a concordância inadequada do verbo haver na penúltima linha do último parágrafo, a escrita é pautada na norma padrão da língua; há atendimento ao tema proposto e proposta de intervenção para o problema que se resume em aumento da fiscalização e do controle sobre a entrada de pessoas no país. Quanto ao conteúdo, o texto seguiu exatamente a discussão apontada nos textos-base. Vejamos:

1º parágrafo: retoma a ideia de que a imigração ocorre no Brasil há muito tempo, desde séculos passados, a interação nesse caso se dá com os seguintes trechos do 1º texto-base:

“Ao desembarcar no Brasil, os imigrantes trouxeram (...) Nos séculos XIX e XX, (...)”.

A novidade no 1º parágrafo é que o participante diz que as pessoas de outros países queriam ser donas do Brasil e na coletânea a expressão que caracteriza o motivo da vinda é *“fazer a América”*.

2º parágrafo: o texto apresenta sequência ao raciocínio que o texto 1 da coletânea desenvolveu e entremeia as ideias expressas pelo *“Trilha da costura”*. A abordagem é de que os imigrantes no século XXI procuram o Brasil como uma forma de melhorarem a qualidade de vida e entrarem no mercado econômico, mas acabam influenciando a cultura e os costumes brasileiros. Vejamos os trechos interativos:

“Nos séculos XIX e XX, os representantes de mais de 70 nacionalidades e etnias chegaram com o sonho de “fazer a América” e acabaram por contribuir expressivamente para a história do país e para a cultura brasileira. Deles, o Brasil herdou sobrenomes, sotaques, costumes, comidas e vestimentas.”

“(...) estes dados já demonstram que as motivações do fluxo de imigração não são políticas, mas econômicas.”

3º parágrafo: trata da questão da legalidade das imigrações e exemplifica justamente com os povos haitianos, citados na coletânea. Acrescenta, ainda, que o motivo do fluxo desse povo ocorre pelas ocorrências de terremoto. Clara interação com o seguinte trecho do texto *“Acre sofre com invasão de imigrantes do Haiti”*:

“A imigração ocorre porque o Haiti ainda não se recuperou dos estragos causados pelo terremoto de janeiro de 2010.”

Além disso, o participante traz um exemplo que amplia um pouco a discussão e é uma forma de interagir, pelo ato de selecionar, com os conhecimentos adquiridos ao longo da formação: *“o caso da população do Oriente Médio que procura uma escapatória das guerras constantes (sic.)”*.

Por fim, no último parágrafo o participante vê no aumento da fiscalização uma forma de controlar melhor a entrada de imigrantes ilegais no país, pois não há como parar esse

tipo de fluxo. Elabora, portanto, proposta de intervenção que respeita os direitos humanos, apesar de pouco articulada à discussão desenvolvida no texto. Portanto, é evidente que houve relação entre a produção de texto e o excerto, assim a redação produzida tornou-se um organizado de sentido que interagiu com outros sentidos e trouxe à tona um gênero.

Considerações finais

Percebe-se a partir deste estudo que é possível identificar a variedade de textos que compõem a proposta de Redação 2012 e perceber que eles são tanto verbais como não verbais, além de, inevitavelmente, remeter-nos a tipologias específicas. Também foi possível perceber que o participante consegue fazer uma interação entre a Proposta de Redação e o texto que produz, sem que necessariamente precise transcrever trechos da coletânea.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-326.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – INEP - **A Redação no Enem 2012** – Guia do participante.

Anexos

Figura 1- Proposta de Redação do Enem 2012

Figura 2- Redação de estudante da 1ª série do E.M.



PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **O MOVIMENTO IMIGRATÓRIO PARA O BRASIL NO SÉCULO XXI**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Ao desembarcar no Brasil, os imigrantes trouxeram muito mais do que o anseio de refazer suas vidas trabalhando nas lavouras de café e no início da indústria paulista. Nos séculos XIX e XX, os representantes de mais de 70 nacionalidades e etnias chegaram com o sonho de "fazer a América" e acabaram por contribuir expressivamente para a história do país e para a cultura brasileira. Deles, o Brasil herdou sobrenomes, sotaques, costumes, comidas e vestimentas.

A história da migração humana não deve ser encarada como uma questão relacionada exclusivamente ao passado; há a necessidade de tratar sobre deslocamentos mais recentes.

Disponível em: <http://www.nuaveuainmigracao.org.br>. Acesso em 10 jul. 2012 (adaptado).



Disponível em: <http://img1.com.br>. Acesso em 10 jul. 2012.

Acre sofre com invasão de imigrantes do Haiti

Nos últimos três dias de 2011, uma leva de 500 haitianos entrou legalmente no Brasil pelo Acre, elevando para 1.400 a quantidade de imigrantes daquele país no município de Brasileia (AC). Segundo o secretário-adjunto de Justiça e Direitos Humanos, do Acre, José Henrique Corinto, os haitianos ocuparam a praça da cidade. A Defesa Civil do estado enviou galões de água potável e alimentos, mas ainda não providenciou abrigo.

A imigração ocorre porque o Haiti ainda não se recuperou dos estragos causados pelo terremoto de janeiro de 2010. O primeiro grande grupo de haitianos chegou a Brasileia no dia 14 de janeiro de 2011. Desde então, a entrada legal continua, mas eles não são expulsos: obtêm visto humanitário e conseguem tirar carteira de trabalho e CPF para morar e trabalhar no Brasil.

Segundo Corinto, ao contrário do que se imagina, não são haitianos miseráveis que buscam o Brasil para viver, mas pessoas da classe média do Haiti e profissionais qualificados, como engenheiros, professores, advogados, pedreiros, mestres de obras e carpinteiros. Porém, a maioria chega sem dinheiro.

Os brasileiros sempre criticaram a forma como os países europeus tratavam os imigrantes. Agora, chegou a nossa vez - afirma Corinto.

Disponível em: <http://www.dpf.gov.br>. Acesso em 10 jul. 2012 (adaptado).

Trilha da Costura

Os imigrantes bolivianos, pelo último censo, são mais de 3 milhões, com população de aproximadamente 9,119 milhões de pessoas. A Bolívia em termos de IDH ocupa a posição de 114^a de acordo com os parâmetros estabelecidos pela ONU. O país está no centro da América do Sul e é o mais pobre, sendo 70% da população considerada miserável. Os principais países para onde os bolivianos imigrantes dirigem-se são: Argentina, Brasil, Espanha e Estados Unidos.

Assim sendo, este é o quadro social em que se encontra a maioria da população da Bolívia, estes dados já demonstram que as motivações do fluxo de imigração não são políticas, mas econômicas. Como a maioria da população tem baixa qualificação, os trabalhos artesanais, culturais, de campo e de costura são os de mais fácil acesso.

CLIVERA, R.T. Disponível em: <http://www.ijps.gov.br>. Acesso em 10 jul. 2012 (adaptado).

INSTRUÇÕES:

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação com até 7 (sete) linhas escritas será considerada "insuficiente" e receberá nota zero.
- A redação que fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo receberá nota zero.
- A redação que apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos receberá nota zero.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

LC - 2º dia | Caderno 6 - CNZA - Página 1

Figura 1- Proposta de Redação do Enem 2012

1	Um outro lax.
2	
3	A imigração brasileira não começou a
4	pouco tempo, pelo contrário, ela tem sido
5	retirada desde séculos passados por países que
6	queriam ser donos do Brasil.
7	No século XXI, praticamente todos os imigra-
8	tes procuram no Brasil uma melhor qualidade de
9	vida e uma possibilidade de entrar no mercado
10	econômico, mas ao imigrarem para o Brasil,
11	os países externos trazem consigo suas culturas,
12	medos e costumes, que servem de influência a
13	muitos grupos de brasileiros.
14	Porém, nem toda imigração é dita legal,
15	como por exemplo o caso do Haiti, no qual
16	devido ao terremoto que abalou o país, muitos
17	pessoas imigraram ilegalmente no Brasil; ou até
18	o caso da população do Oriente Médio, que
19	procura uma escapatória dos guerra constantes
20	que acontecem lá e imigram ilegalmente para
21	diversos locais, como o Brasil.
22	Não há como parar a imigração, mas é
23	necessário que a fiscalização seja maior em
24	todos os locais, para que haja um controle
25	mais absoluto de qualquer pessoa que entre
26	no país, pois se houverem casos de imigração que
27	sejam legalmente,
28	:
29	:
30	:

Figura 2- Redação de estudante da 1ª série do E.M.

O CORPO FEMININO COMO DISCURSO NA MÍDIA IMPRESSA

MAIRA GUIMARÃES

Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras
Universidade Federal de Minas Gerais
Av. Cristiano Machado, 6627 – 31270-901 – Belo Horizonte – MG – Brasil

maira-guimaraes@ufmg.br

Resumo. *No presente artigo, procuramos apresentar a construção dos imaginários sociodiscursivos sobre o erotismo feminino da mulher negra na mídia impressa presente em um ensaio sensual fotográfico publicado na revista Trip. O estudo tem como base o arcabouço teórico fornecido pela Análise do Discurso franco-brasileira. Destacamos que a mídia, através de seus próprios meios, cria uma imagem de um determinado erotismo a ser seguido e um padrão de sexualidade supostamente mais adequado à nossa sociedade.*

Palavras-Chave. *Análise do Discurso. Discurso icônico. Ensaio sensual. Imaginários sociodiscursivos. Feminino.*

Abstract. *In this paper, we present the construction of socio-discursive imaginaries about the female eroticism of black women in the print media of a sensual photographic essay published in the magazine Trip. This study is based on the theoretical framework provided by the Franco-Brazilian Discourse Analysis. We highlight that the media, through their own means, creates the image of a certain eroticism to be followed and a pattern of sexuality supposedly better suited to our society.*

Keywords. *Discourse Analysis. Iconic Discourse. Sensual essay. Socio-discursive imaginaries. Female.*

Introdução

Na contemporaneidade, a presença do corpo feminino se manifesta em diferentes discursos icônicos midiáticos, seja nas capas de revistas de comportamento, moda e beleza, ou nas capas de um jornal popular. Por meio de uma atividade diária bastante corriqueira, como a ida a uma banca de jornal, o leitor pode constatar que, na maioria das vezes, este corpo é exibido com certo caráter sensual, não sendo esporádica a existência da nudez. Compreendendo o corpo no seu sentido anatômico, buscamos, no presente estudo, demonstrar como o físico da mulher, retratado em um ensaio sensual fotográfico, pode delinear os valores pertencentes à sociedade patriarcal brasileira. Além de investigarmos as significações do corpo feminino no discurso icônico, pretendemos, especificamente, refletir sobre a retratação da mulher negra no gênero supracitado. Posto isto, o nosso presente

estudo apresenta como principal indagação: estará a mídia representando a mulher negra brasileira de um modo coerente com a realidade ou se pautando ainda no estereótipo do negro representado por meio de acessórios que remetem ao imaginário do africano para a maioria da sociedade ocidental?

1. O corpus e a metodologia

O gênero ensaio sensual fotográfico, como conhecemos nos dias atuais, pode ser encontrado tanto em revistas quanto em sites específicos. O ato de fotografar mulheres nuas ou seminuas teve início no século XX com o desenvolvimento da impressão e com a reprodução em grande escala da fotografia.

Levando em consideração o nosso interesse em analisar o discurso icônico pelo fato de as imagens retratam os traços, os comportamentos dos indivíduos e, conseqüentemente, os acontecimentos reais e fictícios, neste trabalho, adotamos a Grade de Análise de Imagens Fixas proposta por Mendes (2013) como uma importante metodologia para o estudo das fotografias presentes no ensaio sensual devido à completude e à eficiência de tal grade no que se diz respeito à dimensão da imagem e do texto. O nosso objetivo não se baseia no completo preenchimento da grade, uma vez que elencaremos os pontos mais relevantes para o estudo do nosso *corpus*. A seguir, apresentamos a referida grade:

GRADE DE ANÁLISE DE IMAGENS - [elaborada por Emilia Mendes] [versão 2012]

Tab. I	DIMENSÃO SITUACIONAL DA IMAGEM E DO TEXTO			MACRODIMENSÃO RETÓRICO-DISCURSIVA DOS ELEMENTOS ICÔNICOS								DADOS DE APOIO PARA-IMAGÉTICOS
				ELEMENTOS TÉCNICOS DA IMAGEM FIXA				DIMENSÃO DISCURSIVA E DE EFEITOS				
	SUJEITOS DO DISCURSO [EUC, EUE, TUO, TUI]	GÊNERO & ESTATUTO FACTUAL/FICCIONAL	EFEITOS [DE REAL, DE FICÇÃO E DE GÊNERO]	ELEMENTOS PLÁSTICOS	PLANOS E ÂNGULOS	PONTOS DE VISTA	FUNÇÕES DA MOLDURA	MODO DE ORGANIZAÇÃO DESC. MAR. E ARG. I	IMAGINÁRIOS SOCIO-DISCURSIVOS	ELEMENTOS ETÓPICOS (ETHOS)	EFEITOS PATÉTICOS VISADOS (PATHOS)	
GÊNERO												

Tab. II	DIMENSÃO SITUACIONAL DA IMAGEM E DO TEXTO			MACRODIMENSÃO RETÓRICO-DISCURSIVA DOS ELEMENTOS VERBAIS							DADOS DE APOIO PARATEXTUAIS
				CATEGORIAS DE LINGUA (e organização enunciativa)			DIMENSÃO DISCURSIVA E DE EFEITOS				
	SUJEITOS DO DISCURSO [EUC, EUE, TUO, TUI]	GÊNERO & ESTATUTO FACTUAL/FICCIONAL	EFEITOS [DE REAL, DE FICÇÃO E DE GÊNERO]	ALOCUÇÃO DE LOCUÇÃO E	MODALIZADORES E MARCADORES	OUTRAS CATEGORIAS QUE FOREM PERTINENTES PARA A ANÁLISE.	MODO DE ORGANIZAÇÃO DESC. MAR. E ARG. I	IMAGINÁRIOS SOCIO-DISCURSIVOS	ELEMENTOS ETÓPICOS (ETHOS)	EFEITOS PATÉTICOS VISADOS (PATHOS)	
GÊNERO											

Figura 1 – Grade de análise dos elementos verbo-icônicos. Fonte: Mendes (2013)

Adotamos nesse estudo a noção de imaginários sociodiscursivos formulada por Charaudeau (2007) e apresentada na grade supracitada. Ao desempenhar a função de retratar os discursos que circulam em certos grupos sociais, os imaginários sociodiscursivos

não podem ser classificados como verdadeiros ou falsos. Sendo assim, os imaginários não são rígidos, possuem mobilidade e não apresentam a característica de estabelecer verdades.

Ainda de acordo com Charaudeau (2007), esta noção permite que o analista não tenha que denunciar tal imaginário como falso, uma vez que este não é o seu papel. Posto isso, ao analisarmos o ensaio sensual fotográfico, concatenamos com Charaudeau (2007) no que se refere ao papel do analista: retratamos as visões de mundo referentes aos imaginários sobre o erotismo feminino, sem exibirmos, em nossa análise, nenhum julgamento de valor.

2. Análise do ensaio sensual

Inicialmente, presumimos a relevância de salientar a nossa preferência em analisar o ensaio sensual em questão. *A priori*, o entusiasmo pela seleção do corpus pautou-se no fato de as mulheres negras pertencerem aos grupos sociais marginalizados em nossa sociedade, juntamente, com os indivíduos que possuem uma condição financeira desfavorável, os deficientes físicos e os homossexuais. *A posteriori*, o nosso interesse de pesquisa apoiou-se em razões metodológicas, uma vez que acompanhamos, mensalmente, a publicação da revista *Trip* no período de agosto de 2010 a fevereiro de 2013 e, durante este intervalo cronológico, não houve nenhum ensaio sensual no qual a modelo-personagem fotografada fosse uma mulher negra.

O ensaio intitulado *Gata selvagem, sarada, gostosa* foi publicado em maio de 2012 na revista *Trip* e apresenta a atriz e cantora Thalma de Freitas em quinze fotos sensuais. Ao refletirmos sobre esse estrato verbal, nos atentamos para uma importante consideração sobre o uso da palavra *selvagem*. Entendendo este vocábulo como sinônimo para aquele indivíduo que cresce sem cultura e cuidado especial, encontramos, no título do ensaio, a presença de um imaginário sociodiscursivo sobre o negro bastante difundido na sociedade ocidental.

Para endossarmos essa constatação, podemos mencionar o imperialismo cultural europeu, visto que a marginalização da cultura africana não é um fato exclusivo do passado da história brasileira, prova disso é que, nos dias atuais, as crenças, os costumes e os rituais relativos aos povos afrodescendentes são vistos como feitiçaria e mandinga, é o caso das religiões umbanda e candomblé, por exemplo.

Ainda no que diz respeito ao título dado ao ensaio fotográfico, podemos verificar que os vocábulos *sarada* e *gostosa* se relacionam de forma direta com a concepção de erotismo e permissividade atribuída à mulher negra. Para assegurar a nossa afirmação, apresentamos a seguir alguns trechos retirados da entrevista da atriz e cantora presentes no ensaio:

- “Tinha muita vaidade envolvida naquilo. Um prazer imenso pela ideia de ser desejada por muitos, inspirar punhetas e maledicências. Mas mostrar meu corpo representava também uma postura de mulher liberal, independente” (Freitas, 2010, p. 62).
- “Sonhava em ser amplamente desejada, pelada em capa de revista, fetiche total.” (Freitas, 2010, p. 64).

Ao se apresentar como uma mulher que não esconde os seus desejos e conhecimentos sexuais, a modelo-personagem remete ao leitor o imaginário sociodiscursivo da mulher negra que assume uma atitude despuddorada diante dos prazeres sexuais:

Não faltaram marcas do apetite masculino em relação à morena ou mulata na literatura dos séculos XVIII e XIX. O riso de pérolas e corais, os olhos de jabuticaba, as

negras franjas e a cor de buriti são signos sedutores desta fêmea que convida ao paladar, à deglutinação, ao tato. São elas as verdadeiras presas do desejo masculino, mulheres-caça, que o homem persegue e devora sexualmente. Morenice e robustez eram, então, padrões de erotismo velado e beleza. (Del Priore, 2011, p. 30)

No ensaio em questão, a ideia de perversidade e desinibição da mulher negra, no que concerne aos assuntos relacionados ao universo sexual, podem ser observadas no imaginário sociodiscursivo brasileiro, uma vez que, nessa sociedade, é frequente o pensamento no qual as mulheres negras são mais aptas para o sexo se comparadas às mulheres brancas:

Estudos comprovam que gestos diretos e a linguagem chula eram destinados às negras escravas e forras ou mulatas; enquanto as brancas reservavam-se galanteios e palavras amorosas. Os convites diretos para fornicção são feitos predominantemente às negras e pardas, fossem elas escravas ou forras. Afinal, a misoginia racista da sociedade colonial classificava as mulheres não brancas como fáceis, alvos de investidas sexuais, com quem se podia ir direto ao assunto sem causar melindres (...) Degradadas e desejadas ao mesmo tempo, as negras seriam o mesmo que prostitutas, no imaginário de nossos colonos: “mulheres aptas à fornicção”, em troca de algum pagamento. E na falta de mulheres brancas, fossem para casar ou fornicar, caberia mesmo às mulheres de cor o papel de meretrizes do ofício ou amantes solteiras, em toda a história da colonização. (Del Priore, 2011, p. 45-46)

Por meio da verificação da linguagem utilizada, tanto pela revista – no caso do título dado ao ensaio –, quanto pela modelo-personagem, pudemos demonstrar como os imaginários sociodiscursivos referentes ao universo erótico representado pela mulher negra são engendrados pelo discurso. Partindo para a análise do discurso icônico, averiguamos que discurso verbal e icônico argumentam na mesma direção. Destacamos, portanto, as imagens abaixo:



Figura 2 – Fotografias do ensaio sensual
Fonte: Revista *Trip* – Ano 22, Número 105, 2010

Posto isso, salientamos o mito do exótico – aquele que é de país ou de clima diferente do que se vive por meio dos acessórios utilizados pela modelo-personagem – plumas, miçangas e tornozeleiras – que nos remetem à África ou, pelo menos, a um

imaginário de África que partilhamos em nossa sociedade. A presença de algumas características físicas da modelo-personagem, como por exemplo, a idade (38 anos) e o corte de cabelo reforçam o imaginário sociodiscursivo referente ao exotismo e extravagância, uma vez que a referida modelo não se enquadra nos padrões de beleza difundidos pela revista no que diz respeito ao gênero ensaio sensual, visto que durante o período de acompanhamento das publicações, todos os ensaios foram compostos por modelos-personagens que se adequavam ao clássico padrão de beleza feminina através das características: branca e jovem.

Consideramos, portanto, que, ao refletirmos de modo mais aprofundado sobre os estudos dos imaginários sociodiscursivos da mulher negra apresentados neste ensaio, podemos afirmar que, por se tratar de imaginários que se tornaram fixos e regulares no nosso grupo social, histórico e cultural, eles se tornaram um estereótipo. Gostaríamos de sublinhar, assim, que o estereótipo do negro retratado no nosso *corpus* se exprime de duas formas distintas. De um lado, o estereótipo em questão se caracteriza sobre a função construtiva do estereótipo relacionada à identidade social:

Il revendique implicitement en retour la reconnaissance de son appartenance. C'est dans ce sens que le stéréotype favorise l'intégration sociale de l'individu. En même temps, il assure la cohésion du groupe dont les membres adhèrent majoritairement aux stéréotypes dominants (...) Si l'on ajoute que cette appartenance est également aux yeux de l'individu ce qui lui permet de se situer et de se définir, on comprendra que le stéréotype intervient nécessairement dans l'élaboration de l'identité sociale.¹⁰⁹ (Amossy & Pierrot, 2005, p. 43-44)

Deste modo, constatamos que a presença dos elementos concernentes à cultura africana produzem, no ensaio, um estereótipo do negro relativo à sua significação enquanto membro pertencente a uma determinada sociedade, uma vez que conferem à atriz e cantora o reconhecimento de sua identidade social.

De outro lado, o discurso verbal nos direciona o olhar para as ideias fixas e pré-estabelecidas do que a sociedade contemporânea ocidental reconhece como o erotismo feminino da mulher negra. O uso dos vocábulos *selvagem*, *punhetas* e *maledicências*, como foi demonstrado anteriormente, simbolizam os imaginários sociodiscursivos relacionados à ideia de depravação e desenvoltura da mulher negra atribuídos aos assuntos sexuais. Como desenvolvemos no decorrer de nossa análise, estes imaginários não se mantiveram na memória coletiva e no discurso da sociedade brasileira somente quando nos referimos aos séculos XVIII e XIX, visto que eles fazem parte de nossa história até o momento presente. Sendo assim, tais imaginários cristalizados converteram-se em estereótipo, e ao contrário do fenômeno de identidade social, este apresenta conhecimentos compartilhados socialmente que geram discriminação e preconceito.

Considerações Finais

Com base no objetivo proposto na introdução deste artigo, salientamos que o nosso estudo não teve a pretensão de esgotar as possíveis leituras e interpretações do *corpus*

¹⁰⁹ Ele reivindica implicitamente o reconhecimento de seus membros. É neste sentido que o estereótipo favorece a integração social do indivíduo. Ao mesmo tempo, ele assegura a coesão do grupo cujos membros aderem maioritariamente aos estereótipos dominantes. Se acrescentarmos que este pertencimento é também aos olhos do indivíduo o que lhe permite se situar-se e definir-se, compreendemos que o estereótipo intervém necessariamente na elaboração de uma identidade social. (tradução nossa)

analisado. Por meio do gênero ensaio sensual fotográfico conseguimos verificar como a representação do corpo físico da mulher negra se ancora em imaginários sociodiscursivos presentes desde o período colonial até os dias atuais, tornando-se, portanto, imaginários cristalizados. Tanto no discurso verbal quanto no discurso icônico analisado, observamos que o erotismo feminino é permeado pelos imaginários sociodiscursivos de exotismo e permissividade.

Tendo em vista o que foi exposto no decorrer do artigo, acreditamos que a mídia impressa não se caracteriza como moderna ou contemporânea no que concerne a retratação do erotismo feminino da mulher negra, uma vez que esta se ancora em imaginários sociodiscursivos que fazem parte do discurso social da maioria da sociedade brasileira desde os tempos em que éramos colonizados.

Referências bibliográficas

AMOSSY, Ruth & HERSCHBERG PIERROT, Anne. **Stéréotypes et clichés**. Paris: Armand Collin, 2005.

CHARAUDEAU, Patrick. Les stéréotypes, c'est bien, les imaginaires, c'est mieux. In : BOYER, H. **Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène. Langue(s), discours**. Vol. 4. Paris: Harmattan, 2007, p. 49-63.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

MENDES, Emília. **Grade de análise de imagem fixa**. Nota de aula da disciplina "Discurso e Imagem" oferecida pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais durante o 1º semestre de 2013.

DO SENTIDO DE NAÇÃO AO DE “POVO”

MARCELO GIOVANNETTI FERREIRA LUZ

Programa de Pós-Graduação em Linguística
Universidade Federal de São Carlos
Rod. Washington Luís, km 235 – 13565-905 – São Carlos – SP – Brasil

giovanettel@gmail.com

Resumo. *Este artigo analisa como a identidade do povo brasileiro é construída nos pronunciamentos presidenciais, bem como a identidade do enunciador em relação ao sentido produzido nesses pronunciamentos. Assim, tomaremos como corpus os pronunciamentos proferidos pela presidente Dilma em comemoração ao dia da independência em 2011 e 2012. Para tanto, nos filiaremos aos pressupostos teóricos da Análise de discurso, seguindo os trabalhos de Pêcheux (2006), Eni Orlandi (2011, 2012) e Bauman (2008).*

Palavras-chave: *Discurso político. Identidade. Independência. Laço Social.*

Abstract. *This article examines how the identity of the Brazilian people is built in presidential pronouncements, as well as the identity of the utterer to the direction produced these pronouncements about what is the people. To do so, we will take as corpus analysis pronouncements uttered by President Dilma Rousseff in celebration of the independence day in 2011 and 2012. To achieve success at work, we set on the theoretical analysis of speech French line, following the works of Pêcheux (2006), as well as the work of Eni Orlandi (2011, 2012) and Bauman (2008).*

Keywords: *Identity. Independence. Political Discourse. Social Bond.*

Introdução

Ao nos determos sobre os pronunciamentos realizados por sujeitos políticos, frequentemente observamos que os mesmos se dirigem aos seus interlocutores de modos particulares, dependendo das condições de produção em que se dão tais pronunciamentos, constituindo, por meio desses discursos, uma identidade para seus interlocutores e para si mesmos. Neste trabalho, tomamos como *corpus* dois pronunciamentos da presidenta Dilma Rousseff, por ocasião das festividades em comemoração à Proclamação da Independência, nos anos de 2011 e 2012, enquanto uma comemoração popular, de toda a nação, como um mote para compreender, nessas discursividades, o processo de constituição do sentido de “povo brasileiro”, além de verificar a suporta pertença desse enunciador e desse enunciatário a um mesmo grupo social.

Nesse sentido, poderíamos pensar que a constituição do sentido de *povo* durante a Revolução Francesa está relacionada, por um efeito de antonímia, aos outros dois estratos da sociedade francesa daquela época, quais sejam, clero e nobreza. Assim, fica estante o distanciamento existente entre os que detêm o poder – sujeitos pertencentes à nobreza – e

a parcela da população destituída desse poder – tida como “povo”. Por conseguinte, podemos melhor compreender o que nos diz Sériot, ao afirmar que

A nação francesa é um projeto político, nascido das violentas lutas políticas e sociais. (...) Na França, na ideologia jacobina, o povo soberano proclama a existência da nação, una e indivisível. É o Estado, isto é, uma entidade política, que dá origem à Nação (...) (Sériot, 2001, p. 13)

Evidentemente, a noção de *nação* una e indivisível, como nos diz Sériot (*op. cit.*), apaga as diferenças político-sociais existentes, ligando sua constituição ao fato de ela ser concebida por meio de lutas políticas e embates sociais durante a Revolução de 1789. De certo modo, se nos viesarmos pelo que afirma esse autor, trataremos da constituição da nação com base em características culturais, como o faziam os alemães, para quem

no começo havia a língua e a cultura (...) de fato, parece que a ideia alemã de ‘Kultur’ esteja ligada à das práticas culturais tradicionais, mesmo camponesas, enquanto a ideia francesa de ‘civilização’ está mais ligada à cidade e a valores ‘burgueses’, que devem ser estendidos ao território nacional inteiro, em detrimento da cultura camponesa (...) (Sériot, 2001, p. 14)

Como compreender os sentidos produzidos pelos pronunciamentos do dia da independência da presidente Dilma Rousseff? Haveria algum deslocamento em relação ao que se tem como já-dito cristalizado sobre o *ser brasileiro* como aquele pertencente ao território brasileiro, que possui um vínculo relacionado à territorialidade?

Do ser brasileiro: o problema da identidade

O pertencimento a uma nação faz com que os sujeitos adquiram o *status* de “povo”. Num primeiro olhar, poderíamos compreender desta afirmação que fazer parte de um país, de um Estado, esteja ligado à questão do laço existente entre os sujeitos e seu lugar de origem, em relação ao território. Não obstante, ser brasileiro, pertencer a uma nação, não se relaciona apenas à questão de nascimento, de origem do nascer, à territorialidade apenas. Uma das condições sociais de existência, segundo Orlandi (2011, p. 23), para a perspectiva discursiva é o efeito de pertencimento a um grupo; é a sua identificação, sua projeção a uma determinada posição-sujeito, na sociedade, “representando-o como parte do grupo a que pertence” (ORLANDI, 2011, p. 23).

Nessa esteira, Bauman (2008, p. 187) afirma que “‘o problema da identidade’, que assombra os homens e mulheres desde o advento dos tempos modernos, mudou de forma e conteúdo.”. Corroborando com o que nos diz Orlandi (*op. cit.*), nas sociedades ditas modernas, o que temos é um constante mover dessa identidade – que já era errante – de tal forma que há uma grande produção de deslizos, de formas novas de identificação, ou melhor, de individuação, seja ao solo, ao grupo social etc.

Não obstante, uma questão começa a percorrer as linhas deste texto: a homogeneidade suposta pela noção de povo distribui de modo igual os sujeitos que pertencem à parcela tida como popular e àquela tida como aristocrática? Quais efeitos de sentido referentes a “povo” promovem a individuação desses sujeitos, e do enunciador, enquanto parte inclusa a essa noção de “povo”? A fim de tentarmos responder a essas questões, passemos à análise de nosso *corpus*, verificando como os sentidos formulados no fio do discurso promovem o pertencimento desses sujeitos a determinados lugares sociais.

Os pronunciamentos de 7 de setembro de Dilma Rousseff: da identidade nacional à individuação dos sujeitos

Tomemos como ponto de partida, não no sentido de origem, mas como uma “pegada” inicial de nosso objeto material o pronunciamento da presidenta Dilma Rousseff, em 7 de setembro de 2011, seu primeiro ano de mandato enquanto presidenta da República.

Atentemo-nos para o enunciado “Queridas brasileiras e queridos brasileiros”; podemos observar, num primeiro olhar, que o modo como o enunciador se dirige a seu interlocutor já determina sua relação para com ele; ao iniciar seu pronunciamento com o uso dos adjetivos “queridas” e “queridos”, o enunciador instaura para si um lugar discursivo de dizer diferente daquele que ocupa socialmente, ou seja, desloca-se de seu lugar de presidente para se dirigir a seus interlocutores.

Após instaurar o interlocutor de seu pronunciamento, o enunciador apresenta, de modo sucinto, o tema de seu discurso, ou melhor, digamos, a condição de emergência desse pronunciamento. Assim, temos como a condição de produção desse discurso, em sentido estrito, as comemorações cívicas acerca do 7 de setembro, data em que se comemora a independência política do Brasil, bem como sua instauração enquanto Estado-nação, marcando definitivamente sua separação com relação a Portugal.

Entretanto, a opacidade desse acontecimento é apagada, ou pelo menos deslocada para a evidência de que seus sentidos são óbvios, uma vez que “O significado dessa data não precisa ser explicado a nenhum de nós”. O que nos permite buscar os sentidos não ditos por esse enunciado, por exemplo, “Todos os brasileiros sabem o que significa ser brasileiro”, ou “Somos brasileiros e temos consciência do que isso significa”, evidência essa produzida pelo consenso, pela noção de tópica cívica (ORLANDI, 2010, p.14), deslizando-se até mesmo para “Ser brasileiro é ser livre; somos livres”.

Percebemos, também, que durante toda a argumentação por parte da presidente Dilma sobre como o país enfrentará a situação de crise internacional, há uma produção de paráfrases de seu dizer, ao se referir ao povo brasileiro, construindo, então, uma cadeia parafrástica, como a que se segue:

1. por mérito exclusivo do *povo brasileiro*, o nosso país tem melhorado
2. *vamos* continuar trabalhando, consumindo, abrindo e ampliando empresas, plantando e colhendo os frutos da *nossa* agricultura
3. Esta é uma *decisão do governo* e a *vontade do povo*

Os recortes de 1 a 3 mostram-nos como o sentido de “povo brasileiro” vai deslizando. Mantendo o uso da 1ª pessoa do plural, o enunciador afirma que “vamos continuar trabalhando...”, ou seja, forja-se um lugar de dizer que o assimila como agente dessas atividades enumeradas; não obstante, são atividades relacionadas tanto ao campo produtivo (“trabalhando”, “abrindo e ampliando empresas”, “plantando e colhendo frutos”), como relacionadas ao consumo (“consumindo”). Por um efeito metonímico, temos que as ações “plantando e colhendo frutos” remetem aos sujeitos que produzem-nas, ou seja, os trabalhadores rurais, criando-se, assim, um efeito de sentido de que tais ações só podem ser realizadas não porque o governo as fará, mas porque ele as incentivará.

Sendo assim, teríamos que a decisão do governo é incentivar a produção, que será levada a cabo pelos trabalhadores rurais. Essa questão de qualificação do serviço é retomada por um outro recorte, qual seja, “ampliar o acesso de todos os brasileiros a uma melhor educação”. E quanto ao sintagma “todos os brasileiros”, funcionando pela nominalização? Poderíamos parafrasear tal enunciado como “Todos os brasileiros necessitam acessar uma

melhor educação”, em que temos como um efeito de subentendido que “Somente alguns brasileiros têm acesso a uma melhor educação”; quem seria, então, aqueles que usufruem desse acesso?

Nessa mesma relação entre governo e povo, em relação ao incentivo à educação, observamos outros enunciados que aparecem ao longo do texto, como os seguintes:

4. o Pronatec, vai começar a capacitar para o *trabalho 8 milhões de brasileiros, nos próximos quatro anos*
5. vai ajudar *trabalhadores desempregados* a recomeçarem a vida profissional
6. vai abrir as portas do mercado de trabalho para milhares de *brasileiros que deixam o Bolsa Família*.

Ao apresentar mais um programa do governo para o combate ao desemprego, o enunciador assevera que começará a capacitar “para o trabalho 8 milhões de brasileiros”, como uma das propostas de aumentar o “acesso de todos os brasileiros a uma melhor educação”, deslizando das formulações “capacitar para o trabalho 8 milhões de brasileiros”, “ajudar trabalhadores desempregados a recomeçarem a vida profissional” para “abrir as portas do mercado de trabalho para milhares de brasileiros que deixam o Bolsa Família”.

Ao finalizar este pronunciamento, a presidenta Dilma Rousseff instaura seu dizer demarcando sua posição e produzindo um efeito de sentido específico para a população, ao enunciar “Meus amigos e minhas amigas, fico feliz como presidenta e como brasileira (...)” e “Um país abençoado de riquezas, como o Pré-Sal; e capaz de transformar estas riquezas em bem-estar para o seu povo”. Novamente, o enunciador dirige-se ao seu interlocutor, produzindo sobre ele um gesto de interpretação que o individua em relação ao sujeito que enuncia, ou seja, produz-se um efeito de sentido de proximidade, como se enunciador e interlocutor fossem amigos de longa data.

No pronunciamento do 7 de setembro de 2012, notamos uma primeira interpelação do interlocutor pelo enunciador por “Queridas brasileiras e queridos brasileiros”, de modo a produzir uma identificação enquanto pertencentes à nação brasileira daqueles para quem o enunciador se dirige, estabelecendo, a priori, certa igualdade entre ambos, haja vista que se colocam num mesmo lugar “amplo” de dizer, qual seja, o território brasileiro. Tal enunciado desliza, na continuidade, para “crescimento com estabilidade, no equilíbrio fiscal e na distribuição de renda”; de certo modo, vemos um processo de metáfora, que desestabiliza os sentidos de “crescimento com estabilidade” para “distribuição de renda”.

Tal retorno a essa memória, de modo a refutá-la, pode ser percebido quando o enunciador afirma “o caminho de afirmação da independência que nosso país vem construindo”; ou seja, embora tenha-se como um pré-construído a independência política do Brasil, nossa identidade era marcada pela dependência econômica.

Na sequência de seu pronunciamento, notemos o uso reiterado da forma de interpelação “Minhas amigas e meus amigos”, como um modo de corroborar a posição desse enunciador se aproximando de seu auditório, de forma amistosa. Ademais, podemos perceber o deslocamento de uma forma que produz o distanciamento do enunciador para com seu enunciatário, qual seja, “Queridas brasileiras e queridos brasileiros”, para uma que produz um efeito de aproximação, até mesmo, de identificação, qual seja, “Minhas amigas e meus amigos”.

O “brasileiro”, que forma o auditório do enunciador, é aquele que deve voltar a acreditar no país independente, uma vez que a conquista dessa independência econômica do grupo interpelado como “povo” está se dando com um “presente próspero e excelentes

perspectivas para o futuro”, sendo que essa prosperidade significa por meio dos benefícios econômicos para todos que não o tinham, ou seja, para os trabalhadores que estavam desempregados e não mais estão.

Considerações finais

Pode-se afirmar que “ser brasileiro” não está ligado só a uma questão de territorialidade, mas a um pertencimento a um espaço discursivo de produção de sentidos. Mas isso não basta: é necessário mostrar o que significa ser brasileiro e de que modo essa identidade produz sentido para uma outra questão, qual seja, a de ser independente. Dessarte, pudemos verificar, nos discursos analisados, que a identidade brasileira está relacionada ao pertencimento a uma nação marcada, também, por sua identidade enquanto Estado nacional autônomo, cujos sentidos ecoam nas práticas discursivas das comemorações da independência nacional. Assim, verificamos que a identidade do povo constrói-se enquanto marcada pela posição de trabalhador, da qual se exclui o enunciador, colocando-se em uma posição de Estado, como representante dos trabalhadores, mas não fazendo parte do mesmo grupo social.

Referências bibliográficas

BAUMAM, Zygmunt. (2008) **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro, Zahar.

GAXOTTE, Pierre. (1957) **La Révolution Française**, Paris, Librairie Arthème Fayard pp. 31-54.

HOBBSAWM, Eric J.(2002) **Nações e nacionalismos desde 1870**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

ORLANDI, Eni Puccinelli (2011) **Discurso, espaço, memória – caminhos da identidade no Sul de Minas**. Campinas, Editora RG.

ORLANDI, Eni Puccinelli (2010) **Discurso e políticas públicas: a fabricação do consenso**. Campinas, Editora RG.

PÊCHEUX, Michel (2006) **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni P. Orlandi. – 4ª edição – Campinas, SP: Pontes Editores.

SERIOT, Patrick (2001) Ethnos e demos: a construção discursiva da identidade coletiva, in. **Rua**, Campinas, nº7, pp. 11-20.



METAMEMÓRIA E LINGUAGEM – CONTRIBUIÇÕES DE UMA ABORDAGEM QUALITATIVA

MARCUS VINICIUS BORGES OLIVEIRA

Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas
R. Sérgio Buarque de Holanda, 571 – 13084- 971 - Campinas – SP – Brasil.

marcus.oliveira.fono@gmail.com

Resumo. *Um dos campos de estudos científicos que mais tem se desenvolvido neste século é o da “metamemória”. Ele é responsável pelo estudo das inferências que podemos fazer sobre o conteúdo da nossa própria memória. Ainda que seja muito restritivo (devido à sua extensão) alocar os estudos da metamemória em apenas quatro objetos, apresentarei aqui as principais correntes de produção científica contemporânea: os estudos do FOK (Feeling of Knowing), TOT (Tip of the Tongue), JOL (Judgment of Learning) e EOL (Easy of Learning). A partir da revisão de literatura e da constatação da quase totalidade de estudos quantitativos, observa-se que pouco se reflete sobre os aspectos qualitativos dos fenômenos, ligados ao seu surgimento real, cotidiano. Apesar da relevância destes estudos tradicionais, acreditamos que as pesquisas sobre esses fenômenos não podem prescindir da reflexão sobre a relação intrínseca entre aspectos que são linguísticos e aspectos do que chamamos, em geral, de “memória”. Com relação aos aspectos metodológicos, dentro do arcabouço da perspectiva microgenética, episódios dialógicos podem ser qualitativamente analisados, buscando entrever como processos subjacentes estão inscritos na manifestação externa dos fenômenos.*

Palavras-Chave. 1. Metamemória 2. Feeling of Knowing 3. Tip of The Tongue Phenomenon 3. Neurolinguística

Abstract. *“Metamemory”related studies are one of the most developed fields of scientific studies over this century. This field is responsible for the study of the inferences that we can make about the content of our own memory. Although it is too restrictive (due to its extension) to allocate studies of metamemory in only four objects, I will present here the main currents of contemporary scientific production: studies of FOK (Feeling of Knowing), TOT (Tip of the Tongue), JOL (Judgment of Learning) and EOL (Easy of Learning). From the literature’s review and the finding of almost all quantitative studies, one can observe that there is little reflection on the qualitative aspects of these phenomena linked to their real occurrence, everyday. Despite the relevance of these traditional studies, we believe that research on these phenomena cannot put aside the reflection about the intrinsic relationship between language and aspects of what we call, in general, the “memory”. Regarding methodological aspects, within the framework of micro-genetic perspective, dialogic episodes can be qualitatively analyzed, in an effort to explain how the underlying processes are inscribed on the external manifestations of the phenomena.*

Keywords. 1. Metamemory 2. Feeling of Knowing 3. Tip of The Tongue Phenomenon 4. Neurolinguistics

Introdução

A metamemória é um campo que se refere aos processos e estruturas utilizadas quando fazemos avaliações sobre o conteúdo da nossa própria memória, de maneira prospectiva ou retrospectiva (METCALFE, 2008). Apesar da proximidade, não estamos falando da memória propriamente dita, ainda que dependamos desta para “intuirmos” sobre nosso próprio conhecimento.

Atualmente existem diversos estudos objetivos que tratam destes julgamentos da metamemória, fazendo com que esta área seja considerada, como diz Metcalfe (2008, p. 349), “one of the most significant developments in the science of psychology in this new century”.

Neste ensaio, ainda que brevemente, temos por objetivo apresentar os principais fenômenos estudados dentro deste campo citado anteriormente e apontar a importância de estudá-los qualitativamente.

1. Os estudos de fenômenos relacionados a metamemória.

Ainda que seja muito restritivo alocar os estudos da metamemória em apenas quatro campos, já que a metamemória se refere a qualquer julgamento sobre a memória, ou seja, de amplitude muito extensa, apresentarei aqui as principais correntes de produção científica; os estudos do FOK (Felling of Knowing), TOT (Tip of The Tongue), JOL (Judgment Of Learning) e EOL (Easy of Learning)¹¹⁰. Apresentaremos brevemente cada um destes fenômenos devido ao caráter reduzido deste ensaio.

Chamamos de EOL aqueles julgamentos realizados a respeito do grau de dificuldade existente em adquirir um determinado item em seu momento inicial. São predições realizadas antes do aprendizado. Já os JOLs são um tipo de auto monitoramento que têm sido definidos como julgamentos que ocorrem “during or after acquisition and are predictions about future test performance on recently studied items” (NELSON E NARENS, 1994, p. 16). Ou seja, são avaliações que um sujeito pode fazer sobre sua memória no momento em que aprende, sobre o quanto ele pressupõe ter aprendido.

Essas predições, tanto dos EOLs quanto dos JOLs, têm importância prática, uma vez que, por exemplo, o quanto um indivíduo acredita que é suficiente estudar pode determinar o quanto ele deve estudar para uma prova. Um dos principais objetivos dos estudos nessa área tem sido estimar a acurácia destas previsões.

O artigo que inaugura o estudo dos FOKs chama-se “Memory and the felling of knowing experience”. Foi escrito por Hart, em 1965. Para o autor, mesmo quando temos dificuldade em resolver uma determinada questão, não ficamos completamente impassíveis, é natural que tenhamos sensações relacionadas ao saber ou não como resolver uma determinada demanda.

De acordo com Metcalfe (2008), os achados em torno da acurácia dos FOKs já foram exaustivamente replicados e não há dúvidas sobre a relativa confiabilidade deles. Desta forma, as pesquisas destes últimos anos têm se direcionado para entender que tipos de pistas fazem com que surjam os FOKs e diversas teorias têm sido propostas no intuito de revelar como sabemos que sabemos um determinado conhecimento. Em outras palavras, como que predizemos que no futuro seremos capazes de lembrar de algo, ainda que no momento estejamos impossibilitados de dizê-lo.

Conhecido na literatura da área como “tip-of-the-tongue”, este fenômeno foi abordado pela primeira vez, enquanto investigação sistemática, em 1966, por Brown e McNeill. Segundo

¹¹⁰ Doravante utilizaremos apenas as siglas para nos referir aos fenômenos.

os autores, a ocorrência do TOT refere-se ao momento em que o sujeito procura uma palavra acompanhado da sensação de que esta já vai surgir ou que já lhe escapou – o que justifica o uso da metáfora de que a palavra se encontra “na ponta da língua”.

Brown (1991), a partir de uma revisão de pesquisas anteriores, enumera os achados mais relevantes dos estudos, que sugerem que os TOTs são: (a) experiências universais, (b) ocorrem uma vez por semana, (c) aumentam com a idade, (d) são frequentemente eliciados por nomes próprios, (e) frequentemente têm a primeira letra da palavra alvo como lembrança, (f) são frequentemente acompanhados de palavras relacionadas e (g) em mais ou menos metade das vezes que surgem são resolvidos.

Agora que já fizemos uma apresentação destes fenômenos, entraremos o objetivo principal deste ensaio que é comentar a forma excessivamente empírica que estes fenômenos são estudados, apontando para como a metodologia de caráter qualitativo pode revelar aspectos complementares, e outros até então ignorados pelo paradigma científico quantitativo.

2. Sobre a necessidade de estudar estes fenômenos qualitativamente.

Ao revisitar os principais artigos da área constata-se a carência de estudos que aproximem-se dos fenômenos qualitativamente, incluindo seu caráter mais concreto. O aparato metodológico utilizado, de modo geral, envolve perguntas e avaliações possíveis sobre possibilidade de respondê-las. Tais perguntas são aplicadas dentro de testes que buscam ao máximo reduzir a interferência da subjetividade, sendo os resultados quantificados dentro dos paradigmas da pesquisa empírica.

Dentro dos estudos dos FOKs, por exemplo, o procedimento original consistia, inicialmente, de apresentar uma questão, tal como “Qual planeta é o maior do nosso sistema solar?”¹¹¹. Logo após, se o sujeito não soubesse responder lhe era perguntado se ele saberia o suficiente para acertar a mesma questão dentre uma série de alternativas (“a. Plutão b. Vênus c. Terra d. Júpiter”). Já no caso dos TOTs pergunta-se a que palavra corresponde certa definição, tal como em “instrumento de navegação utilizado para medir distâncias angulares, especialmente a altitude do sol, lua e das estrelas, quando no mar”¹¹² (neste caso, sextante). É esperado que algumas questões eliciem estado de TOT.

Sabemos que não se tem refletido se os fenômenos da metamemória podem não ser exatamente iguais dentro e fora dos laboratórios, mas em geral, ainda assim, os resultados dessas pesquisas generalizam seus achados como se tais ocorressem no caráter *natural* dos fenômenos. A pergunta que se faz, de maneira similar dentre os outros fenômenos, é se ao afastarmos o evento situado, ou seja, seu acontecimento casual e contextualizado, não poderíamos estar reduzindo o fenômeno a aquilo que se espera dele em contexto laboratorial.

Tal reprodução monológica desta metodologia tem provocado alguns equívocos, esquecimentos. Por exemplo, em alguns estudos, as definições dos fenômenos partem do experimento, como se tais não existissem fora destes. Podemos ver um exemplo na forma como os fenômenos são definidos abaixo:

“Tip-of-the-tongue states (TOTs) are judgments of the likelihood of imminent retrieval for items currently not recalled, whereas feeling-of-knowing judgments (FOKs) are predictions of successful recognition for items not recalled” (SCHWARTZ, 2008, p.9).

¹¹¹ Este exemplo é o mesmo exemplo apresentado por Hart (1965)

¹¹² Este exemplo é o mesmo exemplo apresentado por Brown e McNeill (1966).

O autor define os estados de TOT como julgamentos de probabilidade. Mas será que estes julgamentos são formas de estudo dos TOTs ou o estado de TOT em si? Outro equívoco parece ser a forma como não se define o FOK, mas somente os julgamentos sobre o FOK. A definição do fenômeno parte do próprio teste, como se o fenômeno e o experimento fossem a mesma coisa.

Não se trata aqui de discutir apenas qual é o tipo de análise mais adequada a estes fenômenos, mas de demonstrar que estes já estão impregnados pelos paradigmas quantitativos e que o olhar qualitativo se faz importante.

Neste ensaio propomos o referencial histórico cultural como uma forma de estudar qualitativamente estes fenômenos. A escolha deste aparato qualitativo se dá pela conjuntura de trabalhos ligados a Neurolinguística Discursiva (ND).

A ND, área que vem se desenvolvendo desde os trabalhos de Coudry (1986/1988), filia-se às abordagens sócio-histórico-culturais no estudo de questões relativas tanto ao funcionamento cerebral, quanto ao funcionamento da linguagem, inspirada principalmente pelos trabalhos de autores como Vygotsky, Luria e Bakhtin. Ao contrário de postular modelos abstratos, valendo-se de resultados obtidos em baterias de testes-padrão, tão caros às neurociências, a ND busca compreender o funcionamento linguístico cognitivo de enunciados dialógicos [...] (NOVAES PINTO, 2012, P.118).

Para Freitas (2010), este referencial de cunho histórico social busca compreender os sentidos que são construídos e compartilhados historicamente, nas práticas sociais. Vygotsky (2009) assinala que apenas a descrição de um fenômeno não basta; precisa ser complementada por uma explicação. Os fatores externos – os fenótipos de um fenômeno – podem ser descritos, mas há que se estabelecerem relações causais, que expliquem os processos em sua gênese – seus genótipos. Isto seria compreender os aspectos dinâmicos causais, transformadores, do fenômeno em seu processo histórico.

De acordo com a análise microgenética, uma forma de estudar dialogicamente os eventos se dá por meio de recortes de sessões videogravadas, para posterior análise das minúcias indiciais presentes nos expedientes dialógicos. É importante esclarecer que procura de minúcias indiciais não é o mesmo que identificar elementos isolados (GOÉS, 2000). Mais do que a análise dos elementos e de suas leis de associação, a abordagem microgenética propõe o estudo das unidades, definidas como a instância que sendo apenas parte, carrega em si propriedades do todo.

Para Bakhtin (1997), todo texto requer um movimento dialógico, de compreensão responsiva, que não pode prescindir de um outro. Segundo Freitas (2010), o pensamento de Bakhtin reflete nas ciências humanas, pois nesta o ser deixa de ser coisa para ser sujeito, e portanto, tem a possibilidade de se transformar durante o próprio processo de pesquisa. Sendo assim, a atividade de pesquisa deve constituir-se como um diálogo entre pesquisador e pesquisado, sem que o texto de um não faça desaparecer o outro.

Por fim, acreditamos que, ao estudar estes fenômenos por meio das análises de episódios dialógicos, em diferentes gêneros discursivos, podemos ter uma maior aproximação com os processos humanos, intersubjetivos e intrasubjetivos, que se originam nas suas relações com a cultura e que nessa relação devem ser compreendidos.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BROWN, R. MCNEILL, D. The “tip of the tongue” phenomenon. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour**. 1966.

BROWN, A. S. A review of the tip-of-the-tongue experience. **Psychological Bulletin**. 1991.

FREITAS, M. T. A. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. In: **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: Metodologias em construção**. Ed.UFJF, Juiz de Fora, MG, 2010.

GÓES M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: **Cadernos Cedes**, ano XX. 2000.

HART, J. T. Memory and the feeling-of-knowing experience. **Journal of Educational Psychology**, 56, (1965). (pp. 208–216).

JAKOBSON, R. Dois Aspectos da Linguagem e dois tipos de Afasia. In: **Lingüística e Comunicação**, São Paulo: Cultrix, 1981.

NOVAES PINTO, R.C. Linguagem, subjetividade e ensino: Reflexões à luz da neurolinguística discursiva. In: HARMUCH, R.A. SALEH, P.B.O. (org.) **Identidade e subjetividade: Configurações contemporâneas**, Campinas: Mercado de Letras, 2012. (pp. 117-146).

METCALFE, J. DUNLOSKEY, J. Metamemory. In: H.L. Roediger, III (Ed.), **Learning and Memory: A Comprehensive Reference** Oxford: Elsevier, 2008. (pp. 349-362).

NELSON, T. O. NARENS, L. Why investigate metacognition? In: J. METCALFE A. P. SHIMAMURA (Org.), **Metacognition; knowing about knowing** Cambridge, Bradford, 1994, (pp. 1-26).

SCHWARTZ, B. L. Working memory load differentially affects tip-of-the-tongue states and feeling-of-knowing judgments: **Memory and Cognition**, 2008, 36 (1), (pp. 9-19).

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. Martins Fontes. São Paulo, 2009.



CONSTRUÇÃO DOS PLANOS ESTRATÉGICOS ATRAVÉS DE PROCESSOS GRUPAIS: LINGUAGEM, TEXTO E DISCURSO

MARIA AUXILIADORA DE FREITAS REIS

Mestrado em Ciências da Linguagem / Universidade do Vale do Sapucaí
Av. Pref. Tuany Toledo, 470 – 37550-000 – Pouso Alegre – MG – Brasil

dora.unfia@gmail.com

Resumo. *O que se pretende neste trabalho é uma análise discursiva da linguagem utilizada na gestão de equipes de trabalho do setor público e que se relaciona intertextualmente e interdiscursivamente com o setor privado. Consideramos, para isso, a formação discursiva da produtividade a partir de Taylor e Ford e o sentido de eficiência imposto pelo mercado. Tomamos como ponto de partida o Planejamento Estratégico Situacional (PES), estratégia metodológica desenvolvida pelo chileno Carlos Matus, na América Latina, para a gestão de órgãos governamentais e o conceito de Ontologia da Linguagem, do também chileno Rafael Echeverria, que fundamenta a metodologia de visualização utilizada no processo de discussão grupal, chamada moderação, para a construção dos planos estratégicos. Como a Análise de Discurso trabalha com o sentido e não com o conteúdo do texto - um sentido que não é traduzido, mas produzido - neste trabalho vamos nos deter nos enunciados do que se pretende como “plano”. O maior desafio encontrado tem sido a elaboração do relatório dessas atividades, porque não é fácil descrever em um texto, todo o processo ocorrido para pessoas que não estavam presentes, mesmo para aquelas que conhecem a metodologia, a narrativa sobre o que se passou ali. Isto porque o texto sempre pode deslizar para outros significados e sentidos.*

Palavras-Chave. *Planejamento. Moderação. Equipes. Linguagem.*

Abstract. *The intent on this work is a discursive analysis of the language used in the management of work groups in the public sector that relates interdiscursively and in a way intertextual with the private sector. Considers the discursive formation of the productivity from Taylor and Ford and the sense of efficiency imposed by the market. We take as our starting point the Situational Strategic Planning methodological strategy developed by Chilean Carlos Matus, in Latin America, for the management of government and the concept of Language Ontology, Rafael Echeverria, also a Chilean, which underlies the methodology preview used in the process of discussion in group, called moderation, to build strategic plans. How Discourse Analysis works with the meaning and not the content of the text - a sense that is not translated, but produced - in this work we will focus on the statements of what is intended as a “plan.” The biggest challenge encountered has been the report of these activities, because it is not easy to describe in a text, the whole process happened to people who were not present, even for those who know the methodology, the narrative about what has happened there. This happens because the text always can slide to other meanings and senses.*

Keywords. *Planning. Moderation. Teams. Language.*

Introdução

Muito se fala sobre a necessidade ou a importância de se planejar, para quase todas as atividades empresariais ou de estado. Aqui vamos delimitar apenas em levantar pontos sobre o processo que ocorre nos trabalhos em grupo para construção de planos estratégicos buscando um novo olhar sobre o texto resultante pela perspectiva da análise de discurso.

Após a introdução do taylorismo/fordismo - que significou uma verdadeira "revolução" institucional no mundo da produção - tentou-se solucionar as crises de gestão de pessoas versus acumulação de capital, ao longo dos tempos, com a introdução crescente na indústria mundial de novas tecnologias. Teóricos e investidores chegaram a sonhar com um modelo de produção, no qual robôs e máquinas se encarregariam da totalidade da produção e a intervenção humana seria mínima.

O estudo das teorias de gestão organizacional tem demonstrado que estamos vivendo um processo de mudança no sistema de organização do trabalho. Estudos apontam que instituições, regras e costumes vêm sendo continuamente reformulados para regular e organizar o comportamento e assegurar a reprodução do sistema econômico vigente. Com o passar do tempo verificou-se que a estratégia de incorporação de novas tecnologias no sistema produtivo mostrava-se ainda insuficiente para um cenário marcado por rápidas mudanças no mercado e aumento de competitividade. A procura, então, voltou-se para novas formas de organização do trabalho e práticas de gerenciamento que atendessem a dois objetivos básicos: tornar a produção mais flexível e aumentar a produtividade, aumentando, ao mesmo tempo a qualidade dos produtos, fator de competitividade.

Novas políticas de recursos humanos buscam motivar os trabalhadores e aumenta a preocupação com o bem-estar e satisfação dos empregados e com a melhoria das relações humanas dentro da empresa. A melhoria da qualidade de produtos e processos torna-se responsabilidade de toda a empresa e não mais de um setor especializado. Colaboração e consenso tornam-se as palavras de ordem. Tudo isto visando melhorar o desempenho financeiro das empresas, que trabalhando desta nova forma, poderão atender melhor o seu "cliente", aumentando a sua competitividade neste novo mercado, globalizado e altamente competitivo.

No Brasil, cujos setores econômicos buscam se inserir cada vez mais no mercado global, esta forma de gerenciar começou a ser, da mesma maneira, introduzida. Assim, Qualidade Total, campanhas de zero defeito, "just in time", administração participativa, "benchmarking" e outros termos passaram a fazer parte corrente do vocabulário de empresários e sindicalistas brasileiros.

A administração do setor público foi, também, influenciada por esta mudança nas práticas de gerenciamento. Tornou-se comum a tentativa de implantação de Programas de Qualidade em empresas e repartições públicas. Uma das câmaras do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP), criado pelo Governo Federal em 1990, destinava-se à busca da eficácia na administração pública brasileira através da discussão e introdução destes programas.

A partir da retomada da democratização do país, no final da década de 1980, parcelas do aparelho estatal brasileiro vêm sendo administradas por setores da esquerda. Estes governos têm procurado aumentar a eficácia das instituições através de estratégias metodológicas de gestão organizacional mais condizentes com a sua visão para o papel do Estado. Uma das estratégias que vem sendo utilizada é o Planejamento Estratégico Situacional (PES), apoiado pelo método intitulado como moderação de processos grupais, ou

seja, modelos de participação coletiva onde o grupo se responsabiliza pelo conteúdo do plano elaborado. Deste modo, a gestão destas organizações tem se pautado pela busca da democratização e transparência nas relações internas e com a comunidade envolvidos na construção de políticas públicas e em seus processos de execução e implementação.

1. O conceito de Planejamento Estratégico Situacional - PES

O PES é um método de planejamento estratégico governamental, desenvolvido pelo chileno Carlos Matus, criador e presidente da Fundação Altadir, economista da Universidade do Chile, pós-graduado pela Harvard University (EUA) e um estudioso do tema "planejamento" na América Latina. O método foi baseado na sua experiência como Ministro do Planejamento do Governo Allende (1970-1973), no Chile e em seus estudos e críticas aos métodos de planejamento "tradicionais", particularmente o planejamento normativo e o planejamento estratégico empresarial. Seu objetivo é dar às organizações governamentais um instrumento gerencial capaz de proporcionar às diversas áreas um maior grau de visibilidade para definir metas e identificar e centrar seus esforços de trabalho naqueles programas, atividades e projetos que irão concretizar os produtos e serviços principais de cada área, a fim de se obter a eficácia técnica e política ansiada pelos cidadãos.

O PES foi adotado como ferramenta para organizar as ações do Estado, a fim de capacitá-lo para desenvolver políticas públicas condizentes com as consequências deste novo contexto mundial emergente. Para lidar com uma maior complexidade dos sistemas nacionais, derivada de uma crescente diversificação produtiva e a concomitante evolução das estruturas organizacionais, a metodologia parece capaz de instrumentalizar a gestão pública para os desafios colocados pela nova ordem mundial e de mercado.

Planejar, além do significado de pensar antes, implica em

...identificar e disponibilizar os meios necessários para a ação, os mais diversos recursos necessários, poder político, conhecimento, capacidades organizativas, equipamentos e tecnologia e também, mas nem sempre, recursos econômico-financeiros. (COSTA, 2003, pag. 66)

Segundo Matus, a principal inovação de sua teoria do planejamento deve-se ao questionamento do ponto de partida essencial do planejamento normativo-tradicional: o ator social que planeja, pode se separar do contexto econômico-social que é seu objeto de planejamento. Na proposta PES, o ator social que planeja está inserido na realidade que pretende alterar e, neste espaço, disputa ou coopera com outros atores sociais, também igualmente capazes de planejar e gerar estratégias.

Ao assumir que o ator social que planeja está inserido em situações problemáticas em que coexiste com outros atores que também planejam, Matus propõe novos fundamentos para o planejamento:

- O sujeito que planeja não é distinguível do objeto de planejamento.
- É sempre possível haver mais de uma única explicação verdadeira para um problema.
- Os atores sociais geram possibilidades, em um sistema social criativo que, só em parte, segue leis.
- O poder é um recurso escasso e limita as possibilidades para o que "deve ser feito".

- A ação e o sistema social são caracterizados pela incerteza.
- Os problemas a que se refere um plano de ação de governo são quase-estruturados, ou seja, não contém todas as variáveis necessárias para a sua explicação.

2. A Ontologia da Linguagem na moderação de grupos.

A Ontologia da Linguagem, aqui tratada, funda-se em estudos desenvolvidos em meados da década de 1980, pelo chileno Rafael Echeverría¹¹³ e corresponde ao segmento da filosofia voltado ao estudo do que seja “ser”. Assim, podemos dizer que tratamos do estudo do ser humano através da linguagem ou ainda dizer que, de certa forma, compreender a linguagem equivale a compreender a vida humana.

Os postulados básicos da Ontologia da Linguagem são: 1) Interpretamos os seres humanos como seres linguísticos. 2) Interpretamos a linguagem como gerativa, ela não só nos permite falar sobre as coisas, mas a linguagem faz com que as coisas aconteçam. 3) Interpretamos que os seres humanos são criados pela linguagem e através dela. O ser humano não é uma forma determinada, nem permanente de ser. É um espaço de possibilidades de criação de si e o que possibilita isto, é a linguagem.

Entretanto, no campo dos estudos sobre a gestão administrativa, na condução dos governos e suas máquinas administrativas e organizacionais, a dinâmica das conversações humanas foi historicamente negligenciada em nome de um mundo mais lógico e onde se tem a ilusão da possibilidade de medir os fatos e ter controle das coisas e das informações. No campo da linguagem, alguns autores se voltam para o entendimento da língua enquanto instrumento de comunicação, perspectiva necessária numa área que tem como exigência central a execução das políticas públicas desenhadas pelos grupos, onde o domínio de determinadas linguagens é exigido para se fazer funcionar a máquina pública.

Como dissemos anteriormente, as gestões atuais têm tomado para si a responsabilidade de um envolvimento maior dos setores da sociedade na participação de decisões dos governos, isso traz a necessidade de utilização de ferramentas que possibilitem a conversa grupal, a escuta e fala de um número maior de pessoas, com suas inquietudes e posicionamentos diversos no mundo. A moderação de processos grupais tem a intenção de cobrir essa lacuna.

Aqui, cabe lembrar os princípios basilares da gestão pública, de observância prioritária no exercício de toda a atividade estatal, arrolados no art. 37 da Constituição Federal de 1988: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência.

O conceito adotado para o que seja moderar uma discussão grupal implica em organizar e orientar o processo de discussão de modo que os participantes formulem conjuntamente suas próprias respostas para as questões que estão trabalhando e se comprometam com a efetivação das ações propostas. Não há como desconsiderar aqui o elo

¹¹³ Rafael Echeverría Sociólogo da Universidade Católica do Chile e Professor de Filosofia na Universidade de Londres. Foi professor em diversas universidades e consultor durante vários anos das Nações Unidas. É membro da Academia Mundial de Arte e Ciência (WAAS). É o fundador e presidente da Newfield Consulting, empresa de consultoria e formação na área da gestão, com escritórios nos Estados Unidos, Espanha, México, Brasil, Argentina e Venezuela. Lidera em nível mundial diversos programas de formação de coaching organizacional, assim como programas de formação de gestores na área de competências conversacionais para a construção de equipes e organizações de alto desempenho. Entre as suas várias publicações destacam-se os livros “El Búho de Minerva: Introducción a la filosofía moderna” (1990), “Ontología del lenguaje” (1994) e “La empresa emergente, la confianza y los desafíos de la transformación”, 2001.

de ligação com os saberes constituídos pelas posições que esses sujeitos ocupam na sociedade e na administração pública.

Mobilizado pela intertextualidade do setor público e privado, o moderador expõe seu olhar à opacidade do texto e ao sentido que ele evoca sob o pilar da impessoalidade onde o participante é levado a não se posicionar como autor do texto que ele mesmo foi instado a escrever. Supomos que o moderador possa com a análise de discurso “construir escutas que permitam levar em conta esses efeitos e explicitar a relação com esse “saber” que não se aprende ou ensina mas que produz seus efeitos”. (ORLANDI, 2012, pag.34).

Conclusão

O produto final de um processo de elaboração do planejamento estratégico é um texto, um documento, um plano, uma proposta escrita que responda anseios. Tanto de um grupo de funcionários, quanto de uma população de uma cidade, estado ou país que elegeu sua representação formalmente.

E pode ser apresentado em várias formas, como lei, algumas cidades tem um artigo em sua lei orgânica determinando que se apresente o Programa de Metas, por exemplo. Todas as esferas de governo têm prazo para apresentar o seu PPA, Plano Plurianual, como um segundo exemplo. ORLANDI, (2012, p.74), cita Foucault e nos traz a normatização do discurso.

Neste estudo interessa-nos encontrar as marcas do funcionamento da atividade com os grupos que possam apontar para os processos pelos quais ela é capaz de produzir identificações nos sujeitos. Articular os dispositivos teóricos da Análise de Discurso a fim de encontrar os subsídios necessários à questão do funcionamento da linguagem dentro do planejamento, na sua relação com os sujeitos em sociedade, na sua materialidade como objeto, não simplesmente nela mesma, mas funcionando no mundo, particularmente, no nosso contexto sociopolítico brasileiro.

Aqui sustentamos que a linguagem vai além do texto, trazendo sentidos pré-construídos que são ecos da memória do dizer. Entende-se como memória do dizer o interdiscurso, ou seja, a memória discursiva constituída socialmente; o sujeito tem a ilusão de ser dono do seu discurso e de ter controle sobre ele, porém não percebe estar dentro de um contínuo, porque todo o discurso já foi dito antes.

Continuamos com a indagação inevitável: esses documentos realmente dialogam com os participantes que o “escreveram”? Não se pode deixar de explicitar também que outras pessoas irão receber/ler esses documentos, dar-lhe novos sentidos. Serão sempre atravessados pelos efeitos produzidos por outras condições de produção, pois nem sempre é dado a esses autores, em tese, anônimos mas revelados por sua condição de gestor público, a oportunidade explicitar suas próprias condições de produção.

Referências bibliográficas

COSTA, Greiner Teixeira Marinho - **O Plano Institucional 1995-1998 do CNPq: uma experiência de busca de racionalização para políticas de fomento**. Tese. Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas/SP. 2003.

ECHEVERRIA, Rafael. **Ontologia del Lenguaje**. 5ª Ed. Santiago de Chile, Dolmen Ediciones.



MATUS, Carlos. **Adeus, Senhor Presidente**. Tradução Francisco A. Carneiro da Cunha Filho. Recife, Litteris Editora Ltda., 1989. P.204.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 10ª Ed. Campinas: Pontes, 2012.

_____. **As formas do Silêncio: no movimento dos sentidos**. 6ª Ed. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

REDES SOCIAIS E ENSINO DE LÍNGUAS: QUESTÕES DE REPRESENTAÇÃO E IDENTIDADE

MARIA DE FÁTIMA SILVA AMARANTE

Faculdade de Letras
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Rodovia Dom Pedro I, km 136 – 13086-900 – Campinas – SP – Brasil

fatimaamarante@puc-campinas.edu.br

Resumo: *Analisa, de uma perspectiva discursiva, representações e identidades de alunos e professores em discurso sobre uso de redes sociais para ensino de línguas, examinando a transmutação de identidades e a configuração da ilusão de apoder que isto parece propiciar.*

Palavras-chave: *Discurso. Representação. Identidade. Redes Sociais. Poder.*

Abstract: *Analyzes, from a discursive perspective, representations and identities of students and teachers in discourse about the use of social networks for language teaching, examining the transmutation of identities and the configuration of an illusion of apower that this seems to give rise to.*

Keywords. *Discourse. Representation. Identity. Social Networks. Power*

Introdução

Na pesquisa cujos resultados reportamos neste artigo, tomamos, como objeto de estudo, discursos midiático-digitais, abrangendo o discurso de divulgação científica e de vulgarização científica, bem como o discurso do senso comum de/ sobre o uso de redes sociais em processos educacionais para examinar as representações aí marcadas e as práticas identitárias por elas instituídas.

Nosso interesse derivou do fato de que, nos últimos dez anos, com a proliferação do uso do computador e a ampliação do acesso à Internet, temos presenciado grandes mudanças nos modos como interagimos social, profissional e educacionalmente. No entanto, foi nos últimos cinco anos que o advento de ferramentas tecno-digitais, tais como os blogues, microblogues, wikis e podcasts (O'REILLY, 2007), provocaram as alterações mais marcantes, já que se ampliaram as possibilidades de interações síncronas e assíncronas entre estudantes e também entre estudantes e professores.

Além disso, a disponibilização de tecnologias digitais de informação comunicação tem dado lugar a um variado conjunto de discursos que preconizam a sua utilização em ambientes escolares. Ademais, nosso trabalho leva em conta que a pós-modernidade faz aflorar uma visão diferente de conhecimento, de escola e do papel da educação, principalmente ao questionar o lócus da significação e do questionamento dos meios de

produção e transmissão do significado/conhecimento, além da noção do sujeito fragmentado, que abre novas possibilidades de interpretação.

1. Fundamentos teórico-metodológicos

Adotamos uma perspectiva discursivo-desconstrutivista, que privilegia um trabalho de natureza essencialmente interpretativa e transdisciplinar. Em decorrência, entendemos que a relação entre linguagem e exterioridade é constitutiva e consideramos que todo discurso é configurado por condições de produção, ou seja, por condições necessárias para que um conjunto de regularidades enunciativas possa emergir; para que, enquanto alguns saberes sejam esquecidos, silenciados, outros sejam postos em circulação por meio das formulações dos sujeitos, conforme nos ensina Foucault (1969). Portanto, partimos da premissa de que o discurso focalizado é uma prática que obedece a regras e de que sua produção é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída com recurso a procedimentos que visam dominar seu acontecimento aleatório (Foucault, 1996, p.18). Assim é que abordamos aqui um dos elementos que compõem o *corpus* de nossa pesquisa, que ainda está em desenvolvimento, na forma de excertos de um artigo científico publicado em periódico qualificado como B2 no Webqualis.

Cabe explicitar, antes de apresentarmos a análise, que nosso trabalho se fundamenta nos estudos sobre discurso, principalmente naqueles empreendidos por Foucault (1996 e 1969) e Pêcheux (1988 e 1983) e, em decorrência, os processos de ensinar e aprender são tomados como eventos discursivos com consequências na constituição identitária dos atores educacionais. Consideramos, assim, o sujeito como construção da e na linguagem, efeito entre significantes como o concebe Lacan (1998). Do prisma em que nos baseamos, a linguagem não é transparente, é marcada pelo equívoco, é incompleta, o que implica em que também seja imperfeita e incompleta a representação de qualquer sujeito, uma vez que ela se instaura na e pela linguagem. Temos, então, em mente que as identificações constroem pertencimentos (na acepção foucaultiana), situando o sujeito nas relações sociais e no mundo. Assim, o entendimento de que as identificações são os mecanismos pelos quais são construídas identidades que são fragmentadas e constantemente mutáveis, leva-nos a crer que processos identificatórios ocorrerão como efeito das práticas identitárias enraizadas nas representações de ensinar e aprender que estão marcadas nos discursos selecionados para compor nosso *corpus* de pesquisa.

2. Análise

Nas redes sociais a sucessão e as formas dos acontecimentos discursivos são apenas modos possíveis de a rede se configurar e desconfigurar dentro de uma miríade de maneiras pelas quais múltiplos e heterogêneos movimentos, fluxos, conexões, entre os atores podem acontecer. Sua multiplicidade é, por conseguinte, constituída por tensões que conjugam forças heterogêneas, ou seja, em sua multiplicidade as redes conjugam a diferença (Serres, 1999), nelas estabelecem-se, especialmente alianças (ou confrontos) performativos. Da mesma forma configura-se o discurso sobre sua utilização pedagógica. Observa-se no recorte a seguir que opõe-se a instauração do binarismo como característico da sala de aula tradicional e representa-se a multiplicidade no caráter complexo do desafio de ensinar com recurso às redes sociais.

Recorte 1 - “One of the challenges of teaching first year classes is addressing the tensions between educators’ teaching strategies and student conceptions of learning. This challenge is compounded when a social networking environment, which is a de facto social interaction space, is used as a teaching and learning environment. In these contexts, it is difficult to recruit student participation without learners feeling that their social space is ‘invaded’ and becoming uncooperative. The quest to develop an Information Sharing Pedagogy based on learners’ social networking environment is, therefore, fraught with challenges of redundant postings, limitations of collective responsibility, subtle negotiations of power between educators and learners, and confusion of roles among novice learners.”

De outra parte cumpre notar que inscreve-se a beligerância na seleção vocabular, que representa o ensinar como desafio (*challenge*), risco (*is fraught*), cruzada (*quest*) e o professor como invasor (*invaded*) -recrutador (*recruit*) que busca amearhar à sua causa os alunos-soldados, de onde se pode depreender que se pretende transmutar o ambiente de interação social “de facto” em ambiente de regulação, onde somente pode existir “falsa” interação social e, portanto, a que falta a característica inerente de cooperação (*uncooperative*). Em outras palavras trata-se de indiferenciar a sala de aula virtual da sala de aula presencial, ao passo que se configuram as redes sociais como obstáculos, dificuldades, riscos que ganham novos contornos na reconcepção dos valores positivos – que ancoram a escrita (*posting*), responsabilidade coletiva (*collective responsibility*), negociações de poder (*power negotiations*) e agência (*roles*) – em negatividade, por meio da adjetivação (*redundant* – redundante; *subtle* – sutil) e da substantivação de posse (*limitations of* – limitações de; *confusion of* – confusão de). Assim, instauram-se a coerência, a individualização, o autoritarismo e a mesmice como desejáveis, em frontal paradoxo ao conceito de compartilhamento que caracteriza o Facebook.

Acreditamos que o conceito deleuze-guatariano (Deleuze e Guatarri, 2000) de rizoma como imagem das multiplicidades evita qualquer forma de binarismo que remeta as singularidades às identidades e, assim, as limite e, portanto, seja adequado para pensar as redes sociais. Isto porque aí temos jogos de forças, interligações, novos enredamentos, que podem configurar novas possibilidades de agenciamento. Entretanto, observamos que o discurso científico afirma que dificilmente este conceito pode ser utilizado para processos de ensino/aprendizagem mediados pelo Facebook com “interferência” do professor, conforme podemos notar no recorte abaixo.

Recorte 2 - [...] a way of analyzing the role of Facebook in mediating information sharing among students who assume interchanging roles of informers and clients. The need for the informed to also inform is not a typical practice of informing science frameworks, as Birdsall (2009) observes that an Informing Science framework ought to take cognizance of the right of the informed to also inform. The use of Facebook among learners reinforces the rights to inform (informer) and be informed (client) and such interaction leads to rich knowledge resources based on multiple voices.

Instituído o professor como invasor, controlador, regulador, especialista, o binarismo se faz presente no contraponto entre informador e cliente, papéis intercambiáveis atribuídos aos alunos consubstanciando-se a não existência de lugar para o professor nestas interações pedagógicas. Assim, a interação em redes sociais com fins educacionais passa a se basear, quer-nos parecer na intercambialidade conhecimento entre alunos já detentores de conhecimento que substituiu o saber do mestre e na multivocalidade dos alunos que

dispensa a voz do professor, instituiu-se uma relação pedagógica entre pares, de compartilhamento e cooperação e da qual parecem estar ausentes as relações de poder. Instituem-se, desse modo, as redes sociais como um lugar de não presença e, mesmo, de não necessidade do professor, de uma já presença ou presença desde sempre de um conhecimento, de um saber dos alunos. Configuram-se, ademais, relações pedagógicas das quais está ausente o professor como uma questão de direito: direito de informar (*informer*) e ser informado (*client*), interessantemente enunciada na esfera das relações de consumo, bem ao gosto da contemporaneidade, com efeitos de sentido de apoder propiciadas pela substituição de relações de poder-saber por relações de consumo. Vejamos outro recorte em que isto ocorre.

Recorte 3 - “However, the freedom that learners experience in Facebook, when exercised in traditional face-to-face classroom sessions where *expert* (informer) regulation of learning activities is often privileged creates conflicts. Unlike Learning Management System’s (LMS) collaborative tools such as discussion boards and chats, which learners often conceive as provided by the institution and open to educator manipulation and regulation, learners usually perceive Facebook as a technology in their control. [...] Therefore, if not lecturer-controlled, Facebook presents a “student-regulated space” (Rambe, 2009) that augments existing forms of direct lecturer-student interaction and potentially encourages students to voluntarily participate in this space.”

Aqui o aluno consome (*client*) e se consome (*informer*), pois o agenciamento se dá na oposição liberdade/ regulação. No entanto, nas dobras da liberdade, está sempre a regulação, pois é o aluno que irá assumi-la na *direct lecturer-student interaction*. No múltiplo e mesmo posicionamento em que se enredam o informador, o cliente, o regulador, o estudante-ensinante, o participante voluntário, o aluno se dobra e se redobra, é sempre devir mesmidade-alteridade. Banido o inimigo, instaura-se a ilusão de que o sujeito moderno não mais existe. Mas é ele que o discurso científico volta sempre a instaurar, pois há sempre uma condição que aprisiona e posiciona o sujeito, como se pode ver no recorte que transcrevemos a seguir:

Recorte 4 - “Cohen and Nycz (2006) argue that knowledge from multiple perspectives changes the role of the educator to facilitator of learning. Currently, in Facebook use, learners self-facilitate their learning because they seldom invite their educators as Facebook ‘friends.’”

Educador que se transmuta em facilitador, aprendiz que se transmuta em auto-facilitador, parece que há sempre uma única posição a ocupar no binarismo que nos conforta e nos assegura que sabemos quem somos. Este binarismo inscreve-se finalmente no discurso científico, na aparente neutralidade da constatação de que é porque os alunos raramente convidam seus educadores a serem seus “amigos” que os alunos têm de assumir o papel de auto-facilitadores. Isto nos revela que, no quadro representacional, um educador assume valor negativo, pois o desejo, a falta é inscrita em *friends*.

4. Breve provocação

Assim, cabe refletir se, para ter um lugar nesta nova sala de aula, só resta ao professor transmutar-se em “amigo”, assumindo, porque entre pares, um lugar de apoder

ou não poder e, dessa forma, viver a ilusão da possibilidade de relações pedagógicas isentas de poder a que as redes sociais parecem obrigar.

Referências

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Pierre-Félix. **Mil platôs** (volume I). São Paulo: editora 34, 2000.
FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. O sujeito e o poder. In: Rabinow, P. & Dreyfus, H. **Michel Foucault - Uma trajetória filosófica: Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

_____. **História da sexualidade: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. **A arqueologia do saber**, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1969.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1998.

O'REILLY, Tim. What is Web 2.0: design patterns and business models for the next generation of software. **Communications & Strategies**, No. 1, p. 17, 2007. Acesso em 22 jun. 2008 em <mpira.ub.uni-muenchen.de/4580/1/MPRA_paper_4580.pdf>.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, Unicamp, 1988.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas, Pontes, 1983.

SERRES, Michel. **Luzes – Cinco entrevistas com Bruno Latour**. São Paulo: Unimarco, 1999.



IDENTIDADE E GÊNERO FEMININO: REPRESENTAÇÕES EM CANÇÕES BRASILEIRAS

MARIA INÊS GHILARDI-LUCENA

Faculdade de Letras, Centro de Linguagem e Comunicação
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

migl@puc-campinas.edu.br

Resumo. *Este artigo discute representações de gênero no discurso musical de compositores brasileiros e a construção da identidade feminina contemporânea. As letras das canções analisadas mostram modelos estereotipados de gênero e procuram compreender o processo de construção dos sentidos. Conclui que, ao longo de décadas, as relações sociais de gênero foram se transformando, o que permite compreender o imaginário coletivo sobre questões de identidade.*

Palavras-chave. *discurso; gênero; identidade; representação; canções.*

Abstract. *This paper discusses representations of gender in the musical discourse from different Brazilian composers, and, therefore, the construction of the contemporary female identity. The analysed lyrics reveal stereotyped images of gender, which try to give some hints about the process of the construction of meaning. We can conclude that, over the decades, the social relations of gender have been transformed, which allow us to understand the collective imaginary related to identity issues as well.*

Keywords: *discourse; gender; identity; representation; songs.*

Este artigo é fruto de uma pesquisa que visa a estudar as intrincadas relações de gênero, na sociedade ocidental atual, e parte do pressuposto de que é da diferenciação do mundo em dois gêneros – masculino e feminino – que derivam as outras formas conhecidas de diferenciação, dominação e exclusão social. Analisamos letras de música do século XX e início do XXI, em que a imagem feminina se delineia de modo a mostrar aspectos que marca(ra)m as representações das mulheres na linha do tempo, nesse gênero textual (lírico-musical). Neste momento, optamos por analisar duas canções, à luz da Análise do Discurso, tomando Pêcheux como base para pensar as relações entre a língua e a ideologia e para observar os modos de construção do imaginário necessário na produção dos sentidos. Refletimos sobre a condição do gênero feminino por meio da análise das canções – a materialidade linguística – levando em conta as condições de produção do discurso, a história e a ideologia da sociedade.

As relações de gênero têm merecido dedicação de estudiosos devido à constatação de que, ainda hoje, homens e mulheres ocupam diferentes lugares na sociedade e que, juntos, somam esforços para a compreensão dessas intrincadas relações e para a descoberta

de caminhos rumo à desconstrução de estereótipos tradicionais vinculados às oposições binárias: masculino X feminino. A igualdade de gêneros seria o norte para as ações sociais, culturais e de políticas públicas.

Os problemas decorrentes da desigualdade de gênero envolvem questões de poder, de preconceito e de exclusão social. As vítimas da dominação masculina durante séculos, do preconceito impregnado na memória coletiva e da exclusão de setores sociais (mercado de trabalho, liberdade de locomoção, abusos sexuais etc.), historicamente, têm sido as mulheres.

A discussão sobre gênero social envolve o aspecto das semelhanças e diferenças. O que gerou os problemas da fronteira entre ser homem e ser mulher, no mundo, foram, exatamente, as diferenças. Aí entramos na esfera de poder, como algo que está em toda a parte e transforma “as estruturas em geral de dominação, exclusão e desigualdade que, fora do aparelho do Estado, encontram-se enraizadas nas instituições, normas e valores” (Foucault, 1979, *apud* Haje, 2003, p. 93).

Sobre isso, Bauman (2001), ao discutir nacionalismo e patriotismo, menciona o fato de os indivíduos terem características comuns, que os une, e, ao mesmo tempo, outras diferentes, que, imaginamos, os faz tomar posição e, muitas vezes, os impede de tomar posição comum e ser solidário com o outro. Isso é pertinente, perfeitamente, à questão do gênero, pois, segundo o autor, essa é

uma situação tipicamente ou/ou: as fronteiras que “nos” separam “deles” estão claramente traçadas e são fáceis de ver, uma vez que o certificado de “pertencer” só tem uma rubrica, e o formulário que aqueles que requerem uma carteira de identidade devem preencher contém uma só pergunta, que deve ser respondida “sim” ou “não”. (Bauman, 2001, p. 202)

Analisar as produções discursivas da atualidade e de épocas anteriores poderá contribuir para a compreensão do processo de constituição das subjetividades e das identidades. Assim, analisamos duas letras de música compostas por Noel Rosa¹¹⁴ e Vadico¹¹⁵, em 1934 – *Pra que mentir?*¹¹⁶ –, e Caetano Veloso¹¹⁷, em 1982 – *Dom de Iludir*¹¹⁸.

A primeira, obviamente sem a intenção de denunciar a desigualdade, revela um dos argumentos “machistas” (com o perdão pela classificação afoita) mais marcantes na época, cristalizado no imaginário coletivo, não somente dos homens, mas também das mulheres, o de que trair é da natureza masculina, mas não da feminina. Ou, ao menos, sem discutir se aos homens era permitido trair suas companheiras, indica que às mulheres tal comportamento não era permitido.

Para Foucault (1996), as formas de controle social, exercidas a partir de uma espécie de contrato entre os interlocutores, são exercidas, dentre outras, sob a forma de um princípio de exclusão social. Uma delas, um tipo de separação ou rejeição do sujeito, classificada pelo autor de (razão e) loucura, explica o discurso feminino da canção em estudo. Em *Pra que mentir?* a voz masculina – de um homem supostamente traído por sua

¹¹⁴ Disponível em

<<http://feiticodonoel.blogspot.com.br/2009/11/intertextualidade-entre-as-musicas-par.html>> Acesso em 28 Jul. 2012.

¹¹⁵ Oswaldo Gogliano, o Vadico. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Oswaldo_Gogliano> Acesso em 28 Jul. 2012.

¹¹⁶ Disponível em <<http://letras.mus.br/noel-rosa-musicas/125753/>> Acesso em 28 Jul. 2012.

¹¹⁷ Disponível em <http://www.e-biografias.net/caetano_veloso/> Acesso em 28 Jul. 2012.

¹¹⁸ Disponível em <<http://letras.mus.br/caetano-veloso/44719/>> Acesso em 28 Jul. 2012.

amada – impõe sua versão que a denuncia como traidora, num típico discurso masculino da década em questão, em que a voz feminina não tinha espaço na sociedade.

De acordo com Foucault (1996, p. 10), “o louco é aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros: pode ocorrer que sua palavra seja considerada nula e não seja acolhida”, como na canção citada, em que o homem coloca-se na posição de locutor – eu lírico – detentor da “verdade” e não dá oportunidade de defesa à mulher que supostamente o traiu. É/Era como se ela não existisse ou não pudesse se manifestar. Está nesse aspecto, para os leitores/ouvintes, a importância da escuta desse silêncio, pois

a palavra do louco (...) nos leva à espreita; que nós aí buscamos um sentido, ou o esboço ou as ruínas de uma obra; e que chegamos a surpreendê-la, essa palavra do louco, naquilo que nós mesmos articulamos, no distúrbio minúsculo por onde aquilo que dizemos nos escapa (Foucault, 1996, p. 12).

Para haver o discurso classificado como louco, é preciso haver o poder e o desejo de quem assim o classifica. É o poder masculino das sociedades patriarcais que permitiu colocar o discurso feminino num patamar de inferioridade durante longo tempo. O desejo dos homens de manter sua hegemonia alimentou a permanência de seu *status* de seres superiores e repletos de direitos.

Essa voz feminina sufocada pela masculina e pela sociedade da época, se ouvida, poderá mostrar sentidos ocult(ad)os por um tipo de censura. O silêncio gera o movimento de sentidos próprio do discurso, em que se coloca a ideologia em sua relação com a linguagem. Há o deslocamento de palavras em presença e em ausência, e que faz parte da forma de significar. Ser dito em palavras ou em formas de silêncio são modos diferentes de significar. Daí a possibilidade de, na canção *Pra que mentir?*, estarmos diante do silêncio feminino tão significativo, pois remete à ideologia da sociedade que veicula tal discurso (o da canção e o do silêncio) e o relaciona à história dos sentidos ali presentes.

Caminhar por entre os espaços em que a mulher – interlocutora – não pode responder às acusações que lhe faz o homem – locutor – em *Pra que mentir?* pode nos revelar a sua face de oprimida e silenciada. O protagonista dessa história de amor acusa-a de tê-lo traído e, bem de acordo com a ideologia da sociedade, na época, acusa todas as mulheres com o pressuposto de que elas têm a malícia de saberem mentir aos homens: “Pra que mentir / Se tu ainda não tens / A malícia de toda mulher?”

A voz da mulher foi silenciada e, como “há um sentido no silêncio” (Orlandi, 1995, p. 12), podemos buscá-lo na relação que o liga à história e à ideologia. Assim é que, na escuta da mulher interlocutora do homem de *Pra que mentir?*, percebemos seus problemas por viver em uma sociedade que a menospreza, despreza, não aceita a igualdade de gêneros e não lhe permite exercer direitos, apenas deveres. A aparente interrogação (“Pra que mentir?”), que se repete ao longo da canção, contém implícita uma negação – tu não deves mentir –, uma espécie de norma vigente na sociedade, e, também, uma grande acusação – tu mentes.

Na década de 1930, as mulheres foram silenciadas em vários aspectos da vida social, nos relacionamentos amorosos, nas decisões familiares ou no campo do trabalho. As canções da época revelam formas de sufocar seus anseios, sonhos e a vida fora do lar. Além do aspecto mostrado em *Pra que mentir?*, das relações amorosas, há outros em diversas canções que acompanham a história da vida feminina.

Na década de 1980, após o movimento feminista iniciado nos anos 60, especialmente uma (boa) resposta foi dada por uma locutora ousada – o eu-lírico feminino –, em *Dom de iludir*,

de Caetano. Como quem puxa a conversa interrompida ou sufocada há 50 anos, a mulher agora protagoniza a continuação da história: “Não me venha falar / Na malícia de toda mulher”.

A intertextualidade confirmada pelo uso de “malícia” mostra a extemporaneidade do vocábulo, o que justamente remete à década de 30. “Não me venha falar” pressupõe que alguém falava de algo que não poderia ser aceito, inconveniente: a “malícia de toda mulher”. Quem era ele para falar daquilo que não lhe dizia respeito ou que ele não entendia? Dos sentimentos e das razões femininas... O título da música também tem origem nos versos da outra canção: “Se tu ainda não tens / esse dom de saber iludir”.

Assim, a mulher, que tem voz na sociedade de 1980, pode gritar a homens e mulheres que conquistou seu lugar ou, ao menos, deu um grande passo para falar o que ficou abafado durante muito tempo: “Cada um sabe a dor / E a delícia / De ser o que é...” Houve sofrimento, sim, mas o silêncio de outrora pode ser rompido. Está pressuposta, na canção, a acusação feita pelos homens de que ela fosse uma bandida ou uma prostituta (“Não me olhe como se a polícia andasse atrás de mim”), como era comum ocorrer nos casos de suposta traição feminina.

Os verbos no imperativo denotam a força das mulheres nos anos 80 (“Cale a boca, e não cale na boca notícia ruim”) ao dirigir-se aos homens. Aquele que outrora as acusou agora é acusado de ser um fingidor, o dono da verdade, ser e fazer o que bem entender, querer e poder, ser o centro das atenções (pela repetição de “você”):

Você sabe explicar
Você sabe entender, tudo bem
Você está
Você é
Você faz
Você quer
Você tem...
Você diz a verdade
E a verdade é o seu dom de iludir

Não queremos, aqui, transformar uma peça literária – a canção – em texto crítico, mas o estilo crítico presente no jogo de palavras na letra de Caetano permite-nos notar a denúncia dos problemas da desigualdade de gênero. O homem da década de 30 – eu lírico em *Pra que mentir?* – é desmascarado pela voz feminina, assim como seus possíveis seguidores da década de 80: “Você diz a verdade / A verdade é o seu dom / De iludir”.

Nos versos finais (“como pode querer que a mulher vá viver sem mentir”), há marcas da (reivindicação da) igualdade de gêneros, nas inferências possíveis: se os homens iludem as mulheres, mentem, enganam, por que elas também não poderiam fazê-lo? Até um “cale a boca” pode ser ouvido em tom de imposição e sugestão de reversão de papéis sociais. O grito feminino em *Dom de iludir* tem a força da resposta às acusações sofridas em décadas passadas. A mulher, agora, desqualifica o homem do passado por sua visão machista e contesta o que a ideologia daquela sociedade lhe impunha – em alguns casos, ainda impõe a ela(s).

O texto polifônico dá voz, não somente à mulher locutora, mas às suas contemporâneas, algumas que ela representa e outras que ainda não tiveram oportunidade de se manifestar e se mantiveram caladas.

Há um jogo de verdade e mentira na relação palavra e silêncio, no confronto de duas épocas distintas, que marcam dois momentos na história feminina. Esses momentos, no entanto, são ligados por um tempo contínuo de transformações, não são estanques, não são tão evidentes, não representam transformações homogêneas, pois dependem de lugares,

setores sociais, domínio cultural e poder econômico. Nas canções aqui discutidas, sim, são distintos e marcantes. Denunciam uma história de opressão e liberdade tão bem conhecida pelas mulheres.

Considerações finais

As letras das canções que analisamos mostram modelos estereotipados de gênero, que são condicionamentos sociais aprendidos, presentes na memória coletiva, e continuamente reforçados pelo convívio social. Ora temos a mulher submissa, representada em *Pra que mentir?*, companheira do homem machista, ora a mulher emancipada, dona de si e crítica do machismo de outrora (outrora?), em *Dom de Iludir*. A reflexão sobre as canções nos possibilitou concluir que, ao longo das décadas, as relações sociais foram se transformando e produzindo mudanças nos papéis sociais de homens e mulheres. Estas conquistaram o poder de voz.

A intertextualidade produzida propositadamente por Caetano revela a crítica à desigualdade nas relações de gênero nas primeiras décadas do século XX. Nas canções, a mudança do eu lírico de masculino para feminino ao tratar do mesmo tema – o relacionamento amoroso – aponta para marcas da modernidade. De lá até hoje, certamente, novas e significativas transformações ocorreram, embora as questões de identidade estejam longe de ser resolvidas, por conta, sobretudo, da era da modernidade líquida (Bauman, 2001), em que quase nada se fixa, não há muita clareza e o tempo é instantâneo. Uma sociedade moderna “leve” e líquida” afetou os mais variados aspectos de nossa vida, inclusive – e principalmente, talvez – a identidade do ser humano.

Referências

- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de A. Sampaio. 3. ed., São Paulo: Loyola, 1996.
- HAJE, L. Esferas políticas feministas na Internet. In: **LOGOS: comunicação e universidade**. ano 10, n. 19, 2º sem. 2003, p. 88-105.
- ORLANDI, E. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1995.



A FAMÍLIA NA FLORENÇA DO SÉCULO XV: O PENSAMENTO DE LEON BATISTA ALBERTI E MATTEO PALMIERI

MARIA VERONICA PEREZ FALLABRINO

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
R. Min. Godói, 969 - 05015-901- São Paulo - SP – Brasil

laveronica@uol.com.br

Resumo: *este artigo busca compreender a concepção de família na Florença do século XV a partir do pensamento dos humanistas Leon Batista Alberti e Matteo Palmieri. Nesta perspectiva, os tratados produzidos por estes teóricos serão analisados sob o viés de práticas discursivas representativas dos interesses e valores do mundo mercantil. Uma vez que os indivíduos produzem dentro de um tempo e uma sociedade, a escrita destes homens será considerada como significativa da realidade social na qual viveram.*

Palavras-Chave: *Família. Discurso humanista. Sociedade mercantil. Florença.*

Abstract: *this article aims to understand the conception of family in the Fifteenth-Century Florence from the thought of the humanists Leon Batista Alberti and Matteo Palmieri. From this perspective, the treaties produced by these theorists will be analyzed under the bias of discursive practices representing the interests and values of the mercantile background. Since individuals produce within a time and a society the writing of these men will be considered as representative of the social reality in which they lived.*

Keywords: *Family. Humanist discourse. Mercantile society. Florence.*

A Florença do século XV era, antes de tudo, uma sociedade fundamentada nas atividades do mundo mercantil. Seu governo organizava-se na forma de uma república, sendo exercido, fundamentalmente, por membros das famílias mais tradicionais, vinculadas à alta sociedade de mercadores e banqueiros. Assim, os interesses cívicos relacionavam-se estreitamente aos próprios interesses deste grupo social; manter a ordem e a estabilidade na vida civil significava perpetuar-se no poder político e econômico da cidade.

A sociedade da época foi testemunha do grande desenvolvimento econômico e cultural que fez de Florença o chamado berço da Renascença. Entretanto, vivenciou conjuntamente um longo período de reveses e insegurança: conflitos sociais, rivalidades entre famílias de facções políticas opostas e guerras com cidades vizinhas, elementos que ameaçavam a liberdade, o equilíbrio político e a economia dos florentinos. De todas essas ameaças enfrentadas, talvez nenhuma tenha sido tão significativa quanto a drástica queda demográfica ocasionada pela peste de 1348 e suas recorrentes epidemias. A fragilidade trazida pelos períodos de guerra e pela consciência da perda populacional foi levando às

peçoas a pensar em termos coletivos, desenvolvendo um senso mais sólido de comunidade. Nesse então, começou-se a refletir não somente na importância do governo, mas também da sociedade e dos próprios indivíduos.

Nessa reflexão, retomou-se do pensamento da antiguidade a ideia de que a base de todo governo republicano recaia na unidade civil de seus membros. Na elaboração e difusão das novas formas de pensar a realidade, os humanistas jogaram um papel fundamental. A escrita dos clássicos foi resgatada como uma guia para modelar a consciência cívica e os valores morais de homens e mulheres. A partir dessa busca de unidade entre os florentinos, John Najemy (2006) afirma que, o governo da república começou a ser pensado em termos simbólicos, como sendo um grande corpo familiar, do qual os governantes tornaram-se os pais coletivos da família civil.

Neste sentido, os diversos fatores que constituíam a realidade social florentina afetaram o modo como as pessoas começaram a pensar a instituição familiar. Os discursos sobre a família ganharam relevância dentro da sociedade, sendo idealizados e amplamente difundidos pelos humanistas do século XV. Assim, nesta perspectiva, concebendo-se a análise do discurso como a observação do homem falando, seja enquanto sujeito, seja enquanto membro de uma dada sociedade (Orlandi, 2005), se buscará entender o sentido dado à concepção de família na Florença da época através da visão humanista de Leon Batista Alberti e Matteo Palmieri.

O discurso humanista sobre a família

Por volta de 1430, o humanista Matteo Palmieri escrevia *Vita Civile*, um tratado que discorria sobre as virtudes morais do cidadão ideal. Nele, ressaltava a importância da família com a seguinte afirmação: “coisa útil é ter gerado filhos, aumentado o povo e dado cidadãos à pátria”¹¹⁹ (1982, p. 161). Neste seu discurso, percebe-se uma forma de pensar a família em termos estreitamente relacionados aos interesses da república; Palmieri não fala unicamente em filhos, mas em cidadãos. Deve-se considerar que os humanistas interessavam-se pelos assuntos da vida cívica e que suas ideias respondiam às mudanças políticas e econômicas vividas no contexto florentino (Martines, 2011). Deste modo, a sua fala se constitui numa relação de sentidos, isto é, o dizer de Palmieri não é um pensamento isolado, mas inserido em meio à relação com seu tempo e com a sua sociedade: “um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros [...] um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis” (Orlandi, op. cit., p. 39).

Assim, o fato dele pensar a família e a república como espécies do mesmo gênero é representativo de discursos subjacentes, “todo dizer é ideologicamente marcado” (id. ibid, p. 38). Palmieri concebia a instituição familiar como um bloco constitutivo da sociedade, um modelo básico de organização civil: “como bem se governa a família, bem se governa a república”¹²⁰, dizia (1982, p. 84). Ainda quando se trata de uma representação idealizada, este modo de se conceber a família reproduzia, mesmo que implicitamente, uma forma intencional de promover a ordem e a moral dentro da sociedade. De acordo com Palmieri, a estabilidade civil florentina estaria estruturada dentro de cada casa, cabia à família instruir as normas e valores morais da vida cívica.

Nesse sentido, Leon Batista Alberti também ligava família e república em seu diálogo *I libri della famiglia*: “ninguém terá mais alta, mais firme e sólida glória, que aquele que se

¹¹⁹ “utile cosa è avere generato figliuoli, cresciuto il popolo et dato cittadini alla patria”.

¹²⁰ “como si governi bene la famiglia, como la reppublica”.

dedicar a aumentar, com fama e memória, a sua pátria, os cidadãos e a sua família”¹²¹ (1972, p. 32). Essa ideia de filho-cidadão tinha duas implicações interessantes às necessidades do governo: em primeiro lugar, difundir a consciência cívica, organizando a sociedade a partir da ideia de que a manutenção da ordem estabelecida devia vir de baixo para cima, do microcosmo da família para o macrocosmo da república; seguidamente, também procurava chamar a atenção para um problema de grande relevância na sociedade, a insuficiente produção de filhos das famílias florentinas. Esta última, consequência não somente da devastadora queda populacional da Florença pós- peste, mas também da grande mortalidade infantil que afetava a cidade naquele tempo.

Em relação ao comportamento civil dos florentinos, o mesmo era uma grande preocupação na época, um fato que se torna evidente na ênfase que a prática discursiva humanista fazia ao respeito. Importava instituir nos indivíduos valores morais e uma conduta virtuosa com o intuito de manter o equilíbrio e a organização na vida social. Comportamentos amorais e irresponsabilidade nos assuntos da vida pública afetavam grandemente a sociedade florentina, que viu na família uma aliada na instrução dos bons costumes. Uma das características mais exaltadas nos discursos humanistas era a da própria *virtù*, um conjunto de qualidades morais que concediam, ao indivíduo e à família, honra e prestígio. Palmieri salientava como “o principal cuidado dos pais estaria em querer fazer os filhos virtuosos. Para isso, deem sempre a eles bons exemplos”, dizia¹²² (op. cit. p. 160). No dizer de Alberti, correspondia aos pais mais velhos da casa, “ter grande cuidado e diligência em fazer, dia a dia, a juventude mais honesta, mais virtuosa e mais agradável aos nossos cidadãos”¹²³ (op. cit., p. 21).

Percebe-se que a educação da prole trazia consigo implicações civis. Tanto o pensamento de Palmieri quanto o de Alberti ressaltavam a importância da formação dos filhos em via da vida em sociedade. Na escrita deles estavam implícitos interesses maiores aos deles próprios, uma formação discursiva cujo sentido diz respeito aos valores e necessidades do contexto histórico e social. Como sugere Orlandi,

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. [...] As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos são sempre determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja (op. cit. p. 43).

Paralelamente à preocupação com a ordem civil estava a consciência da mortalidade e da grande perda demográfica ocasionada pelas muitas recorrências da peste, o que pode ter levado às pessoas a considerar a família como o meio gerador de novas vidas. Neste sentido, os discursos de Alberti e Palmieri, que exaltavam a geração de descendência nas famílias, seriam representativos de uma necessidade civil de repovoar a cidade com filhos-cidadãos. Sobretudo, pelo fato de ambos serem discursos com sentidos tão similares que pareceriam se sustentar mutuamente. Considerando o dizer de Ducrot, quem afirma que “a realização de um enunciado é de fato um acontecimento histórico” (1987, p. 168), a fala destes humanistas deve ser pensada inserida no próprio contexto, sendo eco do interesse e do pensamento da própria sociedade.

¹²¹ “niuno sarà piú in alta e piú ferma e salda gloria, che costui el quale arà sé stessi dedicato ad aumentare con fama e memoria la patria sua, e’ cittadini e la famiglia sua”.

¹²² “la principale cura de’ padri vuole essere in fare i figliuoli buoni. Per questo sempre dieno loro buoni esempi”.

¹²³ “avervi grandissima cura e diligenza in far di dí in dí la gioventú piú onesta, piú virtuosa e piú a’ nostri cittadini grata”.

“Depois dos filhos, estimam-se e devem ser úteis os netos e qualquer um nascido do nosso sangue”, dizia Palmieri, “assim, multiplicados e não somente numa mesma casa recebidos, difundem-se as linhagens, os círculos de parentesco e abundantes famílias, as quais, dando e recebendo legítimo casamento, [...] compreendem boa parte da cidade” (op. cit., p. 161)¹²⁴. A dramática queda demográfica fez com que as famílias e a república pensassem na própria perpetuação; já que, como ressalta Jacqueline Musacchio: “em termos práticos, as duas necessitavam uma grande população para sobreviver, assim como para lutar as guerras, alugar casas e lojas, manter baixos os salários e pagar os impostos” (1998, p. 77)¹²⁵.

Considerações finais

Resumidamente, pode-se falar que, o discurso humanista concebeu a família florentina do século XV em termos intrinsecamente relacionados às necessidades cívicas do governo. Como explica John Najemy, “a família e a república começaram a ser pensadas como espécies dentro do mesmo gênero, governadas pelas mesmas, ou similares, obrigações de deferência e obediência” (op. cit., p. 215). Tanto Matteo Palmieri quanto Leon Batista Alberti pregavam a instituição familiar como um núcleo primordial da organização civil, difundindo, especialmente, a importância dos valores morais e da procriação da descendência de filhos-cidadãos. Em suas falas nota-se uma similitude na linha de pensamento, ideias que parecem se reproduzir na escrita de um e do outro, uma formação discursiva que, sem dúvida, é reflexo dos interesses e necessidades daquela sociedade naquele tempo.

Referências

ALBERTI, Leon Batista. **I libri della famiglia**. Torino: Einaudi, 1972.

DUCROT, O. **O Dizer e o Dito**. Campinas: Pontes Editores, 1987.

MARTINES, Lauro. **The social world of the Florentine Humanists: 1390-1460**. Toronto: University of Toronto Press, 2011.

MUSACCHIO, Jacqueline. The rape of the Sabine women on Quattrocento marriage-panels. In: DEAN, Trevor; LOWE K.J.P. **Marriage in Italy, 1300-1650**. Nova York: Cambridge University press, 1998.

NAJEMY, John M. **A history of Florence: 1200-1575**. Maden: Blackwell Publishing, 2006.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2005.

PALMIERI, Matteo. **Vita Civile**. Florença: Sansoni Editori, 1982.

¹²⁴ “dopo i figliuoli, si stimano et debbono essere utili i nipoti et qualunque altro nato di nostro sangue”; “poi, multiplicati et non attamente in una medesima casa ricevuti, si diffondono le schiatte, le consorterie et copiose famiglie, le quali, dano e ricevendo leggitime nozze [...] comprehendono buona parte della città”.

¹²⁵ “In solely practical terms, both needed a large population to survive, as well as to fight wars, rent homes and shops, maintain low wages and pay taxes”.

CORPO E ROUPA: IDENTIFICAÇÃO, INDIVÍDUO E SOCIEDADE

MARIANA FERNANDES PEREIRA

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Eugênio Pacelli
Universidade do Vale do Sapucaí
Av. Prof. Tuany Toledo, 470 – 37550-000 – Pouso Alegre – MG – Brasil

p.marianaf@yahoo.com.br

Resumo. Neste trabalho busca-se pensar a relação entre moda com indivíduo e sociedade. É por meio das relações de identificação que levam um indivíduo a vestir-se de determinada maneira e não de outra que se pretende pensar discursivamente a questão. Faz-se importante pensar em quais são os sentidos da moda se pensarmos a relação entre o indivíduo e a sociedade da qual faz parte.

Palavras-Chave. Análise de Discurso, Moda, Sociedade, Indivíduo

Abstract. In this work we try to think of the relationship between fashion to the individual and society. It is through identification of relationships that lead an individual to dress a certain way and not another who want to think discursively the issue. It is important to think about what are the fashion senses if we consider the relationship between the individual and the society to which it belongs.

Keywords. Discourse Analysis, Fashion, Society, Individual

Introdução

Este trabalho é parte do projeto a ser desenvolvido durante o doutorado e, por isso, um esboço do trabalho que pretendo desenvolver nos próximos anos. Nele proponho-me a pensar a relação da moda com o indivíduo e a sociedade. Penso em moda como as roupas e acessórios, as relações que se apresentam pela vestimenta. Tomo por objetivo pensar nas relações de identificação que levam um indivíduo a querer se vestir de determinada maneira, elegendo para si determinada marca ou “estilo”, processos de significação que fazem com que um indivíduo se vista de determinada maneira, sem deixar de pensar em como esse indivíduo é afetado pela moda.

Pensar a relação de roupa e sociedade também me faz pensar na relação da nudez com a sociedade. Despir-se, hoje, pode ser protesto, como fazem as mulheres do grupo FEMEN, fundado na Ucrânia em 2008, que tem como objetivo principal protestar contra turismo sexual, racismo, homofobia e sexismo. A nudez pode ser considerada arte, erotismo, pornografia. Na Era Clássica, a nudez estava relacionada a um ideal de beleza, ao culto do corpo perfeito, sempre vinculada ao homem. Nos primórdios das civilizações, a nudez não era escolha. Na Bíblia se diz que o homem andava nu, comeu do fruto proibido, sentiu vergonha e decidiu cobrir-se.

O fato é que o homem nasce nu, mas em algum momento da história decidiu vestir-se, provavelmente para esconder-se do clima – e não por vergonha – e, mais adiante, a naturalização da vestimenta tenha a transformado também em necessidade. A partir daí penso que se vestir é esconder-se: esconder o corpo sob pano.

Mas também, vestir-se é se mostrar. Com a moda, vestir-se toma um estatuto que se relaciona a poder e identificação de grupos (ou classes?) sociais. Vestir é, também, significar. Interessa-me pensar em como indivíduo, ao mobilizar a moda – as roupas, os acessórios – relaciona-se com o corpo, com processos de identificação.

Corpo e roupa

Em *A vida social das coisas: roupas, memória, dor*, Peter Stallybrass narra suas lembranças do amigo já falecido, Allon White, de quem herdou um casaco de baseball. Vestir-se com o casaco do amigo morto, sentindo seu cheiro, sentindo as marcas de seu corpo impressas no casaco pelos anos de uso, leva o autor às lágrimas.

Sobre a jaqueta do amigo, Stallybrass diz "se eu vestia a jaqueta, Allon me vestia" (STALLYBRASS, 2008, p.10). Diz isso para demonstrar que percebia ali a presença do amigo. Reconhece-o no puimento dos cotovelos, nas manchas, no cheiro. Sentia na jaqueta a presença impossível do amigo morto. Depois de contar esse episódio, Stallybrass começa sua reflexão sobre as roupas, trazendo outras narrativas que exemplificam a difícil missão de se desfazer das roupas deixadas por quem se ama depois de sua morte "os corpos vêm e vão: as roupas que receberam esses corpos sobrevivem" (STALLYBRASS, 2008, p.10 e 11).

O autor fala do poder da roupa de ser transformada tanto pelo fabricante quanto por quem a veste e também de sua capacidade de durar no tempo. E por isso ele trata a roupa como "um tipo de memória"¹²⁶ (STALLYBRASS, 2008, p. 14).

Falar sobre roupas, para o autor, além de falar sobre tais lembranças, é também falar de poder e posse. Ele afirma que "a Inglaterra da Renascença era uma sociedade da roupa" (STALLYBRASS, 2008, p.12) e fala isso não apenas por causa da base econômica da Inglaterra nessa época ter sido a manufatura de lã, principalmente, mas porque as roupas eram moeda corrente na época.

Stallybrass (2008, p. 13) afirma que por "sociedade de roupas" entende aquela "sociedade na qual os valores e também as trocas assumem a forma de roupas" e para exemplificar traz a questão de os Incas presentear os "novos cidadãos" com roupas ao incorporarem um novo território a seu reino. Tais roupas eram muito valorizadas, mas eram também uma forma simbólica de lembrar aos camponeses suas obrigações com o Estado e seu novo *status*.

Pensar a moda – as roupas e o corpo que as veste – é também pensar em relações sociais, relações de identificação do indivíduo com grupos, uma forma de significar-se. Pensar a relação do corpo com a roupa traz várias reflexões. Uma delas é a que se dedica Stallybrass (2008), pensando nas roupas, na dor, na perda. O corpo, nesse caso, toma presença – mesmo morto – por meio das marcas impressas pelo uso nas roupas ou mesmo das roupas que bailam solitárias nos cabides depois que seus donos morrem. Sentidos que vão além da moda. As lembranças e a saudade abrem espaço para dor da perda. O corpo, então, não apenas carrega a roupa ou é coberto por ela, mas a modifica, a preenche com suas formas, concede-lhe cheiro, calor, movimento.

¹²⁶ O autor afirma que os puimentos como os dos cotovelos são chamados, no jargão técnico da costura, de "memórias" (STALLYBRASS, 2008, p. 10).

E a roupa, então, não apenas veste o corpo, mas esconde ou mostra, destaca, favorece, disfarça. Não é apenas cor, textura, caimento. A roupa torna-se parte do corpo que se apresenta socialmente. Concede-lhe *status* de *glamouroso*, elegante, fora de moda, desajustado; permite identificações. Corpo e roupa constituem-se mutuamente.

Sobre a moda e seu funcionamento

Por outro lado, Lipovetsky (2009) pensa a moda como um sistema de ordem própria que não pertence a todas as épocas. Lipovetsky (2009) chama a atenção ao fato de que a moda não é um fenômeno que sempre existiu. O autor afirma: “a moda não pertence a todas as épocas nem a todas as civilizações” (LIPOVETSKY, 2009, p.24). Por isso, o autor tenta mostrar que a moda tem seu começo localizável na história e afirma que

Só a partir do final da Idade Média é possível reconhecer a ordem própria da moda, a moda como sistema, com suas metamorfoses incessantes e seus movimentos bruscos, suas extravagâncias. A renovação das formas se torna um valor mundano, a fantasia exhibe seus artifícios e seus exageros na alta sociedade, a inconstância em matéria de formas e ornamentações já não é exceção mas regra permanente: a moda nasceu (LIPOVETSKY, 2009, p.24).

Pensando um percurso histórico, Lipovetsky (2009, p.30-32) afirma que antes da metade do século XIV não se encontra na sociedade o funcionamento que caracteriza a moda, funcionamento esse que permite que se relacione a moda ao título do livro: Império do Efêmero. Não pode haver o sistema da moda a não ser quando a novidade se torna um “princípio constante e regular, quando já não se identifica, precisamente, só com a curiosidade em relação às coisas exógenas, quando funciona como exigência cultural autônoma, relativamente independente” (LIPOVETSKY, 2009, p.31). A mudança, então, passa a ser regra permanente e o “fugidio vai funcionar como uma das estruturas constitutivas da vida mundana” (LIPOVETSKY, 2009, p.32). Antes disso, ressaltando-se apenas raros fenômenos, a mudança tendia a cristalizar-se em nova forma coletiva permanente (LIPOVETSKY, 2009, p.30).

Lipovetsky chama a atenção ao fato de que

a moda moderna se articulou em torno de duas indústrias novas, com objetivos e métodos, com artigos e prestígios sem dúvida nenhuma incomparáveis, mas que não deixam de formar uma configuração unitária, um sistema homogênea e regular na história da produção das frivolidades (LIPOVETSKY, 2009, p. 80)

Para ele, a moda moderna (que se instalou no século XIX) se articula em torno de duas indústrias com objetivos, artigos e prestígios diferentes. Pensar, então, na “moda moderna” seria pensar também nas duas indústrias citadas por Lipovetsky e em seus objetivos, métodos, artigos, prestígios e sentidos. Uma questão de poder, de identificação de grupos.

Pensar na moda como a vendida em lojas como a Riachuelo, é pensar na moda que está no dia-a-dia, fora da indústria de Alta Costura, longe das grandes marcas, longe das passarelas. Pensar na moda, assim, é pensar no que se vê nos programas de televisão, por exemplo, e passa a ser desejado pelas pessoas, pensar no que se quer reproduzir nas ruas.

A empresa Riachuelo, ao usar o *slogan* PATROCINADORA OFICIAL DA MODA, traz para si os sentidos de facilitadora do acesso à moda, à elegância, ao bem vestir. Cria o efeito de possibilidade de participação no mundo restrito da moda, dominado por grandes marcas

e suas tendências. Coloca ao alcance de todas as pessoas os acessórios e as roupas que ganharam destaque. Dá lugar ao corpo que não pode se vestir com Alta Costura.

Esse movimento de popularização da moda faz com que o produto não tenha mais seu lugar exclusivo na passarela ou na televisão. Roupas, acessórios, maquiagens ganham as ruas e, por isso, passam a ser possíveis. Deixam de estar exclusivamente no lugar destinado à Alta Costura e aos desfiles das grandes marcas.

Um sentido possível a esse *slogan* da campanha da Riachuelo é o de que a empresa é responsável por dar às pessoas a possibilidade de “estar na moda” ou “seguir as tendências da moda”. Funcionamento necessário para a manutenção das duas indústrias, uma vez que a confecção industrial impulsiona a Alta Costura.

A moda das ruas traz essa relação entre corpo, roupa, identificação. O corpo participa: tatuado, escondido, à mostra. Há roupas socialmente aceitas para o trabalho, outras para a praia, outras para o bar, balada, passeio de domingo no parque. A isso chamam “adequação”. O sujeito se coloca, se significa, diz ao vestir-se. Já a passarela silencia o corpo para dar destaque à roupa, à criação, à arte, ao *designer*.

Pensar na moda como forma de identificação, desejo de ser ou como forma de o sujeito se significar em um grupo. É pensar também nas possibilidades de significação do sujeito que veste, do corpo que deixa suas marcas no tecido, do corpo que se coloca perante a sociedade.

Há escolhas que são baseadas no desejo de ser: parte de um ou outro grupo, como o grupo que carrega no peito o nome da Abercrombie & Fitch ou como o grupo que se veste segundo as tendências, comprando na Riachuelo, por exemplo, ou ainda pelo desejo de estar fora desse “império do efêmero”, prendendo-se à evidência de ser uma pessoa original, de personalidade.

Referências bibliográficas

LIPOVETSKY, Gilles. *O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas*. Tradução Maria Lucia machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ORLANDI, Eni. À flor da pele: indivíduo e sociedade. In: *Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia*. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

STALLYBRASS, Peter. O casaco de Marx: roupas, memória, dor. Tradução de Tomaz Tadeu. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

EFEITOS DE UNIDADE, DOMINAÇÃO E DIVERSIDADE DAS LÍNGUAS INDÍGENAS EM DOCUMENTOS OFICIAIS

MILEIDE TERRES DE OLIVEIRA, TEREZA MARACAIPE BARBOZA

Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT
Av. Tancredo Neves, 1.095 – 78200-000 – Cáceres – MT – Brasil

milly-0502@hotmail.com, terezamaracaibe@bol.com.br

Resumo. *Esta pesquisa filia-se à teoria da Análise de Discurso das Escolas francesa e brasileira e tem como objetivo dar visibilidade às línguas indígenas em documentos oficiais. Como corpus trazemos a Gramática do Tupi, o Diretório dos Índios, e os Art. 210 e 215 da Constituição Federal de 1988. Observamos que mesmo esse direito sendo amparado juridicamente, ainda se percebe o domínio da língua das nações não-indígenas sobre a língua dos índios.*

Palavras-Chave. *Línguas Indígenas. Dominação. Diversidade.*

Abstract. *This research joins the theory of Discourse Analysis of French and Brazilian schools and aims to give visibility to indigenous languages in official documents. How to bring the Corpus Grammar Tupi, the Directory of Indians, and Article 210 and 215 of the Federal Constitution of 1988. We note that even this right is legally supported, still perceived mastery of the language of the non-indigenous nations on the Indian language.*

Keywords. *Indigenous Languages. Domination. Diversity.*

1. Colonização linguística

Concomitante à colonização do Brasil a partir do século XV, temos a colonização linguística definida por Mariani (2004) como um processo de encontro de línguas imaginárias constituídas por povos com memórias, histórias e políticas de sentidos diferentes, as quais em determinadas condições de produção têm a língua colonizadora impondo-se sobre a língua colonizada.

Desta forma, os primeiros escritos tinham o intuito de informar ao Rei como eram as terras brasileiras, nos relatos dos viajantes. Para a metrópole, os povos indígenas eram vistos como mão de obra barata e a sua dominação traria a subordinação dos mesmos aos seus costumes e interesses.

2. A Gramática do Tupi

Para dominar os povos indígenas era necessário estabelecer laços sociais comunicativos, pois é através da linguagem que dominamos o outro. Sendo assim, Portugal envia para o Brasil missionários da Companhia de Jesus com o objetivo de converter os nativos à fé cristã. De acordo com Carvalho; Santos; Lopes (2008), os jesuítas queriam

aprender a língua dos índios para poder manipulá-los, a escola indígena tinha a função de transformar a comunidade por meio de regras e padrões impostos, modificando seus costumes e principalmente a linguagem.

O processo de dominação foge ao controle dos portugueses e os índios passam a criar espaços de resistência linguística, sobretudo pelos falares da língua materna. No século XVI, como parte do movimento de gramatização massiva das línguas do mundo, o Pe. José de Anchieta publica em 1595, a primeira Gramática do Tupi, *Artes de Gramática da língua mais usada na costa do Brasil* (1990). Ela é composta por dezesseis capítulos, sendo três para Letra, Ortografia e Acento, um para nomes, um para pronomes, um para preposições e dez para verbos.

Para Orlandi (1998), as políticas linguísticas se configuram em três posições: unidade, dominação e diversidade, sendo que a Gramática do Tupi nos remete ao valor de unidade “imaginária” que a coloca como um valor único perante as demais línguas que circulavam no Brasil. Nesse caso, quando falamos na Gramática do Tupi, nos remetemos a um movimento de construção do imaginário linguístico sustentado pela criação de uma gramática que visa a uma identidade própria, unívoca do Tupi, com o apagamento das demais línguas existentes no território brasileiro.

Conforme Nunes (1996, p. 140), a gramatização do Tupi foi um processo de exotransferência, no qual, os sujeitos que efetuam a transferência da língua nativa para a língua oficial, neste caso o português, não são locutores nativos da língua alvo, assim o Pe. José de Anchieta é o sujeito que transcreve a língua indígena, denominado por Mattoso Câmara Junior de “tupi-jesuítico” (GALLO, 1996, p. 101). Observamos que o registro da língua Tupi na gramática é feito por um não-índio, dando lugar a um tupi “imaginário”, silenciando o sujeito índio na constituição de sua própria gramática.

Para Orlandi (2007, p.23), “se a linguagem implica silêncio, este, por sua vez, é o não-dito visto no interior da linguagem. Não é o nada, não é o vazio sem história. É o silêncio signifiante” em que os múltiplos discursos fazem sentido pela historicidade. O índio é silenciado na história, pois ele não fala, mas é falado pelos missionários, cientistas e políticos (Idem) em documentos oficiais, assim como a Gramática do Tupi. Percebemos que este apagamento é uma maneira de excluir o índio do processo de identidade nacional brasileira.

Observamos que a Gramática do Tupi constitui uma política que visava à normatização da língua indígena, dando visibilidade ao Tupi, enquanto língua autônoma, que era utilizada no dia-a-dia em várias regiões do Brasil. Mas a metrópole percebe tal ação como individualização e cria novos mecanismos para silenciar a língua oficial indígena.

3. O Diretório dos Índios

Segundo Dias (2001), a partir do século XVIII a Coroa Portuguesa começa a demonstrar interesse pela situação linguística do Brasil, pois a descoberta de minas de ouro neste território e a influência jesuíta na Colônia começam a incomodar a Corte. Orlandi (1998) observa nas relações entre povos, nações e Estados, o princípio de dominação como valor. Deste modo, em 1757, o Marquês de Pombal expulsa os jesuítas da colônia e determina o uso da língua portuguesa no território brasileiro por meio do *Diretório dos Índios*, como “[...] imposição da gramática portuguesa vigente na Corte e com sua memória de filiação ao latim” (MARIANI, 2004, p.13).

Nesse caso, o português era a língua do Estado e, por conseguinte a dominante, reprimindo a língua geral.

Segundo Almeida (1997), o artigo 6º do Diretório diz que:

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos Domínios, **introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável**, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que **se introduz neles o uso da Língua do Príncipe**, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe. (grifo nosso).

Conforme a formulação do artigo acima, a língua portuguesa como herança de Portugal, quando entra em funcionamento no Brasil, no período da colonização, não encontra um povo desprovido de língua, de história e cultura, os contatos entre os índios aconteciam pela língua geral, a qual era falada pela maioria da população.

O Diretório de Pombal funciona como uma censura (ORLANDI, 1996), pois modifica a relação com uma diferença existente no dizível de brasilidade que se firmava. O Diretório intervém deste modo, no processo de construção da identidade linguística brasileira, já que visa impedir a brasilidade de enunciar-se de dentro da formação discursiva que lhe é própria (MARIANI, 2004).

Nesse sentido, os índios passam a serem vítimas de uma violência do silêncio, tão pungente quanto à violência física já vivenciada por eles em confrontos por territórios. Deste modo, o *Diretório dos Índios* deu voz ao português de Portugal, sendo que “a sua fala é falada pela memória do outro (europeu)” (ORLANDI, 2008, p. 59). O sujeito (falante - índio) é assujeitado a essa dominação da língua do príncipe, a língua portuguesa, ou seja, foi necessário um ato político-jurídico.

4.A diversidade linguística

Em 1988, pela Constituição Federal, através dos Art. 210 e 215, foi dada a liberdade de escolha e preservação da cultura, amparados judicialmente. Desta maneira, a lei traz a memória de um sujeito-índio silenciado ao longo dos anos e agora é retomado como evidência no cenário jurídico brasileiro. Santana (2010) entende que esse reconhecimento constitucional trouxe mudanças significativas na legislação e na política governamental dos povos indígenas. O Art. 210 da CF de 1988 assegura às comunidades indígenas, no Ensino Fundamental regular, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem e garante a prática do ensino bilíngue em suas escolas.

O Art. 215 também garante ao sujeito-índio direitos de expressão, pois afirma que é dever do Estado a proteção das manifestações culturais indígenas. Vemos que o Estado, na posição sujeito de dominação, agora passa para a posição sujeito de proteção, o qual inverte seu papel e busca “amenizar” as decadências sofridas no início da colonização. Esta “proteção” é evidenciada no § 4º do referente artigo, que afirma “os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei”, ou seja, há uma tentativa de apagamento do massacre das culturas indígenas oriundos do processo de colonização pela reescritura da lei, no sujeito-Estado, como lugar jurídico que visa a proteger o índio e punir aqueles que ameacem sua cultura.

Percebemos como essa lei é antagônica e nos leva a algumas indagações: se hoje a lei pune quem ameaça a cultura indígena, poderá o Estado punir quem massacrou o índio, sobretudo a língua no passado? Obviamente que a resposta a tal indagação é negativa, pois percebemos pelas memórias descritas que o processo de colonização linguística do Brasil aconteceu por meio do silenciamento da língua indígena.

Considerações finais

Percorrendo nosso objetivo de dar visibilidade às línguas indígenas nos documentos oficiais, percebemos primeiramente, que a *Gramática do Tupi* constrói uma unidade imaginária para a língua indígena visando a sua regulamentação oficial. Silencia a diversidade existente e busca elevar a língua da metrópole por meio da gramática. Além disso, evidenciamos o apagamento do sujeito-índio na *Gramática do Tupi*, pois é escrita por um não-índio, o Pe. José de Anchieta, de modo que o índio não fala, mas é falado pelo outro.

A publicação do *Diretório dos Índios* configura-se como um espaço de dominação, no qual o funcionamento da língua imaginária é ancorado pelos aparelhos ideológicos do estado, mais especificamente a escola, que passa a ser um mecanismo de controle institucional, uma vez que o Diretório exige somente o uso da língua portuguesa em detrimento da língua geral, cabendo, portanto, à escola o ensino dessa língua. A imposição da língua da metrópole silencia toda a diversidade concreta, dominando as línguas indígenas e impondo um falar sob a perspectiva de uma nação hegemônica e unívoca.

Diferentemente desses dois acontecimentos, no século XX evidencia-se a diversidade linguística. Sob a égide da Constituição Federal de 1988, especificamente nos Arts. 210 e 215, importantes medidas são determinadas em prol dos povos indígenas, sobretudo o respeito à diferença cultural e linguística, permitindo a manifestação de sua cultura em seus espaços, rompendo paulatinamente com a tradição da política de dominação linguística.

Somente depois de muita luta, reivindicação, união dos povos indígenas, é que conseguem um espaço na Constituição Federal de 1988, mas a briga continua, pois o reconhecimento de suas particularidades é uma luta constante, pois mesmo a Lei garantindo o direito do índio, as terras ainda são invadidas, suas culturas ainda são exploradas, estão perdendo suas línguas nativas, muitos já perderam. E este processo de perda cultural está se intensificando, cabendo às etnias promover ações de revitalização da cultura indígena, como um tesouro de cada povo, e cabendo também às instituições responsáveis a criação de políticas linguísticas para as comunidades indígenas, em prol do resgate e manutenção da cultura destes povos.

Referências

ALMEIDA, Rita Heloísa de. **O diretório dos índios: um projeto de “civilização” no Brasil do século XVIII**. Brasília: Editora UnB, 1997. Disponível em: http://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm Acesso em: 01, Jun. 2013.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fragmentos do discurso cultural: por uma análise crítica do discurso sobre a cultura no Brasil. In: NUSSBAUMER, Gisele Marchiori. (Org.). **Teorias & políticas da cultura**: visões multifacetadas. Salvador: EDUFBA, 2007.

ANCHIETA, Pe. José de. **Artes de Gramática da língua mais usada na costa do Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

CARVALHO, Jailda E. do Nascimento; SANTOS, Jânio Ribeiro dos; LOPES, Edinéia Tavares. **Educação escolar indígena: um estudo em um contexto indígena** Ano 2, Volume 3 –2008, p.



67-73. Disponível em: <http://www.posgrap.ufs.br/periodicos/.pdf>. Acesso em: 11, Ago. 2011.

GALLO, Solange Leda. O ensino da língua “materna” no Brasil do século XIX: a mãe outra. In: ORLANDI, Eni. (Orgs.). **Língua e Cidadania: o Português do Brasil**. Campinas: Pontes, 1996.

NUNES, José Horta. A Gramática de Anchieta e as Partes do Discurso. In: GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni. (Orgs.). **Língua e Cidadania: o Português do Brasil**. Campinas: Pontes, 1996.

_____. Constituição do cidadão brasileiro: discursividade da moral em relatos de viajantes e missionários. In: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. (Orgs.). **Língua e Cidadania: o Português do Brasil**. Campinas: Pontes, 1996.

MARIANI, Bethania. **Colonização Linguística**. Campinas: Pontes, 2004.

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. Formação de um espaço de produção linguística: a gramática no Brasil. In: **História das Ideias Linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio**. 6. ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2007.

_____. Ética linguística. In: **Línguas e Instrumentos Linguísticos**. Campinas: Pontes, 1998.

_____. **Discurso Fundador** – a formação do país e a construção da identidade nacional. 3. ed. Campinas: Pontes, 2003.

_____. O Estado, a Gramática, a Autoria – Língua e Conhecimento Linguístico. In: **Línguas e Instrumentos Linguísticos**. Nº 4/5. Campinas: Pontes, Dez./1999 – Jun./2000.

_____. **Terra à vista** – Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo. 2. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2008.

SANTANA, Áurea Cavalcante. **Linguística como disciplina nos cursos de formação de professores indígenas - uma experiência no projeto hayô – magistério intercultural**. Disponível em: http://need.unemat.br/4_forum/artigos/aurea.pdf. Acesso em: 11, Ago. 2011

SCHMIDT-REISE, Roland. Anchieta 1595 e Figueira 1621. Representações da gramática do Tupinambá. In: NOLL, Volker; DIETRICH, Wolf. (Orgs.). **O Português e o tupi no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.



A PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM E SEU POSSÍVEL EFEITO RETROATIVO NEGATIVO NO ENSINO MÉDIO

MONICA PANIGASSI VICENTINI

Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas
Campus Universitário Zeferino Vaz, SN – 13083-970 – Campinas - SP – Brasil

monica.vicentini@fulbrightmail.org

Resumo. *Este trabalho aponta uma discordância entre a proposta de redação do Enem e as orientações sobre produção textual presentes nos parâmetros curriculares, que enfatizam a importância do ensino dos gêneros que circulam nas práticas sociais em detrimento ao ensino dos tipos textuais. Essa incoerência entre currículo e avaliação pode causar um efeito retroativo negativo no Ensino Médio, uma vez que, por ser um exame de alta relevância, tem potencial para provocar um estreitamento no ensino.*

Palavras-Chave. *Enem. Efeito Retroativo. Avaliação. Ensino Médio.*

Abstract. *This study aims to point out a divergence between the writing-ability task of an important Brazilian entrance examination, Enem, and the current writing-ability orientation that is in the Brazilian High-School curriculum parameters, which emphasizes the importance of teaching genres in the classrooms instead of text types. Since it is a high-stake exam, the divergence between curriculum and testing may cause a negative washback in the classroom practice, narrowing the syllabus.*

Keywords. *Enem. Washback. Entrance Examination. High School.*

Introdução

Exames de entrada são também exames de alta relevância no Brasil, uma vez que decidem pelo futuro de muitos candidatos. Esses exames têm grande potencial para causar impacto nas práticas de sala de aula, fenômeno conhecido como **efeito retroativo** (*washback*) (Alderson & Wall, 1993).

Sabe-se que exames de entrada podem causar efeito retroativo no ensino e na aprendizagem. Cursinhos e escolas promovem treinamentos preparatórios para os vestibulares. Da mesma forma, o Enem, agora exame de acesso ao ensino superior e de alta relevância, pode impactar o ensino médio. Aponta-se aqui o possível efeito retroativo negativo que a prova de redação do exame pode causar nas práticas de produção textual em sala de aula, uma vez que apresenta incoerências com as concepções sobre produção escrita vigentes nos parâmetros curriculares.

Este artigo apresenta-se em três seções. Na primeira, colocam-se em discussão as concepções sobre produção escrita presentes nos parâmetros e nas teorias sobre gêneros e letramentos. Na segunda seção, apresentam-se discussões sobre os documentos oficiais do

Enem. Na terceira e última parte, discute-se o fenômeno efeito retroativo e aponta-se para a importância de pesquisas na área.

1. Parâmetros curriculares e gêneros discursivos

Embora a teoria de gêneros discursivos de Bakhtin (1997[1953/1979]) tenha gerado uma grande variedade de pesquisas e seja considerada essencial no processo ensino/aprendizagem, ela ainda não é bem entendida e empregada nas aulas de leitura e produção de texto. Como bem discute o autor, “o querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso” que determina-se “em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc.” (p. 302). Baseados nesta e outras teorias é que os três documentos que norteiam o currículo do ensino médio (Brasil, 2000, 2002 e 2006) foram produzidos. As orientações sobre produção de texto da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias enfatizam as situações de uso da linguagem e contexto de produção, enunciado, interlocutor, etc. Já em 2000, os parâmetros faziam sobressair a importância do estudo dos diversos gêneros na escola para “uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem [...]” (Brasil, 2000, p. 8)”. Em 2002, as orientações complementares aos parâmetros salientavam o grande valor do ensino dos gêneros: “vantagens de se abandonar o tradicional esquema das estruturas textuais (narração, descrição, dissertação) para adotar a perspectiva de que a escola deve incorporar em sua prática os gêneros [...]” (p. 77).

Do mesmo modo, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio apontam que o aluno que termina o ensino médio deve saber lidar com os textos e saber refletir sobre a língua e a linguagem, produzindo sentidos. Eles privilegiam os estudos sobre os gêneros e sua “configuração, funcionamento e circulação” (Brasil, 2006, p. 18). Segundo esse documento, o papel da disciplina de Língua Portuguesa é possibilitar a “produção de linguagem em diferentes situações de interação” (p. 27). A visão é que o estudo dos gêneros discursivos possa levar a esse objetivo e conscientizá-los sobre o mundo e as diversas práticas de linguagem existentes.

Rojo (2009), sob uma visão bakhtiniana, lembra-nos que “[...] é importante a presença na escola de uma abordagem não meramente formal ou conteudista dos textos, mas discursiva, localizando o texto em seu espaço histórico e ideológico e desvelando seus efeitos de sentido, replicando a ele e com ele dialogando (p. 120)”. Rojo (2010) explica que “como são muito variados os contextos, as comunidades, as culturas, são também muito variadas as práticas e os eventos letrados que nele circulam” (p. 6). Da mesma forma, os parâmetros afirmam que “se, na sala de aula, o estudante analisa textos com os quais convive fora da escola, as relações que faz entre os conteúdos disciplinares e sua vivência tornam-se muito mais significativas” (Brasil, 2002, p. 78).

2. Exame Nacional do Ensino Médio

No ano de 2009, o exame passou a ser chamado Novo Enem. Segundo o edital mais recente (Brasil, 2013), os resultados do Enem podem ser utilizados de diversas formas, entre elas, como mecanismo de **acesso ao ensino superior** e ao mundo do trabalho (p. 2)¹²⁷, tendo

¹²⁷ Grifos meus.

dois grandes propósitos: avaliar rendimento¹²⁸ (uma vez que avalia o desempenho acadêmico dos estudantes e das escolas) e avaliar conhecimentos que o candidato deve possuir para entrar em universidades brasileiras¹²⁹. Mesmo com as mudanças, as concepções do exame não se modificaram.

O Enem se pauta nas teorias piagetianas sobre desenvolvimento cognitivo (Brasil, 2008, p. 50) e “assume o pressuposto que os conhecimentos adquiridos ao longo da escolarização deveriam possibilitar ao jovem domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento de situações-problema, construção de argumentações e elaboração de propostas (p. 55)”. Assim, os itens da prova são baseados em situações-problema, em que o aluno deve mobilizar conhecimentos adquiridos ao longo do ensino médio e de sua experiência de vida. Da mesma forma, a prova de redação se configura em uma situação-problema que requer “reflexão escrita sobre um tema de ordem política, social ou cultural” (Brasil, 2013, p. 1). Embora a Matriz de Referência para Redação seja norteadada também pelos PCNEM e a Matriz para a prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias enfatize a importância do trabalho com os diversos gêneros, a prova de redação do Enem ainda não apresenta uma preocupação com a produção de gêneros. Para exemplificar, tomamos o enunciado do ano de 2012:

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema O MOVIMENTO IMIGRATÓRIO PARA O BRASIL NO SÉCULO XXI, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista. (Brasil, 2012)¹³⁰

O enunciado exige a produção de um texto dissertativo-argumentativo que desenvolva o tema de ordem político-social através da leitura dos textos motivadores. Também, exige-se uma argumentação a favor de uma tese e a proposta de uma solução para o problema levantado pelos textos. As competências exigidas nessa tarefa focam na capacidade do candidato de refletir sobre temas polêmicos e apresentar pontos de vista. Essas competências são as mesmas estabelecidas para a prova de redação dos anos anteriores, o que mostra que as concepções do exame sobre produção escrita não mudaram ao longo dos anos. A Matriz de Referência para a Redação continua focando em aspectos cognitivo-textuais: demonstrar domínio; compreender a proposta e aplicar conceitos; selecionar, relacionar, interpretar; demonstrar conhecimento; e elaborar proposta de intervenção (Brasil, 2013, p. 1-3).

Os textos de base motivadora são sempre recortes ou adaptações de textos autênticos e, por isso, torna-se difícil definir se são artigos, entrevistas, crônicas, ou outros. Essa coletânea tem o objetivo de direcionar o candidato a dissertar apresentando seu ponto de vista, mas não se toma como concreto o dialogismo presente nos textos. Na prova, não há preocupação em situar o candidato em relação a questões como contexto de produção, situação de uso do gênero, vozes ou interlocução. O candidato nem tem conhecimento sobre seu interlocutor ou propósito na proposta de intervenção social.

¹²⁸ *Achievement test* “[...] assessing what has been learned of a known syllabus. This may be within a school or within a total educational system” (McNamara, 2000, p. 87).

¹²⁹ “[...] tem objetivos determinados pelo perfil de aluno considerado ideal pela universidade e, ao mesmo tempo, pelos conteúdos e habilidades trabalhados nos níveis fundamental e médio” (Scaramucci, 2005, p. 41).

¹³⁰ Grifos do autor.

Ao analisar provas de redação do Enem, Rojo (2009) também aponta não haver “preocupação em situar a produção em relação a futuros leitores, meios de circulação ou finalidade”, e no que diz respeito à coletânea, aponta que “não há exploração dessa intertextualidade ou indução à ativação de conhecimento ou busca de outros textos relacionados” (p. 92). Ela afirma que “poucos exames e avaliações para medir alfabetismos enfocam as capacidades de produção de textos e, quando o fazem, poucos vão além das capacidades envolvidas na textualização” (p. 74). No caso do Enem, essas considerações são pertinentes ainda nas propostas mais recentes.

O fato da prova de redação do exame ainda exigir a produção de um tipo textual associado à sua atual alta relevância pode provocar um efeito retroativo negativo na sala de aula, como discutiremos a seguir.

3. Enem e seu potencial efeito retroativo negativo

Ainda que as discussões sobre gêneros sejam de extrema relevância, muitas escolas, influenciadas pelos vestibulares, estreitam seus currículos, promovendo treinamentos para que seus alunos obtenham boas notas. Esse é um exemplo de efeito retroativo negativo, na medida em que escolas ensinam estratégias para que as notas dos alunos aumentem sem necessariamente aprenderem o que será avaliado (Scaramucci, 2005). Preocupação similar apresenta-se com a proposta de redação do Enem, uma vez que seu formato pode ser treinado em salas de aula, fazendo com que o estudo dos gêneros seja ignorado.

Alderson & Wall, em seu artigo seminal de 1993, nomeiam o fenômeno da influência dos testes nas salas de aula de *washback* (efeito retroativo). Segundo eles, os testes são considerados poderosos determinantes do que acontece na sala de aula. No Brasil, apresentando pesquisas empíricas, Scaramucci (1999b, 2002) e Gimenez (1999) são os primeiros estudos sobre efeito retroativo. Scaramucci aponta evidências de efeito retroativo nas atitudes e práticas dos professores, refletindo alguns dos aspectos distintivos do exame de inglês da Universidade Estadual de Campinas, mas que o exame não mudou a visão de leitura que os professores tinham. Da mesma forma, Gimenez reitera que somente algumas partes do exame da Universidade Estadual de Londrina provocaram efeito retroativo no ensino. Ela chega à conclusão que a existência do fenômeno depende das crenças do professor.

Já há evidências desse impacto em materiais destinados aos candidatos do Enem. O Grande Livro do Enem, material publicado em 2010, dedica 752 páginas ao exame, com um dos capítulos reservado à proposta de redação. Segundo o material, uma dissertação é um texto em que se expõem ideias sobre algum assunto e divide-se em três partes: introdução; argumentação/ desenvolvimento; conclusão (p. 40-41). Encontra-se também outra seção intitulada *Super Dica* que apresenta os seguintes dizeres: “Para facilitar o controle do número de linhas, sempre exigido nas redações do Enem, faça sempre parágrafos homogêneos, isto é, com o número de linhas semelhantes. Isso dá ao texto uma estética muito melhor” (p. 41). Nota-se que a ênfase é colocada nas propriedades estruturais do texto. Questões formais são muito mais relevantes do que discutir, por exemplo, que esse é um gênero puramente escolar, não utilizado efetivamente nas diferentes esferas de comunicação. É pertinente, portanto, investigar os efeitos que a prova pode causar dentro da sala de aula.

É importante que pesquisas sobre o efeito retroativo de exames sejam feitas, considerando que eles podem ser instrumentos “educacionalmente benéficos”, como aponta Scaramucci (2005, p. 37) e que os organizadores e elaboradores preocupem-se com o impacto de seus exames e reflitam de maneira a produzirem propostas que provoquem efeitos positivos no ensino.

Referências

ALDERSON, Charles; WALL, Diane. Does washback exist? In: **Applied Linguistics**, v. 14, 1993. pp. 115-129.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1952-53/1979]. pp. 277-326.

BRASIL/MEC/SEMTEC. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

BRASIL/MEC/SEB. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006

BRASIL/MEC/SEMTEC. **PCN+**: Ensino Médio, Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL/MEC/INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica**. Brasília: O Instituto, 2005.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio: ENEM/ 2012 (PROVA AZUL)**.

_____. **Editais do Exame Nacional do Ensino Médio 2013**. Brasília: MEC, 2013.

GIMENEZ, Telma Nunes. Concepções de linguagem e ensino na preparação de alunos para o vestibular. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 34, 1999. pp. 21-37.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Alfabetismo (s), letramento (s), multiletramento (s): Desafios contemporâneos à Educação de Adultos. In: **1º SEEJA – Seminário de Educação de Jovens e Adultos**. Vol. 1, Rio de Janeiro, 2010. pp. 8-8.

SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. Vestibular e ensino de língua estrangeira (Inglês) na escola pública. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 34, Departamento de Linguística Aplicada, Unicamp, 1999b. pp. 7-20.

_____. Entrance examinations and TEFL in Brazil: a case study. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, n. 2 (1), Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2002. pp. 61-81.

_____. Prova de redação nos vestibulares: educacionalmente benéfica para o ensino/aprendizagem da escrita? In: FLORES, V do N. *et al.* (orgs.). **A redação no contexto do Vestibular 2005: a avaliação em perspectiva**. Editora UFRGS, 2005. pp 37-57.

VÁRIOS AUTORES. **Grande Livro do ENEM**. 1ª Ed. São Paulo: DCL, 2010.



A REPRESENTAÇÃO DO POLÍTICO NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE PERSONIFICAÇÃO DA ANOREXIA

NAIARA SOUZA DA SILVA, ARACY ERNST PEREIRA

Programa de Pós Graduação em Letras: Linguística Aplicada
Universidade Católica de Pelotas (UCpel)
Rua Gonçalves Chaves, 373 – 96015-560 – Pelotas – RS – Brasil

naiaraa_souza@hotmail.com, aracyep@terra.com.br

Resumo. *A presente proposta apresenta a análise de um recorte do corpus discursivo estudado no projeto intitulado Retratos digitais: o discurso de auto-agressão, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas. Identificam-se, à luz da Análise do Discurso de tradição pecheuxiana, três categorias distintas que servem como meio operacional de análise: 1º) eu (anoréxica) fala a um tu (anoréxica); 2º) eu (anoréxica) fala a um tu (anorexia); 3º) eu (anorexia) fala a um tu (anoréxica). Interessa aqui, a terceira categoria de análise em que ocorre um processo de personificação da patologia, a anorexia.*

Palavras-Chave. *Discurso da anorexia. Relações de força. Violência.*

Abstract. *The present proposal presents to the analysis of the indentation of discursive corpus studied in the project titled Digital Portraits: the discourse of self-harm, it developed in the Graduate Program in Letters at the Catholic University of Pelotas. It was identified in the light of Discourse Analysis (AD) of the tradition pecheuxiana, three distinct categories that served as an operational way of analysis: 1º) I (anorexic) speaks to you (anorexic); 2º) I (anorexic) speaks to you (anorexia); 3º) I (anorexia) speaks to you (anorexic). Interest here, the third category of analysis in which there is a process of personification of the pathology, anorexia.*

Keywords. *Discourse of anorexia. Power relationships. Violence.*

Introdução

Na presente reflexão, tem-se o propósito de compreender o processo de representação do sujeito/anoréxica na construção de sentidos que tematizam posturas radicais relativas à busca de uma beleza perfeita. A partir das condições de produção desses discursos, estabelecem-se as relações de força, como diz Orlandi, “o lugar social do qual falamos marca o discurso com a força da locução que este lugar representa” (2010, p. 16). Dessarte, o lugar social do sujeito/anoréxica legitima seu dizer pela sua posição no discurso e este processo de representação tem estreita relação com o político⁴. Nota-se que não se trata do sujeito/anoréxica enquanto sujeito empírico, mas da projeção imaginária de sua posição social no discurso, da imagem que as outras anoréxicas fazem dela.

Nesse sentido, busca-se identificar as estratégias discursivas empregadas pelas anoréxicas para a manutenção e exacerbação de pressupostos ideológicos valorativos que forjam o imaginário sobre o corpo na contemporaneidade, ou seja, esbelto e esguio. Em outras palavras, “lançar-se-á mão de traços sintáticos e discursivos para, do ponto de vista discursivo, remeter ao já-lá da interpelação ideológica e do interdiscurso”. (MITTMANN, 2010, p. 92)

1. Fundamentação teórica

Do ponto de vista teórico aqui adotado, o da Análise de Discurso de filiação pecheuxtiana, a linguagem extrapola a perspectiva sistêmica, representacional ou comunicacional, porque como modo de produção social não é neutra nem natural, mas o lugar em que a ideologia se manifesta. Esse lugar torna-se lugar de conflito de posições determinadas historicamente em que se constituem os sentidos e os sujeitos, através de jogos simbólicos, em que aparece o equívoco como trabalho da ideologia.

Nessa perspectiva, a subjetividade é concebida a partir do ponto de vista histórico e psicanalítico. Aqui, o sujeito não é nem dono nem fonte daquilo que diz; longe disso, encontra-se submetido ao inconsciente e à ideologia, vivendo na ilusão da subjetividade. Sofre, pois, o processo de interpelação/identificação pela formação discursiva que o domina. Segundo Pêcheux (2010b), essa identificação fundadora da unidade imaginária do sujeito apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são reescritos no discurso do próprio sujeito. Dito de outra forma, o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e se submete à língua significando e significando-se pelo simbólico na história.

Assim, a partir da relação da língua com a ideologia, pode-se observar como, através da noção de determinação, o sujeito, sofrendo os efeitos do simbólico, assume um lugar que, enquanto posição, não lhe é conscientemente acessível, pois ele não tem acesso direto à exterioridade que o constitui. Esses lugares podem ser identificados no dizer dos protagonistas, ou seja, no discurso do locutor e do interlocutor, vistos como pontos da relação do processo de enunciação e que podem assumir diferentes posições sujeito. Incidem aí as chamadas formações imaginárias que consistem em imagens que o sujeito tem de si e do seu interlocutor, como também do objeto do seu discurso, elementos que participam da configuração de seu dizer (cf. Pêcheux, 2010a).

Implicadas nesse processo encontram-se as condições de produção do discurso que compreendem necessariamente os sujeitos (locutor e interlocutor partícipes da interlocução), a situação, o contexto histórico-social e a memória do dizer. Através de tais condições de produção do discurso, consolidam-se as relações de força, à medida que cada posição-sujeito, assumida pelo “eu” da enunciação, forja sua força a partir do lugar de poder oriundo de uma exterioridade que se estabelece na relação de interlocução, produzindo determinados efeitos de sentido.

Esse mecanismo de funcionamento do discurso faz com que cada fala tenha um valor maior ou menor de acordo com a posição-sujeito (PS) que o sujeito/locutor ocupa, uma vez que a sociedade é constituída por relações de forças hierarquizadas. Nessa perspectiva, a prática discursiva em jogo na interlocução é sustentada por essas relações de força que definem o que se está considerando como político. Para Cazarin, “político é a representação das forças políticas⁷ em jogo no discurso, no qual interferem a história e a ideologia como constitutivas” (2005, p. 76).

Diante do confronto entre os discursos regulados internamente por uma forma-sujeito e externamente pela tensão com outras FDs, emergem sentidos que podem ser sempre outros (MITTMANN, 2010). Isso pode ser observado, de forma singular, em espaços que proporcionam o surgimento de várias possibilidades de subjetivação, como as redes de comunicação virtual. Nesse lugar, os sujeitos podem recriar-se, assumindo várias *personas*, diferentemente do que ocorre no relacionamento face a face.

Esse fenômeno contemporâneo, possibilitado pelas redes sociais, demonstra, segundo Ernst-Pereira (2011), a fragmentação do sujeito atual que, sufocado por tantos modelos a seguir e tantos deuses em que pode acreditar, encontra-se mais do que dividido e vazio de sentido. Nesse contexto, situa-se a anorexia. Para a autora, há fatores de ordem sócio-histórica implicados na relação linguagem, corpo do sujeito e o Outro da ideologia de mercado que faz o sujeito definir, na tentativa desesperada de obliterar a falta que lhe é constitutiva através desse Outro devastador. (cf. ERNST-PEREIRA, 2011)

Pensando na materialidade do sujeito atravessado pela ideologia e pelo inconsciente, vê-se que o corpo significa, sendo ele também interpelado. Orlandi, quando trabalha a questão do corpo, diz que “enquanto corpo empírico, ele é apenas carne. Todavia, quando o corpo é produzido em um processo de significação, onde trabalha a ideologia, ele é corpo simbólico, chamado de *corpodiscurso*”. (ORLANDI, 2012, p. 85) Interessa ao presente trabalho, então, considerar o *corpodiscurso* do sujeito/anoréxica, sua materialidade significativa e os efeitos nele produzidos pela ideologia de Mercado no espaço virtual.

2. Metodologia e *corpus* de estudo

Para a análise de como se dá o discurso da anorexia no *Orkut*, entendendo-o como um discurso que enuncia uma ação e a produz material e efetivamente no corpo do sujeito (ERNST-PEREIRA, 2011), colocam-se três questões básicas: 1) Que processos discursivos constroem a configuração do discurso da anorexia?; 2) Que formações imaginárias atuam no processo de subjetivação das protagonistas desse dizer?; 3) Quais elementos da materialidade linguística apresentam-se nas modalidades do dizer e que relação mantêm com o Outro da ideologia?

A partir desses questionamentos que direcionam o estudo, percebeu-se que o *corpus* discursivo podia ser dividido conforme as relações enunciativas que apresentavam. Essas relações são vistas a partir da noção de “quadro figurativo” introduzida por Benveniste (1989), interpretando o uso dos elementos do paradigma pessoal numa perspectiva discursiva.

Conforme Ernst-Pereira (2011), as posições enunciativas do “eu/tu/ele” podem depender de injunções ideológicas que determinam as posições-sujeito. Essas posições relacionam-se a representações de si e do outro na ordem de um imaginário forjado historicamente. Consequentemente, as alterações das representações podem provocar mudanças no uso convencional do paradigma pessoal, como acontece no *corpus* deste trabalho.

Por essa via, centralizou-se o olhar nas relações enunciativas implicadas no uso de “eu/tu/ele”, e identificaram-se três categorias diferentes no discurso das anoréxicas. Elas serviram como meio operacional de análise: 1º) *eu* (anoréxica) fala a um *tu* (anoréxica); 2º) *eu* (anoréxica) fala a um *tu* (anorexia); 3º) *eu* (anorexia) fala a um *tu* (anoréxica).

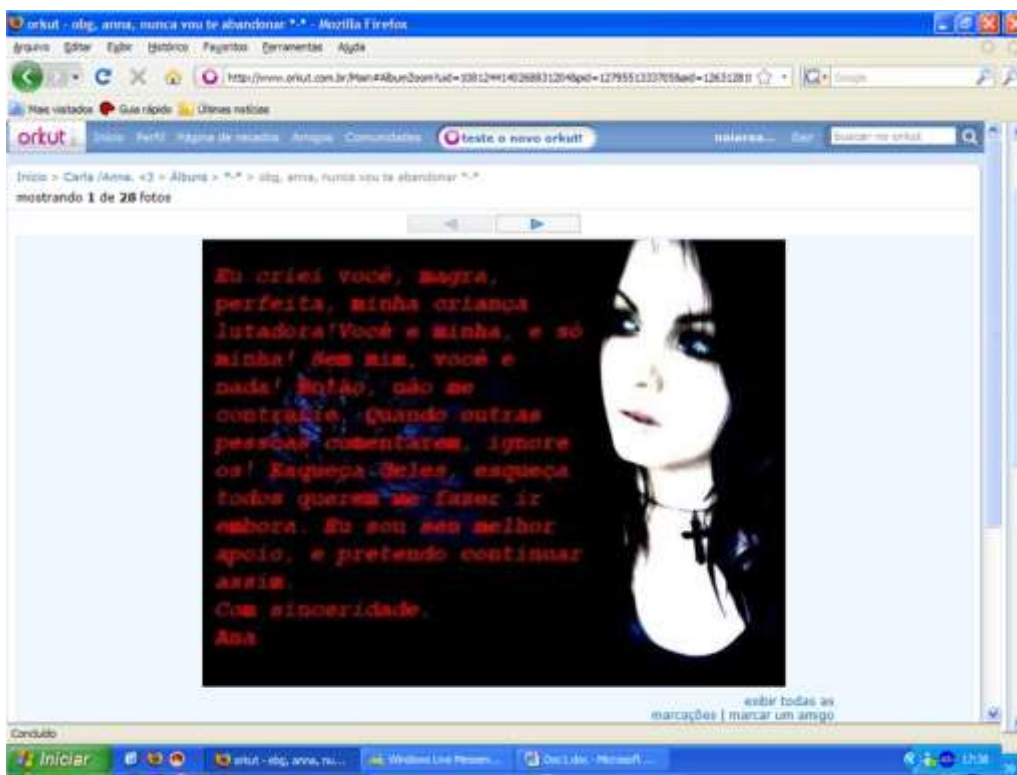
A seguir, será apresentada a análise de um recorte do *corpus* sobre os processos discursivos constitutivos do discurso das anoréxicas, relativa apenas à terceira categoria.

3. Apresentação da análise de uma sequência discursiva (sdr)

No gesto de leitura empreendido, identificou-se que o modo de funcionamento das pessoas no discurso depende não só do(s) lugar(es) enunciativos daquele que fala e daquele com quem se fala, mas das posições-sujeito em jogo. Assim, quando a anoréxica se posiciona como “eu” no discurso, instaura um “tu” que pode ser outra anoréxica ou a patologia, que deixa de ser o objeto de quem se fala (ele) para ser protagonista do discurso (tu). Da mesma forma, quando a anorexia está no lugar de pessoa posicionando-se como “eu”, instaura imediatamente um “tu”, a anoréxica. Vê-se que, nesse processo, a anorexia que poderia se constituir em objeto do dizer torna-se protagonista, assumindo a palavra. Assim, o “ele/a” não é apenas um objeto de que se fala, mas um O/outro que participa do processo de subjetivação, determina a tomada de posição do “eu” e pode assumir uma função enunciativa. (ERNST-PEREIRA, 2011)

No caso da 3ª categoria interpretada, o “eu” instaura-se no diálogo num processo de personificação da anorexia. É ela quem diz “eu”, dirigindo-se ao “tu” anoréxica. O que poderia se constituir em objeto de que se fala “ele/a”, torna-se “eu”, aquele que detém a palavra. Segundo Ernst-Pereira (2011), “há um deslocamento paradoxal, relativo ao uso dos elementos do paradigma pessoal, pois aquilo que determina o sujeito historicamente, a necessidade de ser magra, discursiviza-se no “eu”. A anorexia fala!”

Esse processo inscreve-se, pois, no *corposujeito* das anoréxicas. É a ideologia funcionando como mecanismo imaginário que imprime, no sujeito, sentidos relacionados aos pressupostos de mercado, cuja naturalização faz com que pareçam evidentes. Isso permite que a patologia seja protagonizada, materializando os pressupostos ideológicos da sociedade de mercado. São eles, pois, autenticados por uma ficção, dotada de autoridade, conforme se pode observar no recorte⁸ abaixo:



De imediato, percebe-se um processo de personificação (e ficção) da patologia, a anorexia. É ela quem diz “eu”, interpelando um “tu” genérico, investido da posição de anoréxica.

Estabelece-se aí uma relação íntima e explícita de poder: o poder da patologia personificada no “eu” frente a um “tu” submisso. Conforme já colocado, o que poderia se constituir em objeto de que se fala – “ele/a” –, torna-se “eu”, aquele que detém a palavra. Os enunciados vinculam-se ao domínio de saber representativo das relações de força já que a PS de anorexia e, por conseguinte, seu discurso tem poder sob a anoréxica.

Há um deslocamento paradoxal, relativo ao uso dos elementos do paradigma pessoal. Aquilo que determina o sujeito e que deveria estar constituindo o seu discurso como saber, seja ele, a condição imposta historicamente relativa à necessidade de ser magra, discursiviza-se no “eu”, personalizando-se. Assume, assim, a transcendência do “eu” com relação ao “tu” de que fala Benveniste. A patologia não é falada, ela fala.

Outro aspecto a considerar diz respeito à composição do sintagma “minha criança lutadora”. Ela é estranha, na medida em que há uma articulação imprevisível entre o núcleo do sintagma e o epíteto que o caracteriza. Isso se deve ao fato de que “criança” implica dependência e “lutadora”, independência e autonomia. Essa construção paradoxal deve-se à determinação de caráter ideológico que submete a anoréxica ao jugo da patologia. A voz da autoridade legitima o discurso e atinge o interlocutor de maneira eficaz, mais uma vez, percebem-se as relações de força pela luta de classes entre autoridade e subordinado.

Tais estratégias talvez estejam ligadas ao sujeito pós-moderno de que fala Dufour (2005). Para o autor, o sujeito pós-moderno não é apenas clivado, ele está “esquizado”, situando-se num estado limite entre neurose e psicose. Essa condição subjetiva leva à melancolia latente (a depressão), à ilusão de todo-poder e fuga nos falsos *self*, personalidades de empréstimos, inclusive múltiplas, oferecidas pelo Mercado e o que interessa mais de perto frente ao que se está analisando, a impossibilidade de falar em primeira pessoa.

Considerações finais

Este estudo constituiu-se numa tentativa de interpretação de enunciados formulados em sites de redes sociais em que se buscou compreender um pouco o funcionamento do discurso da anorexia. O interesse centralizou-se na tentativa de estudar como o político rege a construção do processo de identificação e representação dos sujeitos/anoréxicas, a partir da 3ª categoria de análise – para lembrar, nesta categoria, o “eu” instaura-se no diálogo num processo de personificação da anorexia. É ela quem diz “eu”, dirigindo-se ao “tu” anoréxica. Através desse processo, a patologia é eleita princípio unificador, o grande Outro, aquele que lhes subsume, mas também lhes dá identidade. Embora seja um “semblante” – termo empregado por Dufour (2005) – de Outros simbólicos que desabaram na pós-modernidade, essa ficção passa a organizar a vida das anoréxicas. Elas soçobram sob o peso da ilusão do que a ideologia de mercado lhes exige/oferece.

Para as anoréxicas, a patologia torna-se o fundamento de toda a sua existência, o ponto de referência que fornece o horizonte supremo de significado, cujo encontro permitirá atingir o ideal, a forma imaginária imposta ideologicamente. As anoréxicas são assim afetadas pela alteridade por elas criada – a da patologia. Isso se dá pelo estabelecimento fantasmático que a transforma em protagonista investida de poder e autoridade. Tem-se, então, uma injunção política que atravessa os enunciados que constituem esse discurso.

Tentou-se, neste trabalho, observar os processos discursivos e os efeitos imaginários que produzem efeitos deletérios no corpo do sujeito. O “corpodiscurso” submete-se à autoridade fantasmática, espectro da ideologia de mercado que o modifica, sacrifica e corroi. As discursividades que aí se instaram são geradas e reguladas pelo Mercado; elas trabalham os sentidos a partir da invisibilidade dos mecanismos que regulam a sua eficácia, eficácia ligada ao objeto de desejo, ao corpo ideal, ilusoriamente relacionado à felicidade, ao triunfo e ao sucesso.

Referências bibliográficas

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

CAZARIN, Ercília Ana. **Identificação e representação política: uma análise do discurso de Lula**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal**. Tradução: Sandra Regina Felgueiras, editor: José Nazar. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

ERNST-PEREIRA, Aracy. **A dupla feição do “eu” e do “tu” no discurso virtual de autoagressão**. Alcalá de Henares, Espanha: Universidad de Alcalá. Trabalho apresentado no Congresso da ALFAL. 2011.

MITTMANN, Solange. Heterogeneidade constitutiva, contradição histórica e sintaxe. In: **Desenredo**, v.6, nº1, jan/junho, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Introdução às ciências da linguagem – Discurso e Textualidade**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido e Ideologia**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). Trad. Orlandi. In GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 4ª ed. Campinas. Editora da Unicamp, 2010a.

_____. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T.(orgs.). **Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 4ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010b.

UM ESTUDO ENUNCIATIVO DO MANIFESTO “O VISCONDE DE OURO PRETO AOS SEUS CONCIDADÃOS” (1891)

NÁRILLEN DAYANE ADVÍNCULA-MIGUEL

Universidade Federal de Ouro Preto - Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos da Linguagem
Rua do Seminário, s/nº, Centro – 35420-000 – Mariana – MG – Brasil

narllen.advincula@gmail.com

Resumo. Neste artigo, apresentamos uma análise discursiva do Manifesto “O Visconde de Ouro Preto aos seus concidadãos”, de Visconde de Ouro Preto (1891), com atenção para a construção de sentido e do jogo enunciativo, realizados pelo Visconde. Conduziremos a pesquisa a partir da Teoria Semiociológica, de Patrick Charaudeau (2005, 2008) focalizando o “processo de semiotização do mundo” e o “modo de organização enunciativo”.

Palavras-Chave. Visconde de Ouro Preto. Manifesto. Teoria Semiociológica.

Abstract. In this paper, we present a discursive analysis of Manifesto “O Visconde de Ouro Preto aos seus concidadãos”, written by Visconde de Ouro Preto (1891), with attention for the construction of meaning and the enunciative play realized by Visconde. We conduct the research with Patrick Charaudeau’s Semiociology (2005, 2008), especially the “world’s semiotization process” and the “mode of discourse organization enunciative”.

Keywords. Visconde de Ouro Preto. Manifesto. Semiociology.

Considerações introdutórias

Neste trabalho, apresentamos uma análise discursiva do Manifesto “O Visconde de Ouro Preto aos seus concidadãos”, escrito pelo Visconde de Ouro Preto (1891). Focalizaremos, especialmente, o “duplo processo de semiotização do mundo” e o “modo de organização enunciativo” – duas categorias advindas da Teoria Semiociológica, de Patrick Charaudeau (2005, 2008). Essas categorias nos auxiliarão para compreendermos a construção do sentido, realizada pelo Visconde, para o acontecimento “Proclamação da República”, bem como para identificarmos as relações enunciativas que ele estabelece com o outro, consigo mesmo e com o terceiro.

1. O Manifesto “O Visconde de Ouro Preto aos seus concidadãos”

“Visconde de Ouro Preto” é um título nobiliárquico atribuído a Afonso Celso de Assis Figueiredo (Ouro Preto, 21 de fevereiro de 1836 – Petrópolis, 21 de fevereiro de 1912). Foi um político atuante no parlamento brasileiro, sendo três vezes ministro: da Fazenda, em 1879; da Marinha, durante a Guerra do Paraguai, entre 1864 e 1870; e, novamente, da

Fazenda, em 1989, quando assumiu a função de Presidente do Ministério. Nessa função, atuou por apenas cinco meses, pois assim que a República foi proclamada, o ministério foi dissolvido. Em razão da sua liderança e risco de guerra civil, o Visconde foi preso, considerado culpado pela insubordinação do exército e, em seguida, exilado para a Europa, a mando do Marechal Deodoro da Fonseca. O ex-ministro, portanto, figura como um dos protagonistas da crise final do império e um dos principais detratores da fundação republicana no Brasil...

Durante a sua viagem para o exílio, Afonso Celso escreveu o Manifesto “O Visconde de Ouro Preto aos seus concidadãos” e o publicou no suplemento do jornal português *Commercio de Portugal*, em 20 de dezembro de 1889. A escrita consistia na sua versão monarquista, segundo as suas reminiscências, sobre os acontecimentos de 15 de novembro de 1889.

Em seu Manifesto, o Visconde apresenta uma “vontade de memória” e uma “vontade de verdade”, deixando para as gerações futuras o que ele designa como “subsídios para a História.” (OURO PRETO, 1891, p. 80) Segundo ele,

é meu primeiro cuidado referir-lhes o que presenciei e a parte que tive nos memoráveis acontecimentos de 15 de novembro [...] Incumbe-me fornecer á historia esses subsídios indispensáveis [...]. Commetteria eu uma falta se os occultasse. (OURO PRETO, 1891, p. 31)

Na época, o Manifesto teve grande repercussão no Brasil. Afonso Celso decidiu, então, reeditá-lo e publicá-lo no livro *Advento da Dictadura Militar no Brazil*, em 1891. Na reedição, foram incorporadas diversas citações de artigos de jornais do período e diversas notas de rodapé com correções ou novas informações, objetivando corroborar aquilo que afirmou em 1889. É a partir desse Manifesto reeditado que analisaremos as questões relativas ao “duplo processo de semiotização do mundo” e ao “modo de organização enunciativo”.

1. O duplo processo de semiotização do mundo

Com destaque para o *sentido* e a *língua*, a Teoria Semiológica, de Charaudeau (2005), leva em consideração o papel do sujeito na atribuição de sentido para aquilo que o cerca. Para Charaudeau (2005), quando tratamos do fenômeno da construção psico-socio-linguística do sentido, cuja intervenção é realizada por um sujeito também psico-socio-linguístico, realizamos o “processo de semiotização do mundo” efetivado por um duplo processo: o de Transformação e o de Transação. O primeiro parte de um “mundo a significar” e se transforma em um “mundo significado”, o segundo faz deste “mundo de significado”, um objeto de troca entre o sujeito falante e o sujeito falante-destinatário. Tais processos são assim representados:

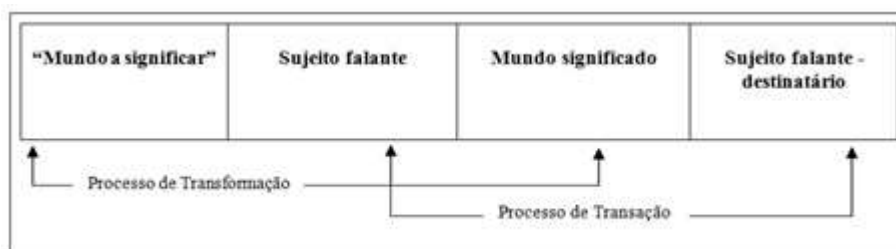


Figura 1. Diagrama do duplo processo de semiotização do mundo. (CHARAUDEAU, 2005, p. 2)

Charaudeau (2005) compreende que esses processos efetuam-se de modos distintos, sendo o primeiro subordinado ao segundo, pois compete ao sujeito realizar toda semiotização. Nesse sentido, levantamos duas questões: Como o processo de “semiotização do mundo” relaciona-se com o Manifesto? E como o Visconde organiza enunciativamente seu discurso?

2. A Proclamação da República no Brasil: ângulos e olhares

Ocorrida no Rio de Janeiro, então capital do Império, a Proclamação da República foi um evento que abalou as estruturas políticas do Brasil no fim do século XIX. Para alguns políticos, como Alexandre Dias Ferreira Júnior, a implantação do governo republicano sempre foi um sonho. Ruy Barbosa, então ministro da fazenda, considerou que a República representaria o avanço, fazendo reinar a prosperidade nacional e a paz.

Entretanto, houve aqueles que, idealizando a Monarquia e recusando-se em reconhecer as deficiências do regime monárquico, consideraram o acontecimento como um acidente infeliz, um golpe. Um dos personagens monarquistas mais representativos nessa linha foi o Visconde de Ouro Preto. Em suas palavras, “O império não foi a ruína, foi a conservação e o progresso.” (OURO PRETO, 1891, p. 23), já a Proclamação, essa foi um grande erro; aliás, ela foi um golpe e um crime cometido contra o país. Descontente com a nova situação, ele considerou que

[...] não perdurará e menos fará a felicidade da pátria a republica, que se levantou sobre os broqueis da soldadesca amotinada. Vem de uma origem criminosa, realizou se por meio de um atentado sem precedentes na historia e terá uma existência ephemera. (OURO PRETO, 1891, p. 104)

Segundo Afonso Celso, a nascente república era uma obra de iniquidade que abalaria a manutenção da paz e a tranquilidade do Brasil, gerando risco aos interesses sociais e aos compromissos da nação.

Todas essas “opiniões” acerca da Monarquia ou da República nos mostram como os sujeitos atribuem diferentes sentidos para os acontecimentos nos quais estão inseridos. Esse comportamento relaciona-se com o “processo de semiotização do mundo”. Os excertos acima apresentados revelam como um mesmo acontecimento – a Proclamação da República do Brasil – pode ser semiotizado de diferentes modos. Para os republicanos, o evento marcou o *progresso* e uma *nova era*; para os monarquistas, especialmente o Visconde de Ouro Preto, o evento nasceu como *símbolo dos vícios* e da *imoralidade cotidiana* nos espaços da política. Esse fenômeno de construção do sentido relaciona-se com o ambiente social no qual o sujeito está inserido e com os saberes de conhecimento e de crença compartilhados. Assim, ao transferirmos o esquema do “duplo processo de semiotização do mundo” para o Manifesto, teremos:



Figura 2. Como o Visconde de Ouro Preto semiotizou seu mundo

Com base nessas colocações, observamos que o processo de “semiotização do mundo” adquire pertinência na obra do Visconde, pois é a partir do que ele percebe ao seu redor, que ele atribui sentido aos acontecimentos políticos e sociais que o cercaram, tornando o “mundo a significar” (Evento político - Proclamação da República em 15/11/1889) em um “mundo significado” (“Advento da Dictadura Militar no Brasil”).

3. O Modo de Organização Enunciativo

Além do processo de semiotização do mundo, Charaudeau (2008) considera também que a matéria linguageira encontra-se organizada em Modos de Organização do Discurso.

São considerados como tipos de operações que estruturam o discurso, e foram agrupados em quatro categorias: o Enunciativo, o Descritivo, o Narrativo e o Argumentativo. Diferentemente dos outros modos, é o Enunciativo que coloca em cena a posição assumida pelo sujeito durante sua enunciação. É justamente por esse aspecto que o presente artigo converge para o modo Enunciativo, uma vez que ele permitirá apontar como ou em que pessoa o Visconde se engaja ao enunciar.

Essa distinção é o que caracteriza os Atos Locutivos, isto é, formas enunciativas que evidenciam a opção do sujeito falante e seu posicionamento em relação ao interlocutor (Alocutivo), ao que está sendo dito (Ato Elocutivo) e à referência externa (Ato Delocutivo).

No Alocutivo, o locutor exerce uma *relação de influência* sobre o seu interlocutor, sobre o qual se espera ter uma determinada reação. O ato alocutivo apresenta as categorias modais de Interpelação, Injunção, Autorização, Aviso, Julgamento, Sugestão, Proposta, Interrogação e Petição. No Elocutivo, o sujeito falante relaciona-se consigo mesmo, enunciando seu ponto de vista sobre o mundo, sem a implicação do interlocutor, gerando um efeito de subjetividade. São consideradas modalidades elocutivas: Constatação, Saber/Ignorância, Opinião, Apreciação, Obrigação, Possibilidade, Querer, Promessa, Aceitação/Recusa, Concordância/Discordância, Declaração e Proclamação.

Quanto ao Delocutivo, o locutor refere-se a um terceiro, apagando seu ato de enunciação e não implicando o interlocutor, criando um efeito de objetividade. Esse efeito pode apresentar-se por meio das duas categorias modais delocutivas: a Asserção e o Discurso Relatado (Citado, Integrado e Narrativizado). O Ato Delocutivo produz o efeito de distância com relação ao discurso, uma vez que o sujeito realiza um relato sobre o mundo ou sobre o discurso dos outros.

Vejamos, então, como esses Atos se comportam no Manifesto.

4. O Manifesto: um estudo enunciativo

Ao analisarmos as categorias enunciativas no Manifesto, observamos que, dentre as categorias modais Alocutivas, a Interpelação é muito recorrente. Afonso Celso interpela o seu leitor em passagens como:

“Verão os meus compatriotas que poucos dias precedeu à sedição militar.” (OURO PRETO, 1891, p. 37)

“Veja-se entre ao anexos [...]” (*op.cit.*, p. 33)

“[...] sabem os meus concidadãos quanto fez o gabinete 7 de junho” (*op.cit.*, p. 99)

Esses trechos demonstram sua preocupação em dirigir-se ao seu leitor-concidadão-compatriota para integrá-lo ao seu discurso como uma forma de significar sua presença e

reconhecê-lo como alvo de seu apelo. No primeiro excerto, o Visconde realiza um ato de compromisso com o seu interlocutor, garantindo-lhe revelar os fatos que culminaram na implantação do novo regime político. A veracidade desses fatos, segundo ele, pode ser constatada consultando os anexos do livro.

Afonso Celso destaca o seu leitor dentre um conjunto de interlocutores possíveis, designando-o por um termo de identificação específico - “concidadãos” ou “compatriotas”. O objetivo é estabelecer um diálogo com seu interlocutor para que sua escrita torne-se credível e fundadora. Com essa Interpelação, em grande parte, de maneira explícita, o ex-ministro deseja estabelecer um grau de proximidade com seu leitor para convencê-lo de que foi uma vítima de um golpe militar e, com isso, propagar seus ideais monarquistas, procurando formar uma rede de cumplicidade com o leitor.

Para os Atos Elocutivos, destacou-se a Constatação. É uma categoria presente tanto no corpo do texto, quanto em notas de rodapé. Entretanto, nas notas, as constatações são mais evidentes, visto que foram incorporadas posteriormente após as confirmações do Visconde e funcionam como recursos de ancoragem de memória discursiva de seu leitor. Na seguinte nota de rodapé, ele refere-se à suspeita da Proclamação da República, dias antes de sua ocorrência.

(8) Respondendo ao meu *Manifesto* o senhor visconde de Maracajú, não contestou esse ponto. Veja-se no *Jornal do Comercio* de 14 de janeiro de 1890, e entre ao anexos [...]” (*op.cit.*, p. 45)

Nesse caso, Afonso Celso constatou, no *Jornal do Comercio* de 14 de janeiro de 1890, portanto, após a primeira publicação do *Manifesto*, que o Visconde de Maracaju, quando consultado sobre rumores de golpe, garantiu não ocorrer nada de extraordinário no exército e, tal fato podia ser verificado entre os anexos, funcionando como prova da “traição” de Maracaju.

Com relação à modalidade Delocutiva, o Discurso Relatado Narrativizado chamou-nos a atenção pelo número de ocorrências. Pensamos que tal resultado se deve ao fato de o ex-ministro narrar, em grande parte do *Manifesto*, desde os acontecimentos anteriores até os posteriores à Proclamação. Em diversas páginas, Afonso Celso pareceu contar uma história.

Vejamos um exemplo de Discurso Relatado Narrativizado, no qual ele rememora o momento em que lhe foi assegurado nenhuma suspeita de sublevação militar pelo ministro da guerra, o Visconde de Maracaju: “s. ex.^a que sempre me procurou tranquillisar, assegurando nada ocorrer de extraordinário e estar vigilante para impedir ou reprimir qualquer irregularidade.” (OURO PRETO, 1891, p. 35)

No trecho sublinhado, o discurso de origem – do Visconde de Maracaju – integra-se totalmente no dizer do locutor – Visconde de Ouro Preto. Essa noção de Discurso Relatado Narrativizado é uma das estratégias para se instituir a ideia de objetividade da informação do discurso de origem.

Considerações finais

Com este trabalho, observamos o uso da língua e os possíveis efeitos visados na relação discursiva construída pelo Visconde, buscando perceber a maneira como ele atribui sentido aos acontecimentos políticos e sociais que o cercaram, e, em especial, as relações estabelecidas com o outro (*eu-tu*), para consigo mesmo (*eu-eu*) e para com os demais participantes do cenário sociopolítico e o próprio acontecimento discursivo (*eu-ele*).



Referências

CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In : PAULIUKONIS, M. A. L. e GAVAZZI, S. (Orgs.) **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 11-27.

_____. **Linguagem e Discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2008.

OURO PRETO, Visconde de. **O Advento da Dictadura Militar no Brazil**. Paris: Imprimerie F Pichon, 1891. p. 1-108.

A LEITURA COMO FORÇA CENTRÍPETA: A PRESENÇA DA METÁFORA NO FIO DO DISCURSO DA CRÍTICA LITERÁRIA

NATAL CANALLE JUNIOR

Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Chapecó
Rua Canários da Terra, S/N, B: Seminário
CEP: 89813-140 - Chapecó/SC

canallejunior@hotmail.com

Resumo: *Este artigo objetiva analisar a metáfora de leitura como força centrípeta, vislumbrada por entre a sombra espessa da materialidade A leitura distraída, de Bernardo Carvalho. A partir do aporte teórico de Pêcheux (2009) e Orlandi (2010), primeiramente faremos o movimento de compreender a noção de efeito metafórico na Análise de Discurso, para posterior análise de recortes discursivos do texto crítico e finalmente seguirmos para compreender a historicidade a partir dessa metáfora.*

Palavras chave: *Metáfora. Leitura. Força centrípeta.*

Abstract: *This article aims to analyze the metaphor of reading as a centripetal force, glimpsed through the thick shadow of materiality A leitura distraída, by Bernardo Carvalho. From the theoretical contribution of Pêcheux (2009) and Orlandi (2010), the first movement will be to understand the notion of metaphorical effect on Discourse Analysis, for further analysis of discursive excerpts in the critical text and finally to understand the historicity from this metaphor.*

Keywords: *Metaphor. Reading. Centripetal force.*

Introdução

... Seria preciso – essa é exatamente a imagem que convém – não ter olhos na cara para se atrapalhar quanto ao respectivo lugar do significante e do significado, e para não observar de qual centro irradiante o primeiro vem refletir sua luz nas trevas das significações inacabadas

(Lacan).

Segundo Ferreira (2003), desde o início dos estudos em Análise de Discurso¹³¹, e por um bom tempo, os analistas de discurso se dedicaram ao estudo de discursos políticos. Contudo, nos últimos anos esse quadro se alterou devido à diversidade de materiais que tem sido objetos de interesse dos analistas de discursos brasileiros. A autora explica que:

Do campo verbal ao não verbal, passando pelos temas sociais [...] e por diferentes tipos de discurso [...] ou por questões estritamente teóricas [...] a Análise do Discurso

¹³¹ Doravante AD.

no Brasil ou Escola Brasileira de Análise de Discurso, como nos propõe Eni Orlandi (2002, p.37), amadureceu, se consolidou e garantiu seu lugar no âmbito dos estudos da linguagem realizados pelas ciências humanas (Ferreira, 2003, p. 45 e 46).

Este amadurecimento nos possibilita analisar o discurso da crítica literária. Por isso, o objetivo desse artigo é estudar a noção de metáfora para a AD. A partir daí, teremos condições de passar aos recortes discursivos (RDs)¹³², apresentar um gesto interpretativo sobre a metáfora presente no texto crítico *A leitura distraída*¹³³, para finalmente atravessar a sombra espessa dessa materialidade e vislumbrar a historicidade dessa metáfora.

1. Metáfora na AD: Uma palavra por outra

Pêcheux, no livro *Por uma análise automática do discurso* (1969) estuda o conceito de metáfora e considera três casos:

- i) existem palavras que nunca são substituíveis uma pela outra;
- ii) determinadas palavras são substituíveis em determinado contexto;
- iii) outras palavras são substituíveis em qualquer contexto.

O autor dá maior atenção aos casos ii e iii, designando-os como *sinonímia local* ou *contextual* e *sinonímia não contextual*, respectivamente. Na continuidade da reflexão, Pêcheux formula a hipótese de que as *sinonímias contextuais* são a regra e as *sinonímias não contextuais* são excepcionais, considerando a teoria de valor apresentada por Saussure, na qual cada signo teria seu valor em oposição a outro. Logo depois, Pêcheux define o efeito metafórico como “o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual, para lembrar que esse “deslizamento de sentido” entre x e y é constitutivo do “sentido” designado por x e y” (Pêcheux, 1969, p. 96). O autor afirma ainda que não se passa necessariamente de uma sequência discursiva a outra apenas por uma substituição, mas que as duas sequências estão, em geral, ligadas uma a outra por uma série de efeitos metafóricos. Isso significa, para este artigo, que o sentido não passa do texto de Juan José Saer para o texto do sujeito crítico apenas por uma substituição. Os dois textos estão ligados por efeitos metafóricos, e mais especificamente, pelo efeito metafórico de *leitura como força centrípeta*.

Orlandi (2010) também faz um estudo sobre metáfora e explica que o efeito metafórico, não visto como desvio, mas como transferência, é o que constitui o sentido. Ainda segundo ela, todo enunciado é suscetível de deslocamento discursivo, sendo possível seu sentido derivar para (um) outro. Dessa forma, são os deslizamentos que fazem com que o dizer se filie a uma determinada formação discursiva e não a outra(s), sendo eles os vestígios da historicidade. Conforme Orlandi, “o deslizamento, próprio da ordem simbólica, é o lugar da interpretação, da ideologia, da historicidade” (Orlandi, 2010, p. 27).

No livro *Semântica e Discurso*, Pêcheux reflete novamente sobre metáfora, e explica:

A concepção do processo de *metáfora* como processo sócio histórico que serve como fundamento da apresentação (*donation*) de objetos para sujeitos, e não como uma *simples forma de falar* que viria secundariamente se desenvolver com

¹³² Noção retirada do texto “Segmentar ou recortar” de Orlandi, 1984.

¹³³ É uma resenha crítica sobre o livro *Ninguém Nada Nunca*, do escritor argentino Juan José Saer.

base em um sentido primeiro, não-metafórico, para o qual o objeto seria um dado “natural”, literalmente *pré-social* e *pré-histórico* (Pêcheux, 2009, p. 123).

Compreendemos, com Pêcheux, que um texto crítico serve de apresentação de objetos para sujeitos, mas há mais para se pensar nesse processo metafórico. A partir de Lacan, Pêcheux explica que devido ao fato de o significante não ser o signo e, portanto, não ter sentido, é ele que determina a constituição do signo e do sentido. Dessa forma, “o sentido não poderia ser a “propriedade” da literalidade significante” (Pêcheux, 2009, p. 239). Para ele os elementos significantes não estão previamente dotados de sentido, ao contrário, eles apresentam *sentido* ou *sentidos* e não *um* sentido.

Reafirmamos a noção de metáfora com a qual Pêcheux trabalha, sendo esta noção compreendida neste artigo: uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem um sentido próprio, *um sentido colado em sua literalidade*:

o sentido é sempre uma palavra, uma expressão ou uma proposição *por* uma outra palavra, uma outra expressão ou proposição; e esse relacionamento, essa superposição, essa transferência (*meta-phora*) [...] não poderia ser predeterminada por propriedades da língua (Pêcheux, 2009, p. 239-240).

Agora entendemos que na AD, a metáfora não é desvio de sentido, é *transferência* e é neste gesto que novos sentidos são produzidos. A noção de efeito metafórico é fundamental para este artigo, pois interessa-nos analisar a metáfora de leitura proposta por este sujeito¹³⁴ crítico. Prossigamos a ela.

2. O fio do discurso crítico literário

Da leitura do texto observamos marcas linguísticas que, ao fazerem referência ao campo da física para (re)significar a metáfora, apontam para um sintoma e tornam-se discursivas. No início do texto temos uma distinção entre a leitura em Jorge Luis Borges e em Saer. A leitura de Borges é associada a uma força centrífuga:

RD1¹³⁵ “O vazio dos pampas, para Borges, funciona como *uma força centrífuga*” (p. 223). Já a leitura de Saer é associada a uma força centrípeta: **RD2** “Em Juan José Saer, ao contrário, *a força dos pampas é centrípeta*” (p. 223).

O gesto de interpretação do sujeito crítico, ao apontar para a força centrípeta em Saer, produz uma metáfora. Após associar a ideia de força centrípeta à leitura do romance, a metáfora desliza ao longo do texto, conforme o **RD3**: “*O movimento centrípeta puxa tudo para dentro da paisagem*” (p. 223).

Ainda no início se chega ao conceito de leitura como força centrípeta, como se a leitura em Saer puxasse o leitor para dentro do texto. Esse *sintoma* salta aos olhos no próximo recorte: **RD4** “*Ler um romance de Saer é sofrer os efeitos dessa mesma força centrípeta, com as frases puxando leitor para dentro do livro...*” (p. 224). Contudo, os próximos **RDs** revelam um trabalho sincrônico entre força e distração¹³⁶, ou seja, na medida em que o leitor é tragado pelo texto, essa força o distrai e praticamente elimina as fronteiras entre real e fictício.

¹³⁴ Althusser afirma: “a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos” (Althusser, 2012, p. 98).

¹³⁵ Em todos os RDs a referência é: Carvalho apud Saer, 1997. Os grifos são nossos.

¹³⁶ Na dissertação estudaremos detalhadamente esse funcionamento.

RD5 Na leitura de Saer, narrativa e natureza se confundem. Há três tipos de representação da leitura dentro do próprio livro [...] Todas essas leituras vão produzir, não só nos leitores-personagens mas também no leitor do livro, um estado ambíguo entre fantasia e realidade, sono e vigília, interior e exterior, embaralhando as cartas e acabando com as certezas [...] Nessas leituras, o “texto” e o mundo passam a ser um só, o que passa pela cabeça do leitor e o que ele vê ou tem diante de si se entrelaçam (p. 227).

RD6 A leitura é aqui a forma de jogar o homem para dentro da natureza [...] Trata-se de uma leitura distraída (entre o texto e o mundo), que identifica narração e mundo físico, distraindo os limites entre subjetividade e objetividade (p. 230-231).

3. Historicidade

Traremos breves considerações acerca da historicidade que chegamos a partir da metáfora. No intradiscurso encontramos a metáfora de leitura como *uma força que distrai o leitor*. Por isso, podemos dizer que para este sujeito a leitura se dá nesse processo de ler e perder os limites entre real e fictício. A leitura confunde as fronteiras do real e do imaginário e faz a cabeça se inclinar, o corpo se mover, o que também encontramos em Barthes e Piglia.

No texto *Escrever a leitura*, Roland Barthes utiliza a metáfora: *ler levantando a cabeça*. Para ele, a leitura tem a ver com interrupção, não por desinteresse, mas por afluxo de ideias e associações. Para Barthes a leitura dispersa, o texto tem uma força que o leitor precisa associar para tirar dele outras ideias, outras significações. Aqui, a ideia de Barthes dialoga com duas noções da AD: o intradiscurso¹³⁷ e o interdiscurso¹³⁸. Pois nessa pausa, nessa interrupção da leitura, o *interdiscurso* parece intervir no *intradiscurso*. E esses dois movimentos nos parecem os movimentos do leitor diante do texto.

Para o final da reflexão sobre leitura, o autor afirma que o texto sozinho é uma coisa que não existe: “há [...] neste poema que leio, um suplemento de sentido de que nem o dicionário, nem a gramática são capazes de dar conta” (Barthes, 1984, p. 28). Isso também dialoga com as reflexões da AD, pois o sentido não está na palavra, pois se produz no *non-sens*. Por isso, a leitura para Barthes, tem esse movimento de ler e levantar a cabeça. Enfim, nas palavras de Barthes: “ler é fazer trabalhar o nosso corpo” (Barthes, 1984, p. 28).

Essa metáfora de leitura como força e distração aparece no texto *Ernesto Guevara, rastros de leitura* de Ricardo Piglia. O autor mostra que a leitura apresenta um movimento de imersão ao texto e de pausa. Para tanto, cita Che Guevara, o revolucionário marchando e parando para fazer a sua leitura, lendo e parando sua leitura para retomar a marcha, neste movimento incessante de leitura-distração. Conforme o autor: “existe uma foto extraordinária, em que Guevara está na Bolívia, em cima de uma árvore, lendo, em meio à desolação e à experiência terrível da guerrilha perseguida. Sobe numa árvore para se isolar um pouco e ali está, lendo” (Piglia, 2006, p. 101).

Piglia comenta que há uma passagem na vida de Guevara, no livro *Passagens da guerra revolucionária*, que mesmo ferido, pensando estar à morte, lembra-se de um livro que leu:

“Na mesma hora comecei a pensar na melhor maneira de morrer, naquele minuto em que tudo parecia perdido. Lembrei-me de um velho conto de Jack London, em que o protagonista, apoiado no tronco de uma árvore, toma a decisão de acabar a

¹³⁷ É um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma “interioridade” inteiramente determinada como tal pelo “exterior” (Pêcheux, 2009, p. 154).

¹³⁸ É definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente (Orlandi, 2012, p. 31).

vida com dignidade, ao saber-se condenado à morte, por congelamento, nas regiões geladas do Alasca. É a única imagem de que me lembro” (Guevara apud Piglia, 2006, p. 99).

Assim, para Piglia a leitura também é força e distração, pois ele mostra o movimento de Guevara que marcha, para e lê, e sua leitura é imersão ao texto e distração. Aqui temos novamente uma leitura que distrai, uma leitura de entremeio, na qual Guevara está entre o texto e o mundo.

Efeito conclusão

Conforme já dissemos, a partir das reflexões de Pêcheux, compreendemos que o sentido existe unicamente nas relações de metáfora e que as palavras recebem seus sentidos da formação discursiva na qual estão inscritas, até porque o sentido “se produz no *non-sens*” (Pêcheux, 2009, p. 240).

A partir das marcas *força*, *o movimento centrípeta*, *a força centrípeta*, os **RDs** nos possibilitaram a visualização da metáfora. Nosso gesto interpretativo mostrou como a metáfora aparece e desliza ao longo do texto. Ao final, fizemos o gesto de ir para a historicidade, a partir da metáfora. Sendo assim, vimos o movimento de *ler e levantar a cabeça*, uma leitura que distrai, dispersa, dissemina, encontrada em Roland Barthes e o movimento de marchar, parar e ler, ler e distrair da guerrilha, observado no texto de Piglia.

Referências bibliográficas

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Trad. Walter J. Evangelista e Maria L. V. de Castro. RJ: Ed. Graal, 2012.

CARVALHO, Bernardo. **A leitura distraída**. In: SAER, Juan José. *Ninguém Nada Nunca*. SP: Companhia das letras, 1997.

FERREIRA, M. C. L. Quadro atual da AD. IN: **Revista Letras**. Disponível em <http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r27/revista27_3.pdf>. Acesso em 25 jul 2013.

LACAN, Jacques. A instância da letra no inconsciente. In: **Escritos**. Trad. Vera Ribeiro. Ed. Zahar. RJ, 1998.

ORLANDI, P. Eni. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 10ª edição. Campinas, SP, Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, P. Eni. Introdução. In: ORLANDI, P. Eni. **Discurso e textualidade**. Introdução às ciências da Linguagem. Pontes Editores, 2010, 2ª edição: Campinas, SP.

ORLANDI, Eni P. “Segmentar ou recortar”. In **Linguística**: questões e controvérsias, publicação do Curso de Letras do CCHL das Faculdades Integradas de Uberaba, 1984, pp. 9-26.



PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Org Françoise Gadet; Tony Hak. Trad. Bethania S. Mariani, 4ª ed. Editora da Unicamp, 2010. pp 59-106.

PÊCHEUX, **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Orlandi et al. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

REPETIÇÃO NA FALA DE UM SUJEITO: ESTRANHAMENTO E CONSTRANGIMENTO

NIRVANA FERRAZ SANTOS SAMPAIO, DÉBORA FERRAZ DE ARAÚJO

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Estrada do Bem Querer, km 4 – 45083-900 - Vitória da Conquista – BA- Brasil.

nirvanafs@terra.com.br, debo_araujo@hotmail.com

Resumo: *O objetivo deste trabalho é analisar os problemas de um sujeito diagnosticado com ecolalia. Para tanto, partimos dos pressupostos teórico-metodológicos da Neurolinguística Discursiva (ND), que desenvolve trabalhos de linguagem nas afasias e demências, em uma perspectiva sócia histórica e discursiva.*

Palavras-Chave. *Linguagem. Neurolinguística Discursiva. Afasia*

Abstract. *The aimsof this paper is to analyze the language problems of a subject diagnosed with echolalia. This study is based on the Discursive Neurolinguistics theoretical and methodological assumptions (ND) of scholars that develop researches in language regarding aphasia and dementia, under a socio-historical and discursive perspective.*

Keywords. *Language. Neurolinguistics Discursive. Aphasia*

Introdução

O objetivo deste artigo é mostrar um pouco do trabalho desenvolvido no Espaço de convivência entre Afásicos e não afásicos, do Laboratório de Pesquisa e Estudos em Neurolinguística (ECO/LAPEN/UESB), a partir de um recorte direcionado pela linguagem do sujeito MA, repetição, ecolalia/ afasia em alguns dados. A afasia é uma perturbação que atinge a linguagem dos sujeitos acometidos por afecções neurológicas em diferentes níveis linguísticos, tanto na oralidade quanto na escrita. É causada por lesão adquirida no sistema nervoso central em virtude de acidentes vasculares encefálicos, traumatismos cranioencefálicos e/ou tumores, sendo acompanhada, em geral, por alterações de outros processos cognitivos e sinais neurológicos, como: hemiplegia, agnosias, apraxias e discalculia (cf. COUDRY, 1988).

Dessa forma, neste artigo, apresentamos o recorte dos dados do sujeito MA, 47 anos, nível superior completo, que, em princípio, não reconhecia as repetições em sua fala. Dessa forma, questionamos: Até que ponto os percalços pelos quais a linguagem de MA passou, com o sintoma de ecolalia, podem ser superados e até onde se pode analisar esses fatos? Nesse sentido, acreditamos que, mesmo com dificuldade, é possível conter um pouco das repetições realizadas por esse sujeito. As repetições cometidas por MA causam estranhamento ao outro e, atualmente, constrangimento ao sujeito. Dessa forma, nossa

intenção junto a esse sujeito é reforçar o papel das interações, valorizando a subjetividade e a identidade. Para tanto, partimos da abordagem teórico-metodológica da Neurolinguística Discursiva, buscando compreender a afasia de modo interpretativo por meio da análise da linguagem em funcionamento e sobre o processo enunciativo constituído. Primeiramente, faremos uma retomada de definições relevantes, tais como: ecolalia, palilalia, repetição e especularidade e como a repetição é concebida na fala da criança, do idoso e, posteriormente, do afásico com ecolalia, enquanto sintoma.

1. Conceitos relevantes e repetição na fala da criança, do idoso e do afásico

A ecolalia, na literatura fonoaudiológica, é a repetição automática das palavras ouvidas. A palilalia é a repetição feita por uma pessoa das palavras acabadas de proferir por essa mesma pessoa. A repetição na fala da criança em fase de aquisição da linguagem recebe um caráter estruturante. Nesse sentido de Lemos (1981), esclarece que na especularidade a criança incorpora fragmentos da fala do outro – fragmentos que retornam para uma cadeia/texto – e antecipa-se ali como falante. O outro/falante, ao incorporar os fragmentos produzidos pela criança em seu dizer os reconhece como fala e a criança como falante. Entretanto, isso não é o que ocorre no caso da repetição patológica em que, via de regra, o outro não acolhe as produções da criança como falas e nem esta como falante. Como se vê, há diferenças a considerar entre especularidade, ecolalia e palilalia.

As repetições e as autocorreções são, por um lado, muitas vezes consideradas como interferência na fluência da fala das pessoas mais velhas, mas, por outro lado, podem ser consideradas como elementos compensatórios utilizados para a preservação da face. (Sampaio, 2010). O que se percebe é que é quando o papel social do idoso se altera, com a perda do status social em um determinado momento de sua vida, é que características de sua linguagem passam a ser também recusadas ou tidas até como sintomas de uma patologia. Não deve soar estranho a qualquer um de nós afirmações a respeito da linguagem de um sujeito idoso, como: não fala mais coisa com coisa; fulano repete sempre a mesma coisa; coisa de velho; fulano só fala do passado, etc.

As repetições cometidas por MA (sujeito diagnosticado com afasia, como apontado aqui) causam estranhamento ao outro e, atualmente, constrangimento ao sujeito. MA, como veremos, repete a própria fala, na maioria das vezes e, também a fala do outro, como em uma determinada ocasião, ao ser elogiada por Ins (pesquisadora) com “ótimo MA, perfeito!” , ela produz, “ótimo, perfeito! ótimo, perfeito! ótimo, perfeito!”. Acreditamos que, ao reforçar o papel das interações, valorizando a subjetividade e a identidade, em meio a um acompanhamento longitudinal, individual e em grupo, intercalado semanalmente, há possibilidade de reflexão e re-estruturação da linguagem. Visto que “o trabalho com sujeitos reais, historicamente situados, nos força a reconhecer e a explorar teoricamente o fato de que eles costumam usar a linguagem, seja em sua forma oral, seja em sua forma escrita, de maneira por vezes absolutamente singular.” (ABAURRE; COUDRY, 2008, p.173-174)

2. Análises dos dados

Abaixo, observamos alguns trechos de transcrição de sessão de acompanhamento com MA. No quadro 1, Ins e MA conversam sobre a fábula “A Cigarra e a Formiga”, foram apresentadas várias versões dessa fábula ao sujeito e, em seguida, solicitamos que ela fizesse a leitura. Vejamos:

Quadro 1.

Ins: Você já conhecia essa fábula?
 MA: Essa fábula não, eu só conhecia Matusalém, Matusalém, Matusalém
 Ins: É uma fábula? Uma história?
 MA: Não. (trecho ininteligível)
 (Em seguida, MA faz a leitura da fábula)
 MA: A cigarra passou todo o verão cantando, enquanto a formiga juntava os seus grãos, seus grãos, seus grãos (susurrando).
 Ins: Uma vez só.
 MA: Quando chegou o inverno, a cigarra veio a casa da formiga para pedir que lhe disse ...
 Ins: que lhe desse
 MA: desse o que comer, o que comer, o que comer, o que comer (falando cada vez mais baixo)
 Ins: o que comer, uma vez só. Olha, eu vou fazer a leitura e você vai observar e depois vai ler com as pausas que eu vou indicar na minha leitura, tá certo? (faz a leitura, mostrando as pausas)

Verificamos as diversas repetições feitas por MA e isso criou um enigma: Há como intervir nesse caso? Em seguida, após a leitura de Ins, MA leu a fábula novamente. Observem a redução das repetições.

Quadro 2.

MA: Quando chegou o inverno, a cigarra veio a casa da formiga para pedir que lhe desse o que comer.
 Ins: Muito bem! M.
 MA: E o que você fez todo o verão? Durante todo o verão eu cantei, eu cantei (fala um pouco mais baixo)
 Ins: Só tem uma vez aqui. Vamos ler somente o que está aqui, certo!
 MA: Tá bom!
 MA: E a formiga respondeu: muito bem, pois agora nunca ... dance! (risos)
 Ins: Muito bem! (risos) você trocou, você viu? O que você fez?
 Reflexão
 MA: Eu falei dance, dance dance?? Risos
 Ins: Não!
 MA: Nunca! Risos
 Ins: Agora, você vai ler e eu não vou fazer nenhuma intervenção certo!
 MA: Certo! (em seguida, MA lê sem as repetições)
 MA: A cigarra passou todo o verão cantando ... enquanto a formiga juntava seus grãos. Quando chegou o inverno ... a cigarra veio à casa da formiga para pedir que lhe desse o que comer. A formiga então perguntou a ela: E o que é que você fez durante todo o verão? Durante o verão eu cantei ...disse a cigarra ... E a formiga respondeu ... Muito bem... pois agora dance!

MA, primeiramente, no quadro 2, demonstra demanda para o outro, ou seja, quando diz “Eu falei dance, dance dance?” a sua fala reclama uma resposta do pesquisador e uma reflexão sobre o que falara, em seguida, ela consegue fazer uma leitura sem repetição. Enfim, na tentativa de responder o enigma, consideramos que é possível, com intervenção, minimizar o que veio com o rótulo de ecolalia.

Considerações finais

Os resultados indicam que o sujeito se transluz por meio da linguagem em funcionamento, e que a avaliação e a intervenção linguística eficazes colaboram para a análise da linguagem dos sujeitos afásicos, até mesmo diante de um quadro considerado involuntário/automático.

Referências bibliográficas

ABAURRE, M.B.M.; COUDRY, M.I.H. **Em torno de sujeitos e de olhares**. Estudos da Língua(gem), 2008; v. 6, n. 2: p. 171-191.

COUDRY M. I. H. **Diário de Narciso: discurso e afasia**. São Paulo: Martins Fontes, 1986/1988.

COUDRY M. I. H. Estudos da Linguagem. **Neurolinguística Discursiva: afasia como tradução**. Vitória da Conquista, 2008.

COUDRY M.I.H E POSSENTI, S. Avaliar discursos patológicos. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, nº 5. 1989.

COUDRY, M.H. Linguagem e Afasia: uma abordagem discursiva da neurolinguística. In: **Cad. Est. Ling.** (42), 2002.

FRANCHI, C. (1992). Linguagem atividade constitutiva. **Cad. Est. Ling.**, nº 22, Campinas, p. 9 – 39.

de LEMOS, C. Interactional processes in the child's construction of language. In: Deutsh, W. (ed.). **The child's construction of language**. London: Academic Press, 1981. p.57-76.

LAZARIN, C. de A. **Recortes da aquisição da língua materna [manuscrito]: de interpretado a intérprete**. [Dissertação de Mestrado] Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras. Goiás. 2009.

LIMA, Silvia Saraiva Pereira. O Estatuto neurolinguístico da perseveração. [Tese Doutorado] Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas. 2004.

NOVAES-PINTO, R. C. Preconceito Linguístico e Exclusão Social na Normalidade e nas chamadas Patologias de Linguagem. In: **Averso do Averso (Araçatuba)**, v. 6, p. 8-36, 2009.

OLIVEIRA, M.T. **Ecolalia: quem fala nessa voz?** [Dissertação Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo São Paulo, 2001

SAMPAIO, N.F.S. Processos linguístico-cognitivos na linguagem de idosos. In: **Anais do IX Encontro do Celsul**. Palhoça, SC. 2010.

ANÁLISE DE AVALIAÇÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA APLICADAS A ALUNOS DE ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS

OCTÁVIO HENRIQUE SALES DE ABREU¹³⁹, HELENA MARIA FERREIRA

Universidade Federal de Lavras - UFLA
Campus Universitário – 37200-000 – Lavras –MG – Brasil

octavioacs@bol.com.br; helenaferreira@dch.ufla.br

Resumo. *Este trabalho analisa a avaliação em Língua Portuguesa, com vistas a compilar os estudos teóricos acerca das ferramentas e das metodologias de avaliação das práticas linguístico-discursivas efetivadas por escolas públicas. Na primeira parte, apresenta-se o quadro teórico que fundamenta o estudo. Na segunda, foi feita uma caracterização de 20 avaliações.*

Palavras-Chave. *Avaliação. Língua Portuguesa. Escolas Públicas.*

Abstract. *This work examines the evaluation in Portuguese Language, with a view to build the theoretical studies about the tools and the methodologies of evaluation of linguistic-discursive practices serviced by public schools. The first part presents the theoretical framework underpinning the study. In the second, it was made a characterisation of 20 evaluation.*

Keywords. *Evaluation. Portuguese Language. Public Schools.*

Introdução

O presente trabalho analisa a avaliação em Língua Portuguesa, com vistas a compilar os estudos teóricos acerca das ferramentas e das metodologias de avaliação das práticas linguístico-discursivas efetivadas por escolas públicas. Defende-se a posição de que as formas de avaliar evidenciam as formas de conceber a língua e o seu ensino. Na primeira parte deste trabalho, apresenta-se o quadro teórico que fundamenta o estudo realizado, abordando as especificidades da avaliação na disciplina de Língua Portuguesa, concepções de linguagem, objetivos do ensino de Língua Portuguesa, bem como a articulação entre ensino e avaliação dos conteúdos/habilidades que podem ser avaliados por meio de provas escritas. Para tal, apoiou-se em Cardoso (2005); Castro (2000); Suassuna (2007); Moita Lopes (1996); Ferreira e Leal (2007) entre outros. Na segunda parte, foi feita uma análise de 20 avaliações, considerando número de questões, público-alvo, domínio do conhecimento avaliado, tipos de questões, concepções de língua, de avaliação, de ensino etc.

Este trabalho se propôs a analisar avaliações de Língua Portuguesa, visto que a avaliação é um dos mais complexos mecanismos para nortear o professor em uma sala de aula. Nesse sentido, a avaliação é um instrumento que deve ser pesquisado e discutido para

¹³⁹ Bolsista de Iniciação Científica pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq/UFLA.

se propor alternativas que favoreçam tanto o discente quanto o docente. Na verdade, praticamente todos os cursos de formação docente reservam momentos para essa discussão, mas o desenvolvimento de um processo de elaboração de questões comporta dimensões que transcendem tais orientações, tornando o ato de avaliar em Língua Portuguesa uma tarefa árdua e difícil.

1. Quadro Teórico

O processo avaliativo tem se tornado cada vez mais presente na escola, visto que anteriormente não se podia conceber a avaliação como um processo, mas sim como uma parte do processo reduzido a etapas quantitativas, como acontecia no século XVI, em que o objetivo era a obtenção de notas, e o aluno era um mero reproduzidor dos conhecimentos apresentados pelos professores. Após várias pesquisas sobre o assunto, observa-se uma convergência em relação à concepção de avaliação como processo, e como parte integrante – e muito importante – da prática educativa. Sbert e Sbert (2003, p. 67) afirmam que “a avaliação é um processo inevitável, consciente ou inconsciente, que começa quando acordamos”. Nessa direção, Leal (2003, p. 30) reitera que

avaliamos em diferentes momentos, com diferentes finalidades. Avaliamos para identificar os conhecimentos prévios dos alunos e trabalhar a partir deles; avaliamos para conhecer as dificuldades dos alunos e, assim, planejar atividades adequadas para ajudá-los a superá-las; avaliamos para verificar se eles aprenderam o que nós já ensinamos e, assim, decidir se precisamos retomar os conceitos trabalhados naquele momento; avaliamos para verificar se os alunos estão em condições de progredir para um nível escolar mais avançado; avaliamos para verificar se nossas estratégias de ensino estão dando certo ou se precisamos modificá-las.

A partir do exposto, considera-se que a avaliação deve ser utilizada como mecanismo avaliativo no sentido de propiciar ao professor a possibilidade de mudanças.

Se, por um lado, a ênfase na teoria dissociada da reflexão sobre as práticas discursivas da sala de aula não permite ao professor a compreensão das experiências que efetivamente são criadas nas aulas e os diferentes processos cognitivos que têm lugar durante as sessões instrucionais, por outro, a ênfase na prática dissociada da teoria deixa o professor sem instrumentos para entender e refletir sobre a sua ação e/ou durante sua ação (SCHÖN, 1985, KINCHELOE, 1993).

Nessa dimensão, deve-se avaliar com o intuito de promover que a aprendizagem dos conteúdos seja aprimorada, de garantir que os encaminhamentos metodológicos sejam mais direcionados, mais sistematizados e mais eficazes.

No que diz respeito à avaliação em Língua Portuguesa faz-se necessário pontuar que o processo avaliativo comporta dimensões notadamente complexas, uma vez que não se avalia apenas os conteúdos ministrados, mas também habilidades e competências. Desse modo, as experiências com os diversos usos da linguagem são mobilizadas durante a realização dos testes escritos. As práticas linguísticas (oralidade, leitura, produção textual e análise linguística) são adquiridas e aperfeiçoadas de forma sucessiva, mas não linearmente, ou seja, não se constituem estágios de desenvolvimento. Tais práticas se inter-relacionam e, nesse sentido, o risco de se avaliar questões não trabalhadas é consideravelmente representativo, uma vez que estruturas e usos da língua se mesclam e se atualizam em contextos diversos. Nesse sentido, Cardoso (2005) pontua que a língua é aqui não só objeto de trabalho e

avaliação como o veículo da própria comunicação. Muitas vezes se avalia o que não foi ensinado, a competência que o aluno desenvolveu por influência de inúmeros outros fatores.

Essa questão impõe considerar que o ensino de língua portuguesa possui o objetivo de proporcionar ao aluno o domínio de saberes que o auxiliem a agir e a saber agir em situação, em diferentes circunstâncias de comunicação. Nesse sentido, a avaliação deveria contemplar a dimensão sócio interativa da linguagem e não se centrar apenas “na mestria de leitura/compreensão/expressão como um simples decalcamento/reprodução de informação, propondo uma formação ao nível das diferentes competências que se desenvolve e alarga no decorrer dos diferentes anos de escolaridade” (MEYER; PHÉLUT *apud* CARDOSO, 2005, p. 9). Essa questão é reforçada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000, p. 15), que reitera que o caráter sócio-interacionista da linguagem verbal “aponta para uma opção metodológica de verificação do saber linguístico do aluno, como ponto de partida para a decisão daquilo que será desenvolvido, tendo como referência o valor da linguagem nas diferentes esferas sociais”. Nessa acepção, compreender uma língua é saber avaliar e interpretar o ato interlocutivo, julgar, tomar posição consciente e responsável pelo que fala/escreve. Assim, avaliar em língua portuguesa se constitui em uma postura ética, em que a concepção de sujeito e língua que funda a prática dos professores de língua portuguesa, “permite decidir sobre quais seus fins, a serviço de quem se coloca e que usos serão feitos de seus resultados e informações”. (SUASSUNA, 2007, p. 37). Desse modo, o professor ao conceber uma língua hermética e um sujeito lacunar de conhecimentos dessa, nessa e sobre essa língua, não permite ao aluno posicionar, agir frente a essa língua e aos conhecimentos sobre essa língua. Nessa perspectiva, a avaliação se constitui um instrumento mensurador dos saberes universais, do que do objeto de ensino-aprendizagem foi apreendido pelo aluno. Numa perspectiva interacionista, a avaliação propicia ao aluno posicionar-se frente a um conhecimento, mediante o seu ato de pensar a partir de um lugar único e singular, em um dado espaço de tempo. Assim, o ensino de Língua Portuguesa assume a responsabilidade na aquisição e no desenvolvimento de capacidades linguísticas tidas como essenciais dentro e fora da escola.

2. Análise dos dados

Para complementar a discussão teórica, foi realizada uma análise de 20 provas escritas de Língua Portuguesa, destinadas a alunos de Ensino Médio. A primeira questão incidiu sobre o tipo de questões encontradas nas avaliações escritas.

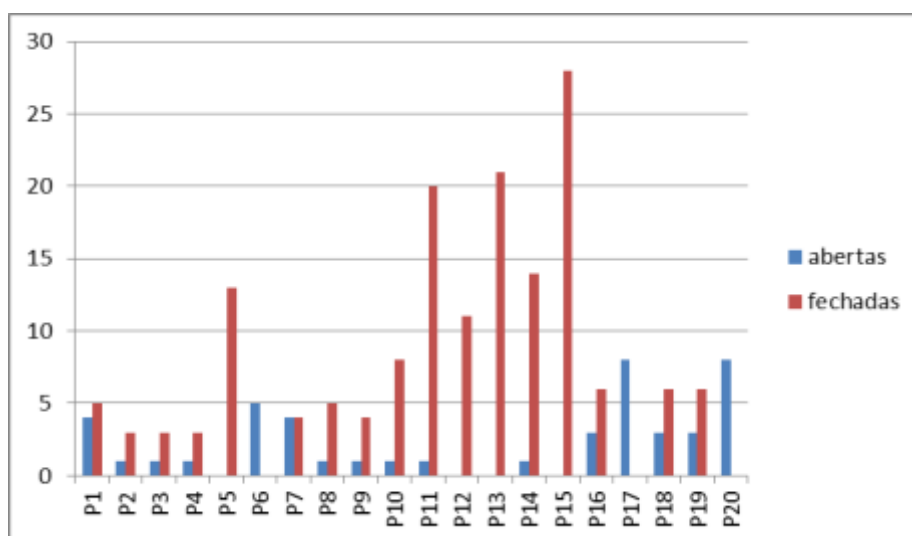


Gráfico 1. Tipos de Questões

Observou-se que houve uma predominância das questões fechadas em relação às abertas. As questões fechadas remetem aos formatos de avaliações como Enem, concursos e favorecem a preparação dos alunos para processos seletivos, no entanto, em demasia, pode impedi-los de exercer a prática da escrita e de aperfeiçoar competências linguístico-discursivas ligadas à exposição e à argumentação.

A segunda questão direcionou-se para as práticas linguísticas contempladas.

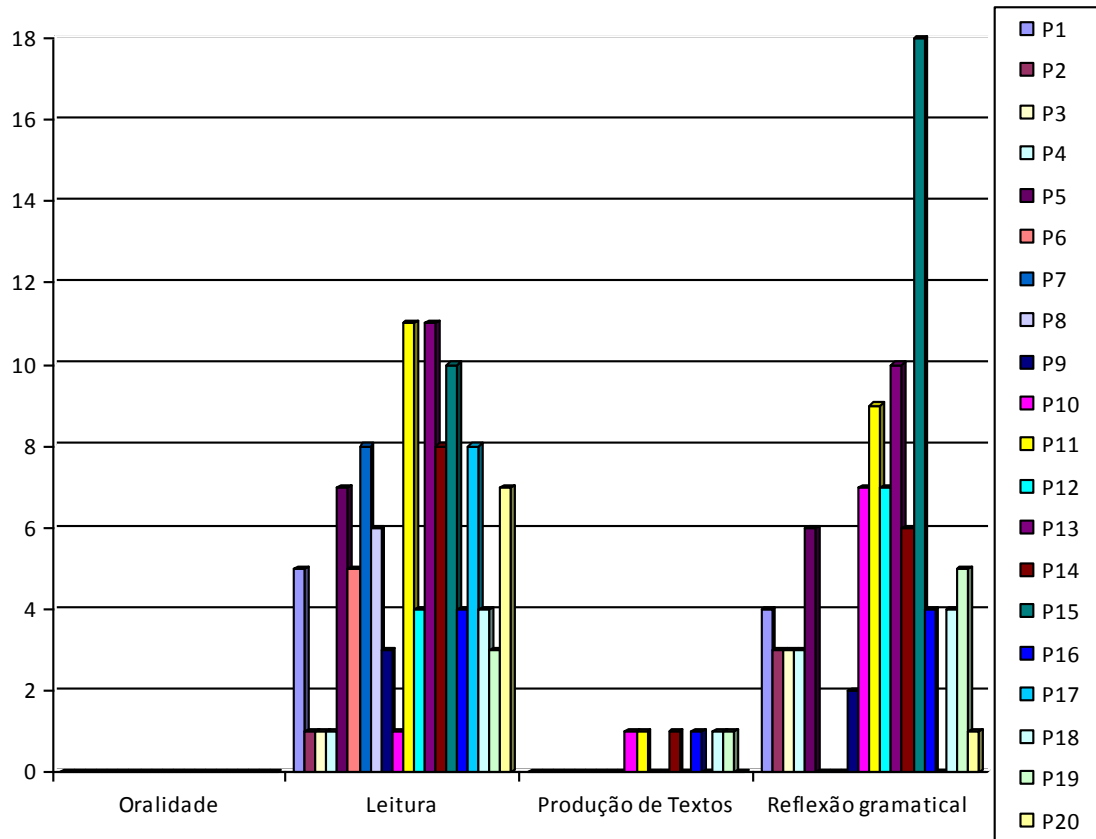


Gráfico 2. Práticas Linguísticas Exploradas

Constatou-se que a prática da oralidade não foi contemplada pelas avaliações. Isso pode ser explicado pelo fato de o tempo da resolução da avaliação ser reduzido, o que leva o professor a explorar as práticas linguísticas de modo isolado. Observou-se a baixa incidência da prática produção de textos, o que pode ser justificado pelo mesmo motivo acima. Já a prática da leitura e a análise de questões linguísticas foram recorrentes nas avaliações, o que possibilitou a contextualização em algumas provas.

A última questão refere-se aos gêneros textuais explorados nas avaliações.

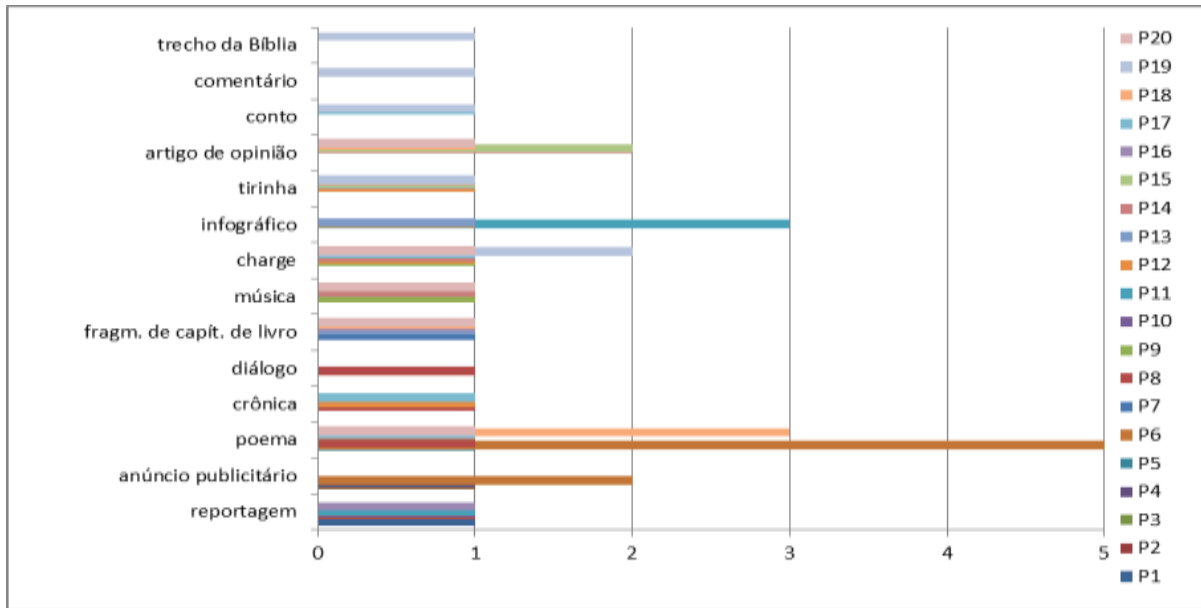


Gráfico 3. Gêneros Textuais Explorados

Observou-se que ocorreu a incidência de apenas um gênero textual em cada avaliação, e também o uso de apenas um gênero textual em uma mesma avaliação. Nessa perspectiva, constatou-se que a inserção de dois ou mais gêneros textuais em uma mesma temática permite que o aluno perceba as peculiaridades de cada gênero, as diferentes abordagens de uma temática, etc. O uso de apenas um gênero textual em demasia não colabora para que o aluno desenvolva a capacidade perceptiva das diferenças entre os gêneros.

Conclusão

A partir do estudo proposto pôde-se observar que, embora a avaliação seja uma temática bastante recorrente nas pesquisas educacionais, quando se trata da avaliação em Língua Portuguesa, constata-se uma redução substancial dessas pesquisas. A partir do estudo teórico ficou evidenciada a especificidade da avaliação em Língua Portuguesa, em função da potencialidade para avaliar diferentes práticas linguísticas, de contemplar usos da língua vivenciados fora do contexto de sala de aula e por abarcar conteúdos e competências diversas. Já no que diz respeito às avaliações escritas analisadas, constatou-se a necessidade de maior investimento teórico nessas questões por parte das agências formadoras de docentes, visto que várias avaliações incidem sobre alguns aspectos em detrimento de outros. Além disso, é importante lembrar que algumas provas de Língua Portuguesa indicaram mudanças em relação à avaliação. A maioria das provas apresentava deficiências e denunciavam que a metodologia ainda estava pautada em práticas tradicionais. Por fim, vale destacar que o processo de ensino-aprendizagem vem sofrendo mudanças gradativas, que, mesmo em pequena escala, propiciam melhorias e avanços tanto para os professores quanto para os alunos, tais como exploração de gêneros textuais e contextualização de algumas questões.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

CARDOSO, M. H. G. **Práticas de avaliação em Língua Portuguesa: representações da disciplina em testes escritos**. Disponível em:
<<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3263>>. Acesso em: 02 out. 2012. 17

CASAGRANDE, F. C. G. **Língua falada e língua escrita: uma proposta didática para as aulas de língua portuguesa**. 2010. Disponível em:
<http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/lingua_falada_e_lingua_escrita_uma_proposta_didatica_para_as_aulas_de_lingua_portuguesa.pdf>. Acesso em 12 set. 2013.

DIAS SOBRINHO, J. **Campo e Caminhos da Avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil**. In: FREITAS, L. C. (Org.) **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

LEAL, T. F. **Intencionalidades da avaliação na língua portuguesa**. In: SILVA, J. F.; Hoffmann, J. & ESTEBAN, M. T. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2003, pp 19-31.

SBERT, Cati e SBERT, Maite. **Quem avalia na Educação Infantil? Uma experiência na área de Educação Artística**. Em: BALLESTER, Margarita e cols. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003, pp. 67-63.

SCHON, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, Antônio. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1992/1995.

SUASSUNA, L. **Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica**. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (org.) **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

A INJUNÇÃO DO SAGRADO E DO PROFANO NAS ARQUITETURAS DAS IGREJAS CATÓLICAS

OLIMPIA MALUF-SOUZA¹⁴⁰, FERNANDA SURUBI FERNANDES¹⁴¹

Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT
Rua do Lavapés, Quadra 01, 06/ Monte Verde – 78.000-200 – Cáceres-MT – Brasil

olimpiamaluf@gmail.com, fernandasurubi@gmail.com

Resumo. *O presente trabalho analisa arquitetura de igrejas, enquanto imagem especular do homem, que projeta nessas edificações suas identificações, seus desejos e suas fantasias, pois, conforme Lefebvre (1999), as lógicas sociais, que criam essas arquiteturas, se marcam por diferentes camadas, entre as quais persistem e/ou se aprofundam fissuras, escapando entre elas o desejo do homem. O nosso propósito, então, é o de tentar compreender os efeitos de sentido que a arquitetura das igrejas tem produzido sobre os sujeitos, quando fazem funcionar a injunção entre o sagrado e o profano, entre o terrestre e o celeste, entre o material e o espiritual.*

Palavras-chaves. *Análise de Discurso. Arquitetura. Igrejas Católicas. Sagrado e profano.*

Abstract. *The present paper analyses the church architectures, as specular images of men, who project on these buildings their identifications, their wishes and fantasies, because, according to Lefebvre (1999), the social logics, which create these architectures, mark different spaces, which persist and/or get deeper fissures, escaping from them the men's wishes. Our purpose, then, is to try to understand the sense effects that the church architectures have been producing on the subjects, when they try to link the sacred to the profane, between the terrestrial and the celestial, between the material and the spiritual.*

Keywords. *Discourse Analysis. Architecture. Catholic Churches. Sacred and Profane.*

Tomamos o que é da ordem do urbano, ressaltando, nesse espaço, o sujeito, pois, conforme defende Brandão (1999, p. 23), “[...] o surgimento do homem moderno é um marco que altera a produção artística e teórica [especialmente os sentidos da arquitetura nas cidades]”. Para o autor, a história da arquitetura divide-se em dois momentos: um em que os edifícios imitam o Universo (mímesis) e o outro em que há uma progressiva expansão da subjetividade, pelos sentidos de autonomia e infinitude do homem.

¹⁴⁰ Professora pesquisadora do CEPEL (Centro de Pesquisas e Estudos em Linguagem) e do Programa de Mestrado em Linguística da UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso), pelo projeto *Topografia discursiva: uma história das ideias em Mato Grosso*.

¹⁴¹ Professora pesquisadora do Departamento de Letras e Vice-coordenadora do GEAD (Grupo de Estudo em Análise de Discurso).

Na tentativa de compreender os discursos postos em circulação pelas arquiteturas, os seus modos de determinação dos sentidos e dos sujeitos na vida cidadina, passamos a tomá-las como imagem especular do homem, ou seja, como metáforas que se instituem como objetos metonímicos dos desejos inconscientes do sujeito, ou, dito de outro modo, tomamos a arquitetura das igrejas como manifestações metafóricas do sentido e manifestações metonímicas do desejo, pois, segundo Lacan (1999), a metáfora dirige-se para o sentido, enquanto a metonímia para o objeto, que é sublimado para tamponar o que é da ordem do desejo.

O gesto de tomar a arquitetura das igrejas como desejos inconscientes do homem é concebê-la como materialização dos seus desejos de grandeza e de infinitude que tem, segundo Le Goff (2003, p. 323), origem na escatologia: “[...] a doutrina dos fins últimos, [...] o corpo de crenças relativas ao destino final do homem e do universo”, as últimas coisas, o acontecimento final, o Dia do Senhor, o Dia do Juízo Final que, segundo o Apocalipse cristão, coloca o homem em permanente estado de espera. A própria lei biológica da espécie humana já anuncia, no nascimento, a morte. Assim, é escatológica toda a vida humana que está sempre diante de decisões cruciais, que têm implicações últimas com o Dia do Juízo Final¹⁴².

A Análise de Discurso considera que o que faz ativar essa memória é o atravessamento de sentidos que compõem o interdiscurso: “[...] todo complexo com dominantes das formações discursivas¹⁴³, [...] submetido à lei de desigualdade-subordinação-contradição que [...] caracteriza o complexo das formações ideológicas” (PÊCHEUX, 1997, p. 162). Assim, o autor afirma que “[...] o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva” (idem, *ibidem*). Essa objetividade material reside, então, no fato de que quem fala, inscreve-se o seu dizer em uma anterioridade, que vem de um outro lugar e que é independente, portanto, da vontade e da determinação do falante.

O espaço arquitetural da igreja, como espaço de injunção entre o sagrado e o profano, se faz por uma outra injunção crescente, imposta ao homem, como sendo os sentidos de urbanidade: os modos de produção capitalista, pois a cidade se articula e se estrutura em torno das leis mercadológicas. Nessa medida, as cidades traduzem os indicadores econômicos e os poderes estatais de um dado município, que se aliam à utilização de recursos, de técnicas e de conhecimento científico para assegurar a hegemonia do mercado, pois enquanto “[...] os poderes têm sua estratégia, os aparelhos têm o seu interesse” (LEFEBVRE, 1999, p. 131).

Esse funcionamento ditado pelo mercado, contudo, é o ordinário do sentido, a evidência, o semanticamente estabilizado. Assim, as arquiteturas das igrejas configuram-se em espaços outros, que deixam escapar outra ordem de desejo, pois, indo para muito além da demanda e da necessidade mercadológica, instalam o espaço da espiritualidade humana. Trata-se de um funcionamento que se institui nas cidades como uma oposição que se instala

¹⁴² A imagem bíblica da Torre de Babel¹⁴² é, então, a metáfora que melhor dá forma aos desejos do homem de chegar a Deus, de ser Deus, de ser grandioso, de ser infinito, de obter respostas. Mas, Deus, na metáfora, faz confundir os homens que, pelas diferentes línguas, passam a não se entenderem.

¹⁴³ Pêcheux (1997, p. 162) afirma que “[...] o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva”. Essa objetividade material, segundo o autor, reside no fato de que quem fala, inscreve-se o seu dizer em uma anterioridade, que vem de um outro lugar e que é independente, portanto, da vontade e da determinação do falante.

como contradição, pois, no espaço mesmo do que é ditado pelo mercado, coabita o espaço das igrejas, o espaço dedicado à espiritualidade.

É, pois, essa oposição instalada como contradição que marca o nosso interesse pela arquitetura das igrejas que, erigidas no espaço da cidade, são representações simbólicas de uma outra ordem de desejo do homem, configurando-se em espaços outros de funcionamento dentro da lógica de concepção mercadológica de edificação do urbano: o espaço do sagrado, da transcendência material, o espaço da santidade e da santificação do humano.

Se pensarmos na estrutura das pequenas cidades há sempre uma catedral, uma matriz que origina e que dá a direção, os modos de espacialização e de ocupação urbana pelos sujeitos. Não são triviais os sentidos dicionarizados de ambas as palavras, pois para **catedral** temos a cátedra episcopal e para **matriz** a fonte, a origem, a mãe, o útero, o ventre de onde emana a vida¹⁴⁴.

Wertheim (2001) afirma que a arquitetura, juntamente com a literatura e a pintura, possibilitou ao humano a transcendência à sujeição telúrica a ele constitutivamente imposta. Nesse sentido, a arquitetura, principalmente das igrejas renascentistas e barrocas, funcionou/funçiona como realidades virtuais fazendo fundir dois mundos antitéticos – a da terra e o do céu. No entanto, tomamos a arquitetura não pela possibilidade de criação de mundos virtuais, como defende a autora, mas como projeção especular do homem, que necessita metaforizar seus desejos inconscientes em objetos metonímicos que lhe criem a ilusão de ligá-lo à perfeição, à pureza, ao espaço do santificado.

Nesse sentido, temos na arquitetura das igrejas, distintas da Igreja de Paulo¹⁴⁵, a suntuosidade, o luxo e a riqueza, que se instalam através de colunas magistrais que fazem funcionar a junção do terrestre (os bancos onde os fiéis se sentam) com o celeste (os tetos das igrejas, pintados ou esculpidos de forma a lembrarem o céu). As colunas funcionam, então, como simulacros dos desejos humanos de grandeza, de infinitude do homem, ou seja, o desejo de libertar-se das agruras terrenas.



Interior da Igreja Sagrado Coração em Roma, Itália. Fonte: <http://cienciaconfirmaigreja.blogspot.com.br>

¹⁴⁴ Esse sentido ligado à produção da vida vem das fêmeas matriciais, que ordenam, pela qualidade das suas crias, todo o rebanho.

¹⁴⁵ A igreja de Paulo não era uma edificação, mas a congregação, a junção, a união dos homens de Deus, assim, não era necessário um espaço físico e uma arquitetura grandiosa para se ter uma igreja: “[...] Foi Paulo quem organizou as “assembleias do povo” cristão denominando-as “igrejas” (“ekklesías”)” (CASTILLO, 2013). Disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/521153-o-problema-da-autoridade-na-igreja-catolica-artigo-de-jose-maria-castillo>. Acesso em 20/06/2013.

Figurando nos espaços intermediários entre “o céu e a terra” estão colocados os santos, que funcionam de modo a significar para os fiéis a possibilidade de acesso do profano ao sagrado, do material ao espiritual, do terrestre ao celeste, uma vez que os santos foram homens comuns, muitas vezes pecadores, que conseguiram o “reino da glória”. Assim, nessas edificações as imagens de santos e anjos funcionam como instâncias mediadoras entre a terra (os homens) e o céu (Deus).



Imagens de santos. Fonte: <http://www.blogdealtaneira.com.br/2011/02/santos-do-mes-de-janeiro.html>

O funcionamento dos santos cria, para os fiéis, o que Almeida (2001) designou como sendo o *efeito-santidade*, ou seja, a possibilidade de contato com um santo, que teve uma vida terrena e que alcançou o céu, coloca o homem nesse lugar de igualdade, pois, se o santo se apegou a Deus e conseguiu o reino dos céus, nada impede ao homem também consegui-lo. Assim, não é trivial, então, que a maioria das imagens procure os olhos dos fiéis e os capture, pois o que se estabelece aí é uma interlocução possível entre a terra e o céu. Do mesmo modo, há imagens que mostram o olhar do santo voltado para o céu, funcionando, nesses casos, como orientação para onde os olhos dos fiéis devem também se voltar.

O olhar do santo para o fiel ou a direção do olhar do fiel pelo santo ancora-se em uma forma de autoridade que impõe, sem ser ditatorial, todo o poder do santo sobre o homem que deseja o seu lugar. Não se trata de um poder que se baseia na imposição dominante das consciências, mas na exemplaridade do santo que assinala a conduta a seguir, a partir da debilidade e da pequenez humana, atraindo e arrastando o homem por sua infinita bondade. Assim, a autoridade na Igreja assenta-se na figura do padre, mas, principalmente, na dos santos, que são escolhidos por Deus. Ou seja, os santos têm uma autoridade que se identifica com a autoridade do próprio Deus, uma autoridade silenciosa que diz, no entanto, quais são as condições para se chegar a Deus. O santo é, então, o intermediário entre o homem e Deus e, ao mesmo tempo, a representação própria de Deus. Nessa direção, as imagens funcionam como metonímias do sagrado, ou seja, são objetos metonímicos de projeção dos desejos de sacralização do humano.

A autoridade do santo é, então, necessária e irrenunciável, pois funciona de modo a legitimar e manter o ensinamento que é compartilhado pela Igreja. Nasce, pois, desse funcionamento a noção de pecado, mas Castillo (2013) a aponta para uma outra direção:

[...] uma instituição – como é o caso da Igreja – que é fraca em sua capacidade de pressionar pela força dos juízes e da polícia, costuma lançar mão da força das ameaças divinas, elevando a impressão dos castigos à dignidade social da pessoa e

à paz da consciência na intimidade do sujeito, ao qual se faz sentir como “pecado” o que na realidade é o natural “sentimento de culpa” que nasce com cada bebê como mecanismo de defesa, segundo explicam os psicólogos.

Nas igrejas, principalmente as barrocas, essa relação entre o seu e a terra, entre o sagrado e o profano, são muitas vezes esculpidas em imagens que lembram, na parte inferior da escultura, o flagelo terrestre, e, na parte superior, anjos e santos que esmagam serpentes, que transcendem o limbo e que se colocam imperiosamente, mostrando, além da vitória do bem sobre o mal, a possibilidade de qualquer pecador transcender ao estado imanente de pecado que a terra representa.



Altar mor da Igreja Sagrado Coração em Roma. Fonte: <http://cienciaconfirmaigreja.blogspot.com.br>

O espaço arquitetural da igreja, ao reproduzir, no seu interior, os espaços medievais destinados ao castigo (o Inferno) e ao mundo de bem aventurança (o Paraíso), se instala como lugar de transporte do mundo de pecados para o mundo da glória. Não é por acaso que o espaço da igreja seja denominado de *nave*¹⁴⁶, ou seja, é a própria igreja com sua arquitetura que faz a passagem, a viagem da terra ao céu, assim, completando essa viagem transcendental, no altar-mor a figura do santo homenageado pela igreja e o padre representam os timoneiros dessa nave que imaterializa o homem, que o desprende da condição terrena, da condição de pecador para elevá-lo aos céus¹⁴⁷.

Essa mesma grandiosidade pode ser observada na arquitetura das fachadas externas das igrejas, que se apresentam, via de regra, com suas torres pontiagudas, que

¹⁴⁶ O dicionário Houaiss traz como primeira acepção para a palavra nave os sentidos de embarcação, nau, mas nas acepções de 2 a 5 os sentidos se voltam para a arquitetura das igrejas: espaço central, geralmente comprido e estreito, que atravessa a igreja do pórtico até o altar; corpo da igreja (acepção 2); cada uma das seções longitudinais de uma igreja, demarcadas por colunas – *nave central*, *naves laterais* (acepção 3); cela, estrutura central (acepção 4); prédio destinado a culto religioso; igreja, templo (acepção 5).

¹⁴⁷ No espaço das igrejas, até as ações materiais na forma do dízimo, por exemplo, são consideradas como um tributo que os fiéis pagam à igreja enquanto uma obrigação religiosa e não como uma obrigação social. Apesar de esse funcionamento ser capitalista, o que o modifica é o fato de se pagar, com o dízimo, o acesso à espiritualidade. Dito de outro modo, o dízimo também funciona como uma espécie de objeto metonímico do desejo, pois com ele se “compra” o espaço do sagrado.

cingram o espaço celeste buscando a infinitude. Essas torres também podem ser tomadas como expressões dos desejos de infinitude e de grandeza do homem.



Fachada da igreja do Sagrado Coração do Sufrágio em Roma, Itália. Fonte:

<http://cienciaconfirmaigreja.blogspot.com.br/2013/06/museu-das-almas-do-purgatorio-1-uma.html>

Mesmo a construção da Catedral de Brasília, concebida pelo arquiteto modernista, Oscar Niemeyer, que em nada se assemelha com as igrejas renascentistas e barrocas, mantém “torres” pontiagudas que apontam para o céu e que produzem o efeito de ligar o terrestre ao celeste.



Imagem da Catedral de Brasília. Fonte: <http://seminariodejales.blogspot.com.br/2010/05/brasil-capital-brasilia.html>

Em Cáceres-MT, a Catedral de São Luís, uma réplica da Notre Dame de Paris, apresenta-se sem as duas torres laterais, mas nem por isso deixa de produzir para os sujeitos os efeitos de infinitude e de grandeza, uma vez que a memória nos convoca a completá-las, pois, como dissemos anteriormente, as arquiteturas das igrejas funcionam como metáforas dos desejos metonímicos inconscientes.



Catedral de Cáceres-MT. Fonte: <http://www.mochileiro.tur.br/MT%20caceres%20tur%20catedral%2016.jpg>

Com base nessas considerações, nosso estudo, que está em fase inicial, pretende dar visibilidade aos efeitos de sentido que a arquitetura das igrejas tem produzido sobre os sujeitos e os sentidos nas cidades.

Nesse sentido, em um primeiro olhar, nosso estudo volta-se para a igreja, de modo mais geral, para depois dedicar-se às igrejas da cidade de Cáceres e de Mato Grosso, visando a analisar como essas edificações interpelam os fiéis.

Bibliografia

ALMEIDA, Eliana de. “Discurso religioso: um espaço simbólico entre o céu e a terra”. In **Sociedade e Discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

BRANDÃO, Carlos Antônio L. **A formação do homem moderno vista através da arquitetura**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, 1999.

CASTILLO, José María. “O problema da autoridade na Igreja Católica”. Disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/521153-o-problema-da-autoridade-na-igreja-catolica-artigo-de-jose-maria-castillo>. Acesso em 20/06/2013.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Disponível em <http://houaiss.uol.com.br/>. Acesso em 15/05/2013

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 5: as formações do inconsciente**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 1999.

LEFEBVRE, Henri. **A revolução humana**. Tradução de Sérgio Martins. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, 1999.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 3.ed. Tradução de Eni P. Orlandi (et.al.). Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

WERTHEIM, Margaret. **Uma história do espaço: de Dante à Internet**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 2001.



DISCURSO E MEMÓRIA: UM ESTUDO DOS BLOCOS CARNAVALESCOS DA CIDADE DE SANTA RITA DO SAPUCAÍ-MG

PAOLA NERY DE CARLI, ANDREA SILVA DOMINGUES

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Eugênio Pacelli
Universidade do Vale do Sapucaí – Curso de História
Av. Prof. Tuany Toledo, 470 – 37550-000 – Pouso Alegre – MG – Brasil

paolaccarli@gmail.com, andrea.domingues@gmail.com

Resumo. *O artigo uma breve análise da festa carnavalesca de Santa Rita do Sapucaí-MG, abordando o funcionamento discursivo que se permeia entre os três blocos: Ride Palhaço, Bloco dos Democráticos e Mimosas Cravinas, que representam diferentes grupos sociais, compreendendo os diferentes discursos que constituem esta festividade, a forma como é constituída a memória, os sentidos e o posicionamento dos diferentes sujeitos que significavam e (re)significam-se na folia.*

Palavras-Chave. *Cultura; Memória; Discurso.*

Abstract. *The article is a brief review of the carnival party at Santa Rita do Sapucaí MG, addressing the discursive function that permeates between the three blocks: Ride Palhaço, Bloco dos Democráticos e Mimosas Cravinas, representing different social groups, including the different discourses that constitute this festival, how memory is formed, the senses and the positioning of the different subjects that meant and (re) mean in the revelry.*

Key words. *Culture; Memory; Speech.*

Apresentação

Com o intuito de interpretarmos o funcionamento dos diferentes discursos onde há “um jogo de memória: o da memória institucional que estabiliza, cristaliza, e ao mesmo tempo, o da memória constituída pelo esquecimento que é o que torna possível ou diferente, a ruptura, o outro”. (Orlandi, 2010, p.10), para constituição desta escrita, foi utilizado como corpus de análise, entrevistas orais realizadas com membros dos grupos carnavalescos, fotografias e obra de memorialista.

Ocupando a posição sujeito de historiadoras que adotam a análise de discurso como uma forma de interpretação da escrita da história percebemos que a linguagem está materializada na ideologia, pois como nos diz Pêcheux (2009) não há discurso sem ideologia, pois o sujeito é interpelado por ela. Neste contexto para realização desta análise fez-se fundamental pensar em algumas categorias e ou dispositivos teóricos de análise, para que pudéssemos perceber como se deu o processo de constituição do carnaval de Santa Rita do Sapucaí partindo de seus blocos carnavalescos como um acontecimento discursivo.

Para nossa análise se faz fundamental discutirmos a categoria cultura, entendendo esta como heterogênea e em constante movimento, pois trabalhamos com muitas histórias, permeadas por conflitos ou não, registradas na memória de cada sujeito, de cada documento levando-nos a perceber as diferenças existentes na cidade entre “elite e povo”, a percorrer os caminhos da história social, cultural, do cotidiano, onde não falamos em cultura, mas em culturas no plural. (Certeau,1995).

No entanto, a questão cultural que se coloca ao historiador não é apenas apontar as diferenças, mas perceber os jogos que ai se estabelecem, tornando a cultura um espaço político por excelência; e mostrando como os diferentes sujeitos são criados e como entram em cena, afirmando-se através da cultura do outro. (Flores, 1991, p. 34.)

Estudar a festa de carnaval em Santa Rita do Sapucaí é interpretar a festa não apenas como um simples ritual, mas analisar seus costumes, suas práticas culturais e as identidades dos grupos que formavam os blocos carnavalescos, realizando um olhar histórico e político, privilegiando a festa em seu sentido mais amplo, como um local de lutas e políticas sociais, utilizadas tanto pelo poder dominante quanto pelos populares.

A memória é outra categoria e ou dispositivo teórico fundamental em nosso trabalho e por isso entendemos a memória como “o que ainda é vivo na consciência do grupo para o indivíduo e para a comunidade” (Halbwachs,1990, p.70), sendo esta individual e coletiva, onde se inter-relacionam, alimentam-se na memória histórica e movem em constante embate pelo status do construírem a história.

Entender a memória se faz fundamental para compreendemos os discursos produzidos, para que possamos repensar o passado, compreender o presente e ter uma perspectiva de futuro. Assim a memória está sendo entendida neste estudo como os sentidos da memória mítica, da memória social, inscrita em prática, e da memória construída pelo historiador. (Pêcheux, 2009)

Embasada nos pressupostos teóricos da História e da Análise do Discurso, neste artigo realizamos uma pequena análise de nosso corpus de estudo, sempre buscando entender que a linguagem está em funcionamento na sociedade e na história, pensando constantemente a relação do sujeito com a história e com a memória, nos processos dos significados das relações do sujeito e de como a linguagem produz efeito no festejo carnavalesco de Santa Rita do Sapucaí, partindo das experiências de vida dos membros dos blocos carnavalescos.

Dizeres na e da memória

Santa Rita do Sapucaí, situa-se no extremo Sul de Minas Gerais, e sua folia momesca ficou conhecida por muitos como “a mais retumbante festa pagã dessa zona sulina”¹⁴⁸ devido a suntuosidade e rivalidade dos blocos: Ride Palhaço e Bloco dos Democráticos que vem ao longo dos anos perpetuando na história da cidade como os dois grandes blocos que constituem o Carnaval da cidade.

Na citação do jornal, percebemos como a imprensa se referia a festa carnavalesca da cidade atribuindo sentidos a este acontecimento discursivo. Ao dizer que a festa é “retumbante”, conduz o leitor a pensar na sua grandeza, bem como a pensar no “povo heroico retumbante” significado no hino nacional. O adjetivo pagã também presente na

¹⁴⁸ Informações retiradas do Jornal O Correio do Sul, Santa Rita do Sapucaí, 10 jan.1960.

citação faz uma relação ao profano. Ou seja, uma festa retumbante, porém pagã. Dois sentidos aparecem: de positividade e negação. Ao mesmo tempo em que elogia-se a festa, esta é negada pelo adjetivo pagã.

É importante salientar que durante muito tempo as festas estiveram à margem da escrita historiográfica. O estudo acontecia somente pelas mãos de etnógrafos e folcloristas, que estavam preocupados em legitimar datas e heróis, buscando sempre em sua escrita uma identidade nacional. (Albuquerque Junior, 2011) e somente recentemente, passaram a ser objetos de análise por serem consideradas interligadas com o movimento histórico e a constituição do social. Assim, consideramos que as festas apresentam dicotomias entre classes distintas, e é através dessas relações de conflitos, que compreendemos a constituição da folia e consequentemente da sociedade na qual ela está inserida, ou seja, a festa em seu contexto político-social.

Orlandi (2010, p.0 9) nos diz que não estamos passíveis ao não interpretar, pois estamos intimamente comprometidos com o sentido e com o político regularmente. Dessa forma, entre os vários discursos sobre a folia, cabe a nós através da análise das fontes, interpretar os sentidos e significados atribuídos ao festejo.

Tomando a folia como construída por uma memória institucionalizada que vem exaltar os blocos Ride Palhaço e Bloco dos Democráticos em sua exuberância, e na tentativa de buscarmos compreender, os diferentes discursos, as múltiplas faces do processo histórico na cidade fez-se necessário, além dos dois blocos carnavalescos mais evidentes analisarmos o que se faz silenciado pela imprensa local, o bloco Mimosas Cravinas.

O primeiro desfile de rua do bloco Mimosas Cravinas foi em 1932. Sua principal fundadora foi Maria Idalina dos Santos¹⁴⁹, conhecida por Maria Bonita. O bloco era constituído principalmente por homens e mulheres, trabalhadores negros da cidade, uma vez que a própria fundadora era filha de descendentes de escravos. Como podemos observar na imagem 01, há a presença majoritária de negros em uma época em que a marginalização se fazia latente.



Imagem 01- Bloco Mimosas Cravinas - Década de 1930

¹⁴⁹ Maria Idalina dos Santos nasceu no dia 05 07 1902, filha de Balbino Lucas Ribeiro e Idalina Maria de Jesus.

O fato destes trabalhadores e trabalhadoras se organizarem, montarem seu próprio bloco, é entendido como uma estratégia de sobrevivência de sua cultura demonstrando que as relações em uma sociedade não se dão de dominação completa de um grupo sobre o outro.

A Associação José do Patrocínio era sede dos bailes carnavalescos do Mimosas Cravinas. O nome dado à associação faz alusão a um dos membros do movimento abolicionista que por sua vez remete ao ideal de liberdade. O período pós-abolição foi marcado pela dificuldade da classe negra em se adaptar à nova condição social. Agora livres, os descendentes de escravos necessitavam se adequar na ordem social vigente na época.

Dias (2001) em seu livro memorialista exalta que “pela honra da vila de Santa Rita, a maioria optou por libertar seus escravos, em fins de 1885”. Contudo, podemos perceber que embora a libertação tenha ocorrido três anos antes do decreto responsável por abolir a escravatura, os negros ainda encontraram e encontram dificuldades em conquistar o seu espaço na cidade de Santa Rita.

Dias (2001) ao rememorar Maria Bonita e sua participação na Associação José do Patrocínio, nos diz que:

Maria Bonita tinha um grande predomínio sobre os pretos da cidade. Ela era a alma do Bloco Mimosas Cravinas, da gente de cor, que foi o mais alegre dos carnavais de Santa Rita. Ainda hoje pareço ouvir a marcial abertura da bateria das cravinas, que punha o povo de pé. Criou a Associação José do Patrocínio, com bela sede, onde se juntam os pretos nos festivos bailes e onde dancei muitas vezes, na juventude, pois lá não havia preconceitos.

Na citação podemos observar que o bloco Mimosas Cravinas de fato representava um movimento dos trabalhadores negros da cidade, do qual eram liderados por uma mulher negra, que tinha “um grande predomínio sobre os pretos da cidade” senhora esta que trabalhava como doméstica nas casas da elite branca e que “era a alma... da gente de cor”. A divisão social da cidade, a disputa, a resistência se faz fortemente neste espaço, observemos que historiografia oficializada nos livros memorialistas, tratam este movimento como uma alegoria a mais no festejo de carnaval, o “mais alegre dos carnavais”, não se explora o significado de disputa e em especial de segregação que há nesta cidade, onde se faz necessário que uma mulher negra, torne-se líder dos homens de cor e use da festa para “falar” que estes também fazem parte desta sociedade e possuem formas de se fazer.

Ao se referir ao espaço de organização dos Mimosas Cravinas, que se fazia na Associação José Patrocínio o autor diz que era “onde se juntam os pretos nos festivos bailes e onde dancei muitas vezes, na juventude, pois lá não havia preconceitos”. Observemos que esta escrita é permeada de dizeres, primeiramente é afirmado que este local era um espaço de lazer, organização dos homens pretos, e também usado pelos jovens brancos da cidade que consideravam os bailes deste espaço o mais animado, ou seja lá não havia preconceito. Ao dizer que lá não havia preconceito o memorialista nos leva a pensar que os outros clubes da cidade tinham preconceitos, que nos outros blocos carnavalescos os homens de cor não podiam participar, emergindo na cidade a necessidade destes homens de cor se organizarem, resistirem para terem o direito de participar do festejo de carnaval, e terem oportunidade de lazer, sociabilidade na cidade, criando-se então a Associação José do Patrocínio.

Ao dialogarmos com nosso depoente Luiz Carlos ele rememora:

Agora hoje, ta difícil até pro cê arrumar gente pra sair no bloco. Aquela época, cê tinha que disputar lugar sabe. Num é da minha época tinha Carnaval no Centro Operário, tinha Carnaval Associação Zé do Patrocínio, tinha Carnaval no Crube Santarritense, então tinha Carnaval pra todos os lados. Hoje, acabou.

No depoimento de Luiz Carlos, este nos remete a diferentes temporalidades, quando diz “não é da minha época” podemos perceber o movimento da história, pois mesmo não tendo vivido, ele rememora o carnaval dos clubes usando da memória histórica que lhe foi dita e a compara com o tempo presente, com sua memória individual, vivida, social. É possível aqui perceber como a memória institucional interpela o discurso dos sujeitos, quando diz “Aquela época, cê tinha que disputar lugar sabe” traz em sua fala o saudosismo de uma folia que não voltará. Além disso, rememora o hoje, o presente, quando lamenta por uma festa que está se deixando acabar. Essas diversas temporalidades a que ele se situa, interpretamo-las segundo Pêcheux (1999) que vê o acontecimento discursivo como um eixo de encontro entre a memória e a atualidade.

O depoente refere-se ainda a três clubes na cidade:

Era interessante porque depois que terminava o desfile do Ride e do Demo, depois que terminava, eles iam de fantasia, quando desfilava os dois, ficava lá na arquibancada do clube sabe, um tentando mostrar que a fantasia dele tava superior a do outro sabe, então eles insultavam sabe e era interessante aquilo.

As memórias de Luiz Carlos relatam que havia rivalidade entre os blocos na cidade nos espaços públicos como as ruas, onde os três blocos desfilavam, afirmando assim uma luta de classes de homens brancos, pretos, ricos e pobres, e também entre os homens brancos, a elite da cidade se encontravam no Clube Santarritense, onde somente participavam os Ride Palhaço e Democráticos, pois os pretos não entravam.

Neste exercício de análise ainda há muito que se perceber nas memórias escritas e faladas sobre a festa de carnaval de Santa Rita, sobre as disputas de brancos e pretos e brancos e brancos, do qual muito ainda teremos a discutir com nossos leitores, mas sempre considerando que “o campo da cultura não é homogêneo” (Williams,1979), e sim atravessado por contradições e pelos conflitos de classe na disputa pela hegemonia, onde a tradição é dinâmica, e está sempre em transformação, porque tendemos a (re)significá-la sempre a partir de nossa inserção no presente. Aliás, falar de história é falar de transformações. (Domingues, 2013)

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE JR, Durval M. **Festas para que te quero:** por uma historiografia do festejar. São Paulo: UNESP, CEDAP, v.7, n.1, p. 134-150, jun. 2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** Artes de fazer. São Paulo: Papiros, 1995.

DIAS, Cyro de Luna. **Crônica das casas demolidas.** Rio de Janeiro: Ágora da Ilha, 2001.



DOMINGUES, Andrea Silva. Memórias do Congado: Uma Forma de Resistência Cultural. In: MASMANN, Débora; COSTA, Greciely. **Linguagem e historicidade**. Campinas: Editora RG, 2013.

FLORES, Maria Bernadete R. **Teatros da Vida, Cenários da História**: A Farra do Boi e outras Festas na Ilha de Santa Catarina, Leitura e interpretação. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC-SP, 1991.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

ORLANDI, Eni. P. **Análise do discurso**. Princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2010.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Orlandi et al. Campinas: Editora Unicamp, 2009.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

O TRATAMENTO DADO À ORALIDADE POR LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

PRISCILA FRANCIELY SOUZA, TÂNIA MAYRA L. DE MELO, HELENA M. FERREIRA

Universidade Federal de Lavras
Campus Universitário Ufla, s/n – 37200-000 – Lavras – MG – Brasil

prisouza@letras.ufla.br,tania.mayra@hotmail.com, helenaferreira@dch.ufla.br

Resumo. *Este artigo se ocupa do ensino da oralidade e consta de uma pesquisa bibliográfica e uma análise de oito livros didáticos de língua portuguesa. Constatou-se que os teóricos estudados são unânimes ao considerar as contribuições do trabalho com a oralidade para o desempenho linguístico-discursivo dos alunos. A análise evidenciou que, embora os livros didáticos tenham avançado no que tange à exploração dos gêneros orais, há ainda limitações em relação à exploração das atividades propostas.*

Palavras-Chave. *Oralidade. Ensino de Língua Portuguesa. Livro Didático.*

Abstract. *This article is concerned with the teaching of oral and consists of a literature search and analysis of eight textbooks in Portuguese. It was found that the theoretical studies are unanimous in considering the contributions of working with orality to the linguistic-discursive performance of students. The analysis revealed that although the textbooks have advanced regarding the exploitation of oral genres, there are still limitations on the operation of the proposed activities.*

Keywords. *Orality. Teaching Portuguese Language. Textbook.*

Introdução

O fato de os alunos já ingressarem na escola, com certa competência discursiva e linguística para se comunicar no dia a dia, faz com que a escola considere a manifestação oral natural e com que priorize, de modo excessivamente acentuado, a escrita como objeto de estudo (MARCUSCHI, 2003). Em razão das exigências de uso da modalidade oral no contexto escolar e nas diversas instâncias sociais, parte-se do pressuposto de que é de extrema importância a dinamização de práticas que contribuam para a ampliação da proficiência oral do aluno. Nesse contexto, “a aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la”. (ROJO, 2002, p. 25)

Nesse sentido, a pesquisa empreendida buscou analisar o tratamento dado à oralidade por teóricos tais como Antunes (2003); Fávero, Andrade, Antunes (2005); Marcuschi (2003) e os referenciais PCNs (1998). Além disso, buscou também apresentar os resultados de uma análise de oito livros didáticos de língua Portuguesa do sétimo ano do Ensino Fundamental. Por meio de um levantamento dos gêneros textuais orais presentes

nos livros didáticos e de uma análise das atividades propostas, buscou-se verificar as potencialidades desse tipo de material didático para a melhoria da proficiência linguístico-discursiva por parte dos estudantes.

1. Quadro Teórico

Antes de discorrer sobre o ensino da oralidade, considerou-se importante abordar a concepção de oralidade para que sejam explicitados os pressupostos básicos que fundamentam a discussão ora proposta. Assim, a oralidade, no entendimento de Marcuschi (2001, p. 25), é "uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso". A oralidade requer o domínio de diversos gêneros textuais orais. De acordo com os PCNs a noção de gêneros textuais é como um instrumento imprescindível para o ensino de leitura e produção seja de textos orais ou escritos.

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a "famílias" de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneos, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literalidade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, PCNs, 1997, p.26)

Os gêneros orais tais como seminários, apresentações teatrais, diálogos, entrevistas orais, debates, mesa redonda, declamação, leitura dramatizada etc. podem e devem ser trabalhados no âmbito escolar, de maneira que se torne possível aos discentes uma prática em relação a ouvir e a produzir textos orais, possibilitando, dessa forma, uma formação satisfatória em relação à atuação social e cidadã dos alunos, para que sejam capazes de expor e de argumentar de maneira adequada nas diversas situações sócias comunicativas.

Em relação ao trabalho com a oralidade, os PCNs (1998) postulam que, é responsabilidade da escola preparar o aluno para utilizar a modalidade da língua oral no planejamento e na realização das apresentações como, por exemplo, debates, seminários, entrevistas, apresentações teatrais, etc. propondo situações em que essas atividades façam sentido aos discentes, envolvendo, contudo, regras de comportamento social. Ensinar a língua oral significa para a escola possibilitar o acesso a usos de linguagens mais formalizadas e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a consideração que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Além disso, os PCNs mencionam que é preciso que as atividades práticas e de reflexão sobre a oralidade estejam contextualizadas em projetos de estudo, nos quais o trabalho com a linguagem oral deve acontecer no interior de atividades significativas. Em termos específicos sobre o que significa ensinar gêneros orais, os PCNs propõem ainda:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos de linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Tal ensino não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa [...]. (p. 69)

Segundo o entendimento de Antunes (2003), a oralidade apresenta a mesma dimensão interacional que foi estabelecida para a escrita e para a leitura, ou seja, embora cada uma tenha suas especificidades não existem diferenças discrepantes entre a oralidade e a escrita, uma vez que as duas são práticas sociais que auxiliam na interação verbal com inúmeros gêneros. Para a autora, cabe ao professor intervir para que as atividades com a oralidade apresentem algumas características como, por exemplo, a coerência global, isto é, compreender o contexto conversacional, uma vez que a oralidade apresenta métodos característicos de cada gênero, a articulação entre tópicos diversos, o uso de elementos conectores também é presente em textos orais dessa forma, a análise deve considerar esses elementos visto que, na modalidade oral faz-se necessário observar os princípios da textualidade. A autora também discorre sobre as especificidades da modalidade oral. Nessa dimensão, o professor evidenciar os pontos que os textos orais e escritos se distinguem. Além disso, o professor deve propor situações didáticas, nas quais sejam estudadas as variedades de tipos e de gêneros orais, e a adequação dos textos às condições de produção e recepção dos distintos eventos comunicativos. Essas práticas podem facilitar o convívio social, propiciando que as diversas situações interacionais se tornem efetivamente significativas e formativas para os alunos.

De acordo com Marcushi (2003, p. 24)

Os autores dos manuais didáticos, em sua maioria, ainda não sabem onde e como situar o estudo da fala. A visão monolítica da língua leva a postular um dialeto de fala padrão calcado na escrita, sem maior atenção para as relações de influências mútuas entre fala e escrita. Certamente, não se trata de ensinar a falar. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua.

Segundo Marcuschi (2001), o ensino da oralidade na escola é essencial ao longo do processo de escolarização, pois os alunos podem ser habilitados para fazerem uma exposição oral clara e objetiva e para defenderem um ponto de vista. Portanto, não bastam que atividades relacionadas à oralidade sejam consideradas apenas como oportunidades de interação oral, elas precisam ser antes de tudo, planejadas e adequadas, fortalecer as habilidades de produção e recepção de textos orais.

2. Análise dos dados

Para complementar o estudo teórico, foi feita a análise de 8 livros didáticos de Língua Portuguesa destinados ao 7º ano do Ensino Fundamental, com vistas a fazer um levantamento dos gêneros orais trabalhados nos livros didáticos e os objetivos das atividades propostas.

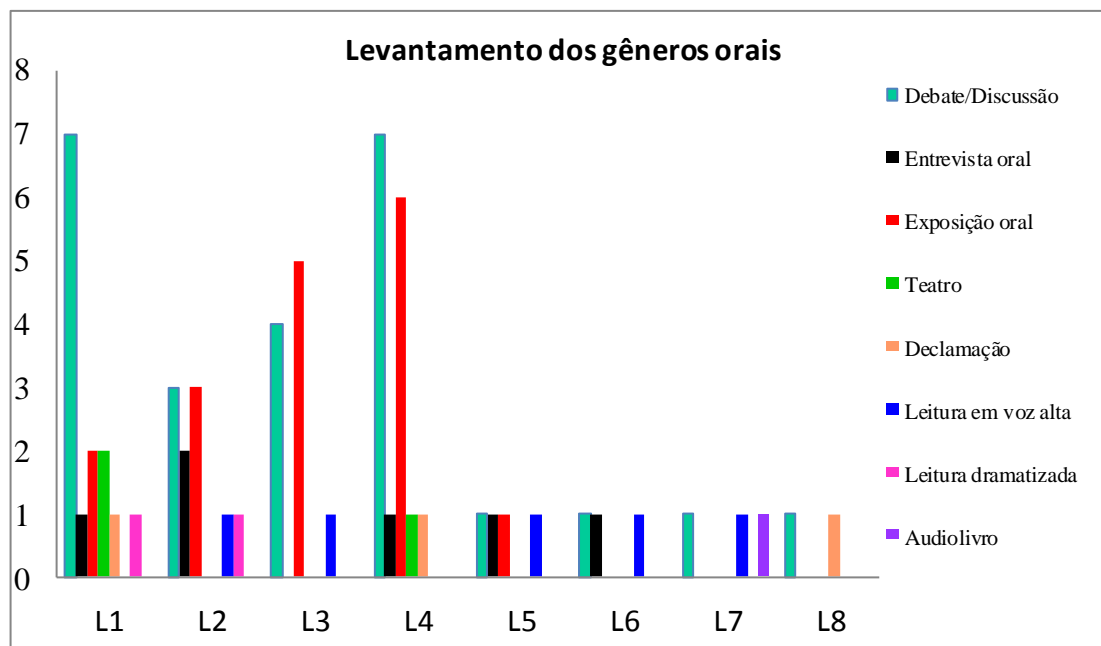


Gráfico 1: Levantamento dos gêneros orais em livros didáticos

Observou-se que alguns livros apresentam uma proposta bastante diversificada (L1 e L4), que contempla a exploração de vários gêneros orais, no entanto, há outros livros, que apresentam propostas bastante limitadas para o trabalho com os textos orais em sala de aula (L6, L7 e L8). No que diz respeito aos gêneros, constatou-se o predomínio dos gêneros debate/discussão e da exposição oral, o que pode ser considerado um avanço, pois há momentos específicos para o trabalho com a oralidade nos livros didáticos. Bezerra e Dionísio (2003) denominam esse avanço de uma ruptura epistemológica que se deu no ensino de língua, com a valorização das práticas de interação e dos modelos plausíveis de proficiência em leitura/escuta e em escrita/fala, trouxe à tona a necessidade de se abordar a língua oral, não só respeitando e considerando os seus usos cotidianos, mas também desenvolvendo os não-cotidianos.

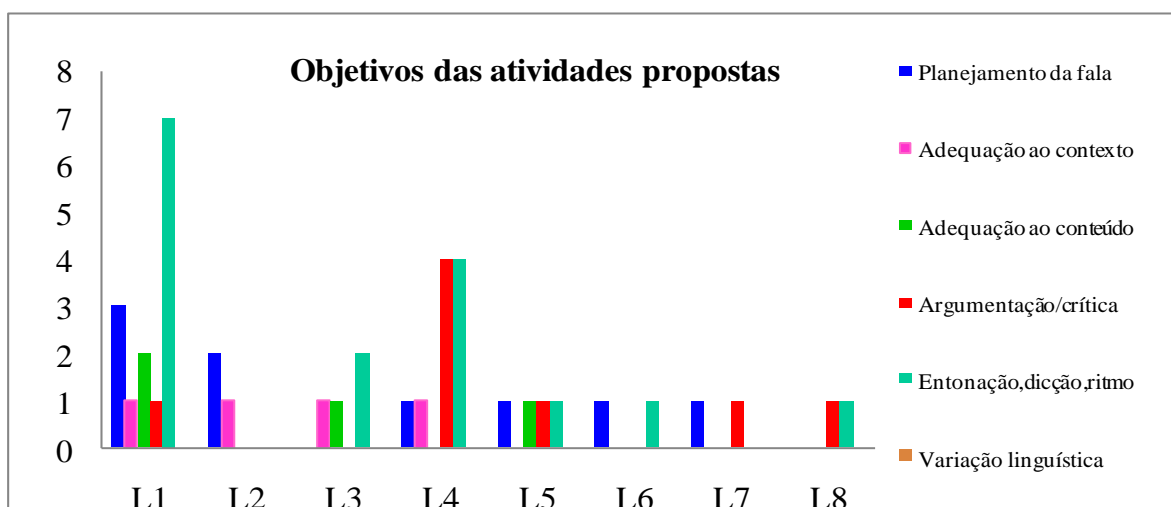


Gráfico 2: Propósitos das atividades presentes nos livros didáticos

Notou-se que em relação ao objetivo das atividades propostas, ocorre também uma variação, há alguns livros que exploram várias possibilidades do trabalho com a oralidade (L1 e L4) e outros que centram as atividades em alguns objetivos (L6, L7 e L8). No entanto, observou-se também um avanço – o planejamento da fala, uma vez que a maioria dos livros analisados contemplou essa questão pelo menos uma vez. De acordo com Nascimento, Silva e Silva (2010), o trabalho com a oralidade exige um conjunto de estratégias de sistematização, conscientização e reflexão, ou seja, o trabalho exige preparação sistemática atrelada aos propósitos que o docente visa a atingir na prática pedagógica. Além disso, observou-se uma preocupação com o contexto de produção, ou seja, com a adequação da fala à situação sócio discursiva, com conteúdo tratado. De acordo com Casagrande (2010), é importante mostrar ao aluno que a fala exige mecanismos, como gestos, entonação de voz, expressões faciais, enfim recursos não verbais, que a tornem clara, para que seja interativa. Desse modo, constatou que os livros didáticos analisados não priorizam apenas a linguagem verbal. No entanto, se se considerar a totalidade dos livros analisados, é possível afirmar

Considerações Finais

O trabalho teve a pretensão de analisar o tratamento dado aos gêneros orais por livros didáticos. É necessário compreender que a proposta de trabalho com a oralidade disponível nos livros didáticos é de grande importância para que possibilite ao docente trabalhar com atividades que promovam o desenvolvimento dos discentes para as habilidades de ouvir e produzir textos orais, para a atuação social e cidadã dos alunos. A partir da pesquisa teórica realizada, foi possível constatar que os autores pesquisados são unânimes ao considerar as contribuições do trabalho da oralidade para o desempenho linguístico-discursivo dos alunos. A partir da análise empreendida, foi possível constatar uma variação entre os livros didáticos no que diz respeito à abordagem do tema estudado, uma vez que a exploração dos gêneros textuais e as atividades propostas se apresentam de forma ora mais acentuada, ora de forma menos acentuada. Embora os livros didáticos tenham avançado nos últimos anos, em relação à exploração das atividades propostas e das habilidades orais, há ainda limitações, uma vez que alguns livros ainda não apresentam uma proposta de trabalho adequada (conforme diretrizes propostas pelos PCNs) para orientar o docente em relação ao procedimento metodológico capaz de propiciar aos alunos vivências de práticas sociais diversificadas.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**. Encontro e Interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Angela Paiva. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCACAO E DO DESPORTO. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCACAO E DO DESPORTO. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC, 1998.



CASAGRANDE, F. C. G. Língua falada e língua escrita: uma proposta didática para as aulas de língua portuguesa. 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/lingua_falada_e_lingua_escrita_uma_proposta_didatica_para_as_aulas_de_lingua_portuguesa.pdf>. Acesso em 12 set. 2013.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE Maria Lúcia C.V. O; AQUINO, Zilda G.O **Oralidade e escrita**: perspectiva para o ensino de língua materna. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

NASCIMENTO, J. C. do; SILVA, M. A.; SILVA, L. N. O ensino sistemático da linguagem oral a partir do gênero “seminário”. **Anais** do Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas - EPEAL, Maceió, 2010.

ROJO, R. H. R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCN: ler é melhor do que estudar. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto (Orgs.). **Leitura e escrita na formação de professores**. SP: Musa/UFJF/INEP-COMPED, 2002. p. 31-51.

A FORMAÇÃO DE PALAVRAS EM MÚSICAS BRASILEIRAS: VERIFICANDO A OCORRÊNCIA DA DERIVAÇÃO E DA COMPOSIÇÃO

PRISCILA PINTO HERCULANO, DANIELLE CRISTINE SILVA,
JÉSSICA KELLEN DA SILVA

Departamento de Ciências Humanas - Universidade Federal de Lavras
Campus Universitário Ufla, s/n. 37.200-000
Lavras – MG- Brasil

priscilapph@gmail.com, danielle.letrasufla@gmail.com, jsilva@letras.ufla.br

Resumo. *Este artigo tem por objetivo socializar os resultados de um estudo acerca dos processos de formação de palavras em músicas brasileiras. A partir da análise de um corpus constituído por quarenta músicas, buscou-se compreender os mecanismos linguísticos da composição e da derivação utilizados na formação de novas palavras. Os resultados indicam que a existência de um maior índice que tende para a formação de palavras por derivação sufixal encontra respaldo em uma raiz cultural.*

Palavras-Chave. *Formação de palavras. Músicas Brasileiras. Derivação. Composição.*

Abstract. *This article aims to socialize the results of a study on the processes of word formation in Brazilian music. From the analysis of a corpus comprising forty songs, sought to understand the mechanisms of linguistic composition and derivation used in the formation of new words. The results show that the existence of a higher rate that tends to form words by suffixal derivation is supported on cultural roots.*

Keywords. *Word formation. Brazilian music. Derivation. Composition.*

Introdução

As classes de palavras são denominadas por Basílio (2009, p. 21) “conjuntos abertos de palavras, definidos a partir de propriedades ou funções semânticas e/ou gramaticais.”

Tomando os estudos de Aronoff (1976), Basílio (2009), Kedhi (2007), e Rocha (1998), investigamos a ocorrência da derivação e composição na formação de palavras em músicas brasileiras. Para isso, foram selecionadas e analisadas letras de músicas em busca dessas ocorrências. No decorrer deste trabalho, buscamos definir as categorias lexicais, regras de formação de palavras e análise estrutural, os diversos tipos de derivação e composição, bem como apresentar a análise empreendida.

1. Categorias lexicais

Algumas classes de palavras também são denominadas de categorias lexicais, uma vez que fazem parte do processo de formação de palavras, tais como os substantivos, adjetivos, verbos e advérbios. Basílio (2009), em sua obra, aborda a respeito dessas classes:

A classe de palavras que denominamos substantivos pode ser definida pela propriedade semântica de designar seres ou entidades, pela propriedade morfológica de apresentar e determinar flexão de gênero e número e pela propriedade sintática de ocupar o núcleo do sujeito e complementos. Do mesmo modo, a classe dos adjetivos é definida pelas propriedades de caracterizar ou qualificar, sobretudo os seres designados pelos substantivos; e de concordar em gênero e número com o substantivo; os verbos são definidos com a classe de palavras que representa relações (estados, eventos etc.) no tempo, com a função de predicação e com flexões de tempo e modo, entre outras. Finalmente, a classe dos advérbios define palavras invariáveis com a função de modificar verbos, adjetivos ou mesmo outros advérbios e enunciados. (Basílio, 2009, p.23 e 24).

Portanto, na definição de uma classe de palavra é possível combinar critérios morfológicos, sintáticos e semânticos.

2. Derivação e mudança de classe

É importante, salientarmos que em nossa língua, podemos formar, por meio de uma palavra, de uma determinada classe, outra palavra e de classe diferente. Sendo assim, a formação de palavras de uma determinada classe a partir de outra classe de palavras caracteriza-se como mudança de classe, uma vez que esta mudança só ocorre por meio de processos morfológicos de derivação. Além disso, este processo compreende em adicionar um afixo (sufixo ou prefixo) em um radical com o intuito de formar-se uma nova palavra.

3. Regras para a formação de palavras e análise estrutural

Pode-se em um primeiro momento subdividir a palavras como advindas de formas institucionalizadas e não-institucionalizadas. O primeiro grupo pertence às palavras familiares aos falantes, como, *professor, pai, meninos, padaria, sorvete, praça, carro, pé-de-moleque, namoradeira, brinquedos*, dentre outras. Segundo Rocha (1998), a regra de análise estrutural de uma palavra, como *namoradeira*, pode ser formalizado da seguinte maneira:

$$[[X]a]Y]b$$

Ou seja, a regra de análise estrutural da palavra “namoradeira” será:

$$[[namorada]v - deira]s$$

Dadas as contribuições das regras para a formação de palavras e análise estrutural, passemos, agora, para os tipos de formação de palavras.

4. Os processos de formação de palavras: derivação e composição

Procuraremos mostrar nesse tópico os aspectos mais importantes dos processos formadores de palavras em português e comum a outros idiomas. Dessa forma, focaremos em dois processos: derivação e composição.

Podemos dizer que a palavra forma-se por derivação quando temos um só radical a que se anexam afixos.

Ex.: **antepor**

finalmente

Quanto à composição, ocorre quando dois ou mais radicais se combinam.

Ex.: guarda-chuva; guarda-roupa.

Dessa forma, abordaremos a partir daqui os tipos de derivação e de composição. Tratemos inicialmente da derivação.

1. Derivação Prefixal

Ocorre derivação prefixal quando a palavra nova é obtida pelo acréscimo de um prefixo.

Ex.: **triângulo**

percorrer

desfaz

2. Derivação Sufixal

Ocorre derivação sufixal quando a palavra nova é obtida pelo acréscimo de um sufixo.

Ex.: **bebedeira**

cinzeiro

felicidade

3. Derivação prefixal e sufixal

Ocorre quando o prefixo e o sufixo vêm simultaneamente na palavra primitiva, mas com relação de independência.

Ex.: **infelizmente**

incompativelmente

4. Derivação parassintética ou parassíntese

Consiste em agregar ao radical um prefixo e um sufixo de forma que a ausência de um dos dois gera uma forma inaceitável na língua, sem sentido próprio ou sem lógica.

Ex.: emagrecer, onde não existe emagro nem ao menos magrecer.

Assim, a palavra magro, um adjetivo, muda para a classe dos verbos, tornando-se um verbo parassintético.

Porém, a parassíntese não pode ser tomada exclusivamente pela simultaneidade de afixos, a análise semântica, por exemplo, é critério indispensável para caracterizar esse processo de formação vocabular.

5. Derivação regressiva e abreviação

Consiste em derivados resultantes da retirada de uma terminação do vocábulo derivante. Ou seja, a palavra não é formada por acréscimo, mas por redução.

Ex.: comprar (verbo)

beijar (verbo)

compra (substantivo)

beijo (substantivo)

Nos exemplos acima, “compra” e “beijo” indicam ações, sendo consideradas palavras derivadas. O mesmo não ocorre, porém, com a palavra âncora, que é um objeto. Neste caso, um substantivo primitivo dá origem ao verbo ancorar.

5.1. Nominalização

Consiste no “processo gramatical de formar nomes a partir de outras partes do discurso, usualmente verbos e adjetivos”. (Kedhi, 2007, p.26)

Tratando-se da nominalização afixal, podemos verificar a ocorrência de três principais sufixos (-ança; -ção; -mento) e φ (zero).

Ex.: a cobrança do imposto
a valorização do real
o constrangimento do aluno
a fala do senador φ

5.2. Abreviação

“A abreviação consiste no emprego de uma parte da palavra pelo todo. É comum não só no falar coloquial, mas ainda na linguagem cuidada, por brevidade de expressão: *extra* por *extraordinário* ou *extrafino*.” (Bechara, 1987, p.185).

Na abreviação, embora ocorra redução do vocábulo, ele permanece na mesma classe gramatical.

Ex.: refri (substantivo) – refrigerante (substantivo)
foto (substantivo) – fotografia (substantivo)

6. Derivação imprópria

A derivação imprópria ocorre quando determinada palavra, sem sofrer qualquer acréscimo ou supressão em sua forma, muda de classe gramatical.

Ex.: Os **bons** serão exaltados.

Adjetivo → substantivo

O **andar** dela era encantador.

Substantivo → adjetivo

Visto que a composição consiste num processo autônomo de formação de palavras em português juntando-se duas bases preexistentes na língua, podemos distinguir dois tipos de composição, conforme a fusão mais ou menos íntima das palavras componentes: justaposição e aglutinação.

1. Justaposição

Ocorre a justaposição quando os termos associados conservam a sua individualidade.

Ex.: beija-flor

girassol

Aglutinação

Ocorre quando os vocábulos ligados se fundem num todo fonético, com uma única acentuação e em que o primeiro elemento perde alguns elementos fonéticos.

Ex.: aguardente

vinagre

Assim, analisaremos estes processos em quarenta músicas brasileiras, embora seja importante ressaltar que existem outros processos de formação de palavras, como onomatopéias, reduplicações, hibridismo e siglas. Nosso foco são apenas os processos por derivação e composição.

5. Análise

A tabela a seguir constitui a análise de um *corpus* de quarenta músicas brasileiras, no qual são verificados fenômenos de formação de palavras por derivação e por composição.

Tabela 1. Relação da formação de palavras por derivação em músicas brasileiras

DERIVAÇÃO					
Prefixal	Sufixal	Prefixal e Sufixal	Parassintética	Regressiva ou deverbal	Imprópria
Descabela	Cabeleira	Descolorido	Amanhecer	Meditação	
Insônia	Cabeluda	Endoidecer		Recuperação	
Desfaz	Cabelada	Adormecer		Agonia	
Insensível	Carinha	Desaparecer			
Impossível	Cursinho	Enlouqueça			
Imperfeito	Boyzinho	Imortal			
Invisíveis	Lanchonete	Insensatez			
Inútil	Aulinhas	Desenfreada			
Indiretas	Artesanato	Recomeçar			
Incertas	Filhinho	Reconquistar			
Encubro	Bebedeira	Descabelada			
Desfaço	Cinzeiro	Despreocupado			
Atormenta	Felicidade	Recortadas			
Indecisos	Liberdade	Desamparada			
Enfrentar	Loucura	Desgarrada			
Deságua	Frescura	Insegurança			
Descansar	Timidez	Infinita			
Recomece	Perfeitinha	Desesperados			
	Folhinha				
	Exatamente				
	Positividade				
	Tristinho				
	Paulistano				
	Delegado				
	Mexicano				
	Especialmente				
	Malandragem				
	Garotinha				
	Bobeira				
	Realidade				
	Cartilha				
	Eternidade				
	Secular				
	Velhinho				
	Beleza				
	Liberdade				
	Novidades				
	Palheiro				
	Brasileiros				
	Maconheiro				
	Puteiro				
	Novidades				
	Duvidoso				
	Perigoso				
	Povoado				
	Maternidade				
	Felicidade				
	Fraqueza				
	Maravilhoso				

Este *corpus* representa a formação de palavras por derivação a qual é subdivida em variadas classes de palavras.

Na primeira classe, temos a derivação prefixal, que tem como finalidade o acréscimo de um prefixo em uma determinada palavra. Tomemos o exemplo retirado do *corpus*, em que o prefixo “in” é acrescido na palavra “certas” formando dessa maneira a palavra “incertas”, encontrada em nosso *corpus*.

Em seguida, temos a derivação sufixal, que tem como objetivo crescer a uma palavra um sufixo, nesta modalidade temos como exemplo o sufixo “eiro” acrescido a palavra “brasil”, formando assim “brasileiro”.

Já, na terceira formação, temos a derivação prefixal e sufixal, a qual toma como escopo acrescentar afixos a uma mesma palavra. Embora seja importante ressaltar que, nesta modalidade, a retirada de algum afixo (prefixo ou sufixo), não deixa a palavra sem sentido, ou seja, a palavra que restou não perde a sua compreensão no mundo.

Enquanto, na quarta modalidade da formação por derivação, temos o tipo parassintético. Nesta modalidade, a palavra também é constituída por afixos, porém, se difere da modalidade vista anteriormente, porque, se tentarmos retirar o prefixo ou o sufixo da palavra, a mesma perde totalmente o sentido.

Na penúltima modalidade, a derivação regressiva ou deverbal, é caracterizada de derivados resultantes da perda de uma terminação do vocábulo derivante, em suma, a palavra não é formada por acréscimo, mas por redução.

E, por fim, temos a derivação imprópria que consiste na mudança de classe gramatical, sofrida pela palavra. Entretanto, é importante salientar que a palavra não sofre nenhum acréscimo ou perda, mas sim ocorre a mudança de classe por meio do contexto a qual a palavra se encontra inserida. Porém, neste *corpus* aqui apresentado, não constamos nenhuma ocorrência deste tipo de derivação nas músicas brasileiras.

No processo de formação de palavras por derivação há com maior frequência a derivação sufixal (cinquenta e uma ocorrências), seguido pela prefixal (vinte e oito ocorrências), prefixal e sufixal (oito ocorrências), parassintética e regressiva ou deverbal (com uma e com três ocorrências, respectivamente) e por fim, a derivação imprópria, no qual não se verificou nenhuma ocorrência nas músicas analisadas.

Tabela 2. Relação da formação de palavras por composição em músicas brasileiras

COMPOSIÇÃO	
Justaposição	Aglutinação
Telefone	Futebol
Televisão	Vambora
Fotografia	Lobisomem
Vice-versa	
Congo-blue	
Top-model	
Telegrama	
Três-quartos	
Vai-e-vem	
Bem-querer	
Meia-noite	

A tabela acima revela que no processo de formação de palavras nas músicas selecionadas há uma maior incidência no processo de composição por justaposição com onze palavras, seguida de apenas três por aglutinação.

Na primeira classe, temos a composição por justaposição, que consiste no ajuntamento de duas palavras com a intenção de se formar uma nova palavra. Podemos observar, no exemplo retirado da tabela, a palavra “meia-noite” a qual “meia” e “noite” são palavras independentes uma da outra, dessa forma, esta classe permitida a separação das palavras sem o prejuízo da perda de sentido de ambas.

Na composição por aglutinação as palavras são ajuntadas com o mesmo objetivo de criar uma nova palavra na língua. Assim sendo, estes vocábulos não são independentes um do outro, pois, ao tentarmos separar os mesmos a palavra restante se torna totalmente sem sentido.

Considerações Finais

Dessa forma, notamos que no processo de formação de palavras nas músicas brasileiras analisadas, há uma incidência considerável do processo da derivação em relação ao processo de composição, tendo em vista que o tipo de derivação mais utilizada foi a sufixal e a menos utilizada foi a derivação imprópria, à qual não verificamos nenhuma ocorrência. No que diz respeito ao processo de formação por composição, o tipo mais utilizado foi por justaposição.

Portanto, os resultados indicam que a existência de um maior índice que tende para a formação de palavras por derivação sufixal encontra respaldo em uma raiz cultural e contribui para a formação da melodia e de rimas na música.

Referências bibliográficas

ARONOFF, Mark. **Word Formation in Generative Grammar**. Cambridge (Massachusetts): MIT Press, 1976.

BASILIO, Margarida. **Formação e classes de palavras no português do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 31.ed. São Paulo, Nacional, 1987.

KEDHI, Valter. **Formação de palavras em português**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2007.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. **Estruturas Morfológicas do Português**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, Coleção Aprender, 1998.



COMO ANALISAR REPORTAGENS TELEVISIVAS? UMA BREVE PROPOSTA DE ANÁLISE DAS NARRATIVAS TELEVISUAIS DOS ACONTECIMENTOS

RAFAEL MAGALHÃES ANGRISANO

Centro Federal de Educação e Tecnologia de Minas Gerais
Programa de Pós Graduação em Estudos de Linguagens
Av. Amazonas, 5253 – 30421169 – Belo Horizonte – MG – Brasil

rafael_angrisano@hotmail.com

Resumo: *Na era da midiatização, em que imperam as mediações no contexto sócio-simbólico, prevalece a ideologia representacional. A midiatização vem tentando se legitimar, criando uma proposta de real que quer ser o tempo todo afirmado como o único e verdadeiro real. A partir desse contexto, queremos entender como se desenvolve o ethos discursivo dos telejornais nas narrativas jornalísticas da televisão. Nesta pesquisa tivemos o intuito de propor um modelo conceitual-metodológico para análise de reportagens tele jornalísticas, articulando conceitos sociais e discursivos na reflexão de aspectos analíticos. Foi realizada discussão teórica que segue um fio condutor em três tópicos: a sociedade midiatizada e a televisão; as representações dos acontecimentos; além da proposta de algumas categorias de análise de reportagens televisuais, pautadas em conceitos da Teoria Semiológica.*

Palavras-Chave: *Telejornalismo. Análise do Discurso. Midiatização social. Construção dos acontecimentos*

Abstract: *In the age of mediatization, in which prevails the mediations in the socio-symbolic context, prevails the representational ideology. The mediatization is trying to legitimize itself by creating a proposal of reality that aims to be affirmed as the one and only truth. From this context, we seek to understand how the discursive ethos of TV newcasts is developed in the narratives of these newcasts. In this research we had the aimed to propose a conceptual-methodological model to analyze reports, by articulating social and discursive concepts in the reflection of analytical aspects. A theoretical discussion was held from three main topics: the mediated society and television; the representation of the events; and the proposal of some categories of analyses for television reports, guided by concepts of Semiological Theory.*

Key-words: *TV Newcasts. Speech Analysis. Social Mediatization. Construction of events*

1. Midiatização social e o império do indicial

Afinal, o que é um produto comunicacional midiático? Por quais motivos os telejornais selecionam determinados modos de construção discursiva para representar o mundo? Sabemos da complexidade do estudo de tal objeto e temos ciência que neste

espaço não será possível nos aprofundarmos em algumas questões que o envolve. Contudo, consideramos fundamental instigar o leitor, mesmo que seja com algumas pinceladas sobre determinados assuntos, sobretudo, o processo de midiaticização que se instaurou nas sociedades contemporâneas ou pós-industriais.

No terreno fluído daquilo que alguns chamam “pós-modernidade” ocorre fenômenos como a globalização, a hiper-tecnologia e a rápida mutabilidade das identidades. Aparenta-nos óbvio que os efeitos recentes das sociedades pós-industriais densificaram e complexificaram as mediações entre sociedade e comunicação.

Uma vertente catastrófica da pós-modernidade é a do filósofo niilista Baudrillard (1991). Ele prevê um mundo que impossibilita ou talvez decreta o fim da comunicação. Um mundo de simulacros no qual se sucede uma esterilização dos sentidos e, no final, nos deixaria apenas a sombra da humanidade e da linguagem.

O autor critica ostensivamente a sociedade midiática de sua época. O conceito de hiper-real, cunhado por ele, é uma tentativa de demonstrar que o “objeto” da linguagem desaparece diante de sua representação, ao passo que a representação é apagada pelos modelos¹⁵⁰. Isso seria a conversão do real em hiper-real. “(...) domínio do hiper-real e da simulação. Já não se trata de uma representação falsa da realidade (a ideologia), trata-se de esconder que o real já não é o real e, portanto, de salvaguardar o princípio de realidade.” (BAUDRILLARD, 1991, p.20).

No rastro das ideias de autores como Baudrillard, temos o que alguns chamam de processo de midiaticização da sociedade. Esse fenômeno opera alterando as relações entre o indivíduo ordinário, os *media* e a sociedade como um todo. O funcionamento da sociedade se estabelece por meio de um poder, que pode ser nomeado de “cultura da mídia”. Muitos pesquisadores da comunicação social têm dedicado pesquisas a esse fenômeno social chamado midiaticização, com o objetivo de elaborar reflexões a respeito das aplicações midiáticas sobre os atos sócio-simbólicos. O avanço da midiaticização tem seguido uma lógica de etapas. A mais recente é a instauração do regime indicial da significação como estratégia enunciativa. Trata-se de uma migração do simbólico (linguagem) para o indicial (gesto), na qual ocorre uma valorização crescente da enunciação sobre o enunciado. Verón (2001) ressalta que esta ordem metonímica da substituição, apesar de dominante, se articula com as demais ordens (simbólica e icônica), não as anula (VÉRON, 2001).

Os discursos televisuais, dentre eles os telejornalísticos, pelos quais nos interessamos nessa pesquisa, priorizam códigos indiciais, privilegiando a linguagem direta no momento de sua expressão, para causar uma aproximação entre real social e discurso. Simone Rocha (2008) caracteriza as narrativas televisivas da seguinte maneira:

“A construção das representações é feita narrativamente. (...) As narrativas televisivas são vistas como recursos simbólicos capazes de orientar a formulação de representações e identidades que definem o modo como os sujeitos são percebidos e avaliados mutuamente.” (ROCHA, 2008, p. 89)

Tendo em vista que, atualmente, todas as práticas sócio-culturais se relacionam com os meios de comunicação e que esses estabelecem estratégias indiciais para se legitimarem como o “real verdadeiro”; queremos entender como ocorrem as negociações de “verdades”

¹⁵⁰ Os modelos a que se refere, são os esquematismos midiáticos que esvaziam as representações, espetacularizando-as e massificando-as.

dos acontecimentos entre as narrativas jornalísticas e o público telespectador e como podemos analisar esse fenômeno. Esse será o tema de discussão do nosso próximo tópico.

2. Os acontecimentos e as construções discursivas

Nietzsche (2007) postulou a respeito de diversos assuntos na filosofia, dentre eles a verdade. Em sua perspectiva sobre a inexistência da verdade, Nietzsche vê o ser humano como algo inexpressivo e minúsculo diante do que ele chama de *devenir* ou *vir-a-ser*. O homem tem a necessidade de tentar criar sentido para a vida e para as coisas que o rodeiam, no entanto, os acontecimentos são fluídos e indiferentes à presença humana, eles acontecem de formas variadas e desordenadas, sem cessar, isso é o *devenir*. Frente ao caos do *devenir*, o ser humano tenta sistematizar os acontecimentos, na ânsia de ordenar a desordem, dando sentido e coesão para algo que acaba por ter unidade apenas nas várias perspectivas humanas, apenas na linguagem, que é um produto humano.

Refletindo o termo “acontecimento” a partir de uma concepção fenomenológica, Queré (2005) afirma que o mesmo é algo que causa uma descontinuidade no tempo e no espaço. Um acontecimento é um evento que possui poder de afetação sobre os seres humanos, que pode ser individual ou coletivo, isso por que ele reconstrói um passado, um contexto temporal, e cria novas possibilidades para o futuro, assim que é explicado. Trata-se de tentar transformar o puro *Devenir* (vir-a-ser) em Destino.

Sempre identificamos o acontecimento como uma descrição. “Tentamos explicá-lo pela trama causal que o provocou, dar-lhe um sentido em função de um contexto prévio que o torne compreensível, socializar a surpresa que ele constitui atribuindo-lhe valores de normalidade.” (QUERÉ, 2005, p.66).

No caso dos *media*, o acontecimento midiático é construído e pode prolongar-se no tempo, em um regime de obsessão do presente, como em casos de corrupção, conflitos armados, greves, e outros acontecimentos que se tornam pauta dos *media* por semanas ou meses.

Os *media* fragmentam seu discurso em um presente da atualidade. Através do blefe da narrativa a notícia é esculpida a partir do acontecimento, sendo que esse só significa enquanto acontecimento em um discurso (CHARAUDEAU, 2007).

Considerando que os acontecimentos midiáticos são representações narrativas da realidade, por quais motivos os *media* expõem os fatos da forma como são expostos? Quais os modos de recorte midiático do espaço social? O indicial é absoluto nas representações televisuais? Qual o sentido desta busca midiática pelo verdadeiro e pelo transparente?

Essas problemáticas envolvem um cenário de linguagem e um cenário social, o discurso, que estrutura sentidos e estabelece contratos. São operações que entrecruzam e fundem mundos materiais e simbólicos. Na tentativa de nos aproximarmos de alguns achados dos problemas propostos e refletindo sobre um modo ideal para analisar telejornais, utilizaremos como base conceitual-metodológica os conceitos esboçados até aqui e tentaremos construir operadores de análise usando a Teoria Semiollingüística de Charaudeau (2008), que prevê tanto a análise das estratégias enunciativas (o espaço interno do discurso), quanto as situações de comunicação da produção (o espaço externo do discurso).

3. Proposta de análise das reportagens televisuais

Utilizaremos operadores analíticos em uma perspectiva qualitativa. Os operadores buscarão construir mapas de decodificação. Observaremos as estratégias utilizadas pelo

dispositivo televisivo para alcançar os efeitos desejados a partir dos modos de organização próprios do discurso telejornalístico¹⁵¹.

As categorias analíticas foram elaboradas pensando as competências discursivas da Teoria Semiolinguística de Charaudeau (2007; 2008; 2010), juntamente com outros conceitos da Análise do Discurso (MAINGUENEAU, 1997; AUTHIER-REVUZ, 2004); análise de imagens (BARTHES, 1990) e a discussão teórica que foi realizada a respeito da lógica da midiaticização e da concepção dos acontecimentos midiáticos vistos como narrativas. O espaço desse artigo nos limita para detalharmos os modos de organização discursiva propostos por Charaudeau, portanto, seremos sucintos em alguns momentos.

Ressaltamos que os nove operadores selecionados para análise visam identificar os possíveis *ethos* discursivos das reportagens, no intuito de perceber como as narrativas telejornalísticas constroem os acontecimentos.

3.1 Descrição dos operadores imagéticos

3.1.1 Características indiciais das imagens

A ordem do indicial utiliza de operações metonímicas, no intuito de se confundir com o real social. O objetivo é se expressar na dimensão em nível do contato. Registros microscópicos do indicial estão presentes na TV atual, até mesmo através de gestos e expressões do rosto de apresentadores. (VÉRON, 2001).

Serão essas as características metonímicas que tentaremos detectar na construção das narrativas dos programas.

3.1.2 Narrativa Visual - Descritivo

O modo de organização descritivo costuma se combinar com os procedimentos de narrar e argumentar, *identificando* e *qualificando* ações e seres. Usaremos as noções metodológicas de David-Silva (2005) para pensar a descrição por intermédio de imagens. No caso dos telejornais, identificamos algo visualmente pela sua apresentação. Já a qualificação por meio da imagem, pode ser uma focalização temática ou a escolha de um ponto de vista, por exemplo.

3.1.3 Narrativa Visual - Narrativo

Estenderemos nosso olhar para as formas de narrativa imagética, partindo do modo de organização narrativo. Levaremos em conta os aspectos técnicos do dispositivo televisivo (icônico-sonoro) como enquadramento, montagem e edição, para convertermos as características das imagens em categorias discursivas presentes no método semiolinguístico. Iremos buscar também, valores icônicos, indiciais ou simbólicos nas imagens, pensando seu encaixe na lógica narrativa. Jost (1999) aponta três tipos de imagens televisuais, baseado nas noções pierceanas: a imagem testemunho, que possui traços com o fato (indicial); a imagem arquivo (icônico), que representa o fato a partir de esquemas abstratos; e a imagem símbolo, que tem valor metafórico e de comentário (símbolo).

3.2 Descrição dos operadores verbais

3.2.1 Narrativa Verbal - Descritivo

Esse operador servirá para detectar as maneiras de *identificação* e *qualificação* contidas no texto das reportagens. Para David-Silva (2005), aplicando a Semiolinguística nos

¹⁵¹ Falamos do modo enunciativo, *do modo descritivo e do modo narrativo (base das reportagens)* e do modo argumentativo (CHARAUDEAU, 2008).

telejornais, identificamos algo verbalmente por sua nomeação. Já a qualificação pode ser uma observação verbalizada.

3.2.2 Narrativa Verbal – Narrativo

O modo de organização narrativo pode ser considerado o alicerce das reportagens telejornalísticas. Ele apoia o descritivo, no entanto, não se trata apenas de uma mostração. É preciso que exista um sujeito que narre o acontecimento, um sujeito construtor, dotado de intenções comunicativas. Analisaremos esses elementos na construção da narrativa verbal, baseando-se no modelo Semiolinguístico, consumindo maior atenção aos *actantes* e *sequências* das reportagens.

3.2.3 Uso estratégico da Heterogeneidade discursiva

Os atos de linguagem são heterogêneos (todo discurso é atravessado pelo outro). O discurso jornalístico é polifônico. Para a compreensão do nosso objeto, consideramos relevante observar as formas como a heterogeneidade é marcada no discurso dos programas. Aplicaremos os estudos de Maingueneau (1997) e Authier Revuz (2004), para explicitar nas reportagens:

- *discursos relatados* (direto e indireto)
- *conotação autonímica* (explícita) uso das aspas, por exemplo, e (não explícita), caso do discurso indireto livre, alusões, ironia, etc.

3.3 Descrição dos operadores - Relação Imagem/Texto

3.3.1 Ancoragem

Será feita análise dos sentidos das imagens e seus alicerces com os sentidos construídos na narrativa verbal e, dessa forma, nos esforçaremos para identificar nas reportagens as condições em que as imagens se ancoram ao texto e tentam justificá-lo, a partir de um valor dêitico. Segundo Barthes (1990), os sentidos oriundos entre imagem e texto se baseiam na *ancoragem*, processo que tenta fazer a língua fixar os sentidos dispersos pelo icônico, direcionando o significado com uma espécie de descrição denotada da linguagem.

3.3.2 Relais

Ainda utilizando as ideias de Barthes para pensar os sentidos e narrativas na junção entre imagem e texto, temos a função de *relais*, função de complementaridade da imagem sobre o texto. Examinaremos na construção das reportagens os momentos em que as imagens são editadas para complementar o sentido do texto de forma icônica.

3.3.3 Efeitos

Para transformar o “mundo a significar” em “mundo significado”, a televisão, mídia do visível por excelência, utiliza de estratégias para alcançar três efeitos: o de *realidade*, que se realiza por meio do recurso da imagem, quando se presume que o que está sendo transmitido é uma cópia fiel do mundo; o de *ficção*, que ocorre quando o produtor usa da reconstituição de acontecimentos (narrativas dos fatos); e o de *verdade*, realizado pela criação de um visível, que não o era a olho nu (uso de macro e micro tomadas, mapas, gráficos, etc.) (CHARAUDEAU, 2007).

Em nossas análises, iremos tentar perceber o jogo que a narrativa visual e textual realiza para marcar esses três efeitos.

Comentários conclusivos

Estamos inseridos em uma sociedade em vias de midiaticização, na qual a inteligibilidade da vida e as práticas coletivas são alteradas em uma relação direta com os meios. As realidades afirmadas pelos *media* tentam se converter nas únicas e possíveis realidades. Contando com uma vocação representacional, os meios de comunicação de massa empacotam concepções identitárias sobre o mundo de modo simples de ser consumido. A construção das representações (inclusive as midiáticas) é feita narrativamente. As narrativas televisivas utilizam estratégias discursivas para atrair e informar os indivíduos, na tentativa de se tornar a referência de realidade. O discurso midiático estabelece assim a visibilidade dos acontecimentos e do real, pressupondo uma representação com estatuto de realidade. As estratégias indiciais induzem o telespectador a crer no blefe da narrativa midiática e do agendamento midiático do espaço social.

Tendo em vista todos esses elementos, pretendemos realizar trabalhos futuros utilizando uma perspectiva de análise que envolve um paradigma narratológico, assentado, sobretudo, em trabalhos que enfocam o agir humano organizado em tipos de discursos. Entretanto, não descartamos a importância de olhares sobre o nosso objeto, a partir de paradigmas midiológico-técnicos que refletem o dispositivo tecnológico como decisivo no exercício da análise e paradigmas sócio-cognitivos que investigam categorias de construção midiática na vida cotidiana.

Acreditamos que as reflexões filosóficas e sociais a respeito do real, dos acontecimentos e dos dispositivos midiáticos, aliadas a procedimentos de análise dos produtos comunicacionais que envolvem estudos de semiotistas e analistas do discurso como Charaudeau (2007, 2008, 2010), pode ser um caminho interessante para pensarmos as construções televisuais dos programas de informação.

Referências bibliográficas

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; 1990.

BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e Simulações**. Lisboa: Relógio D'água; 1991.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2007.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso – modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick. “Um modelo sócio-comunicacional do discurso: entre situação de comunicação e estratégias de individualização” In: Grenissa Stafuzza e Luciane de Paula (org.). **Da análise do discurso no Brasil à análise do discurso do Brasil**. Uberlândia: Edufu, 2010.

DAVID-SILVA, Giani. **A informação televisiva: uma encenação da realidade**. (Comparação entre telejornais brasileiros e franceses), Tese de Doutorado. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2005.



JOST, François. **Introduction à l'analyse de la télévision**. Paris: Ellipses, 1999.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Pontes; 1997.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre verdade e mentira**. São Paulo: Hedra, 2007

QUÉRÉ, Louis. **Entre facto e sentido: a dualidade do acontecimento**. Trajectos, Lisboa, n.6, p. 59-76, 2005.

ROCHA, Simone. **“Estudos culturais e estudos de mídia: modos de apresentação dos sujeitos em programas televisivos.”** In: Revista Líbero, nº21, junho 2008.

VÉRON, Elíseo. **El cuerpo de las imagenes**. Buenos Aires: Norma; 2001.



EFEITOS DE UNIDADE NA ESCRITURA DA HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA¹⁵²

RAQUEL RYBANDT

Universidade Federal da Fronteira Sul
Rua General Osório, 413D - 89802-210 - Caixa Postal 181
Bairro Jardim Itália - Chapecó - Santa Catarina – Brasil

raquel_rybandt@yahoo.com.br

Resumo. *Considerando a escritura como efeito da relação da língua com a história, o presente estudo, parte de nossa pesquisa de mestrado, tem como objetivo analisar discursivamente o processo de escritura da história da Língua Portuguesa. Especificamente, analisaremos o processo de determinação discursiva do nome “România”, em denominações como “Nova România”, “România Atual”, “România Moderna”. A pesquisa será realizada na perspectiva da História das Ideias Linguísticas, associada à Análise de Discurso.*

Palavras-Chave. *Lusofonia. Determinação Discursiva. História da Língua Portuguesa. România.*

Abstract. *Considering the writing as an effect of the relation the language with the history, this work, as part of our research master, aims to analyzes discursively the process of writing the history of Portuguese. Specifically, we analyse the process of discursive determination in the name “România”, in denominations as “Nova România”, “România Atual”, “România Moderna”. The research will be done in the perspective of History of Linguistics Ideas, associated with Discourse Analysis.*

Keywords. *Lusophony. Discursive Determination. History of Portuguese. România.*

É a partir da produção da evidência que se produz a história, constroem-se os fatos como se tivessem sempre ocorrido exatamente da maneira proposta, e não pudessem ter acontecido diferente. Essa produção se inscreve na história de modo que dificilmente será contestado o que está descrito. Há uma ilusão de linearidade e de literalidade da história. Desconsideram-se os apagamentos e silenciamentos da história, que produzem efeitos de sentidos, e que podem ser melhor compreendidos quando analisados sob o viés da Análise do Discurso.

É pela ideologia que se constroem os discursos da história, é por ela que se produz o efeito de evidência que naturaliza os sentidos inscritos no intradiscurso, como se não pudessem ser outros e estivessem sempre lá, conforme explica Orlandi (2008). Não há *um*

¹⁵² Trabalho de dissertação, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul, sob a orientação do Prof. Dr. José Simão da Silva Sobrinho, com financiamento FAPESC/CAPES.

sentido em si mesmo, cristalizam-se interpretações ideologicamente produzidas. A história é significação, interpretação produzida sob determinadas condições de produção.

A história da Língua Portuguesa no Brasil é estabelecida discursivamente. Discursividade essa que, juntamente com Orlandi (2008), compreendemos que seja a discursividade das descobertas. Como a autora afirma, o discurso da descoberta é “um discurso que domina a nossa existência como brasileiros, quer dizer, ele se estende ao longo de nossa história, produzindo e absorvendo sentidos”. É importante frisar a relevância da escrita para a história, pois compreendemos, juntamente com Certeau (1982), que a história é contada por meio da escritura. Com isso, reafirmamos que a história não acontece, ela é fabricada. O “fazer história”, em Certeau (1982), diz respeito ao fato de que a escrita possui valor de um modelo científico, posto que não se interessa por uma “verdade”, mas pela relação de um espaço novo recortado do tempo e um *modus operanti* que fabrica cenários suscetíveis de organizar práticas significantes.

Diferentemente de uma filiação incontestada a Portugal, existe um movimento de sentidos na direção da construção de um espaço enunciativo diferente, de resistência, um outro modo de a sociedade se estruturar política e linguisticamente. Este movimento de sentidos é denominado como discurso da descolonização. Conforme Orlandi (2009, p. 172) “se, na colonização, o lugar de memória pelo qual se significa a língua e seus falantes é Portugal, no processo de descolonização esta posição se inverte e o lugar de significação é deste lado do Atlântico com sua memória local, a do Brasil”.

Este é um processo que não ocorre em apenas um instante, nem de forma linear ou homogênea, há diferentes sentidos sendo produzidos no interior das relações de forças, e por isso consideramos importante aqui considerar tanto o discurso do colonizador, como o do colonizado. Como formula Orlandi (2011, p. 78), “o discurso da história, ao colocar em relação o que foi dito e o que foi feito, é um lugar privilegiado de encontro de vozes”. Essas vozes de que a autora trata podem representar diferentes formações discursivas (FD), que constituem dizeres e sentidos diferentes, no nosso caso, para a história da língua portuguesa. Assim como Pêcheux, “chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determina *o que pode e deve ser dito*” (Pêcheux, 2009, p. 147, grifos do autor). A história da Língua Portuguesa, então, não passa por um processo de escritura de forma aleatória, os fatos sobre a história da língua não se narram por si sós, eles são fabricados por sujeitos, que se constituem por filiações a formações ideológicas.

Consideramos produtiva a distinção que Certeau (1982) faz entre escrita e escritura, mantendo a escrita no domínio do ato de escrever, e designando por escritura “a atividade concreta que consiste em construir um texto, sobre um espaço próprio, a página, e que tem poder sobre a exterioridade da qual foi previamente isolado” (Certeau, 1994, p. 225). Portanto, para o autor, ‘fazer história’ refere-se à escritura desta. Discursivamente, a escritura da história é efeito do funcionamento das formações ideológicas e possui uma exterioridade específica, o interdiscurso.

Definimos como objetivo desta pesquisa analisar discursivamente o processo de escritura da História da Língua Portuguesa, pensando a escritura como o efeito da relação da língua com a história.

Mais especificamente, para compreendermos a escritura da História da Língua Portuguesa, analisaremos o processo de determinação discursiva do nome “România”, em denominações como “Nova România”, “România Atual”, “România Moderna”, considerando quais efeitos de (des)continuidade e apagamentos essas denominações realizam, e como engendram sentidos na história da língua.

A respeito dos efeitos de continuidade produzidos pela escritura da história, o historiador Hobsbawm (2008), ao tratar das “tradições inventadas”, faz uma interessante reflexão, que aqui também nos cabe, pois além destas serem igualmente criadas, tal qual consideramos que a história da língua seja, produzem um efeito histórico na sociedade.

Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. [...] Contudo, na medida em que há referência a um passado histórico, as tradições “inventadas” caracterizam-se por estabelecer com ele uma continuidade bastante artificial [...] É o contraste entre as constantes mudanças e inovações no mundo moderno e a tentativa de estruturar de maneira imutável e invariável ao menos alguns aspectos da vida social. (HOBBSAWM, 2008, p. 9-10).

Compreendemos que há um efeito de continuidade engendrado pelas determinações do nome “România”. Efeito de continuidade que nos remete por filiações de sentidos, à língua do Império Romano, o latim, ao mesmo tempo que produz a evidência da atualidade por meio da determinação discursiva do nome pelos modificadores “moderna”, “nova” etc. Para nós, como propõe Indursky (1992, p. 260), “a determinação discursiva de um nome consiste em saturar-lhe o significado para qualificá-lo a integrar sequências discursivas afetadas por determinadas FD”. Nesta perspectiva, a determinação faz com que um nome possa ser usado em certa FD na qual antes não era possível, a “determinação discursiva qualifica a expressão a ocupar um lugar em *um discurso específico*” (INDURSKY, 1992, p. 264).

Consideramos que as determinações discursivas não apagam o efeito de continuidade, antes o reproduz sob novas condições. Tendo como objeto o discurso da história da língua portuguesa, buscaremos, mais especificamente, compreender quais são os efeitos de sentidos produzidos pelo nome “România” e suas determinações discursivas na escritura da história da língua portuguesa; analisaremos a que concepção de língua está filiada essa escritura que se configura por uma referência à România; e que políticas de línguas são sustentadas por essa escritura da história da língua portuguesa.

Para empreendermos a presente pesquisa, filiamo-nos a um lugar teórico específico, sendo este a História das Ideias Linguísticas, associada à Análise de Discurso, desenvolvida, sobretudo, a partir do trabalho de Michel Pêcheux, na França, e Eni Orlandi, no Brasil. Desse lugar teórico, concordamos com Orlandi (2008, p. 31) que “a análise de discurso visa construir um método de compreensão dos objetos de linguagem. Para isso, não trabalha com a linguagem enquanto dado, mas como *fato*”. Portanto, trabalharemos com fatos discursivos, e não com dados linguísticos, trabalhamos com a língua em funcionamento na relação com a história e materializada linguístico-discursivamente.

Nosso arquivo será composto por textos que abordam a história da Língua Portuguesa. Consideramos que “o arquivo nunca é dado *a priori*, e em uma primeira leitura, seu funcionamento é opaco” (Guilhaumou; Maldidier, 2010, p. 162).

Quanto ao nosso percurso analítico, partiremos da superfície linguística, da dessuperficialização, da montagem discursiva para construirmos o objeto discursivo. Pelo emprego dos dispositivos de análise, chegaremos ao processo discursivo, nosso objetivo.

Por ser ainda uma pesquisa em fase inicial, não contamos com resultados para serem apresentados neste momento.

Referências bibliográficas

CERTEAU, Michel De. **A Escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes- Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

_____. A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

GUILHAUMOU, Jacques; MALDIDIER, Denise. Efeitos do arquivo: a análise do discurso ao lado da história. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Gestos de Leitura: da história no discurso**. 3 ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2010.

HENRY, Paul. A história não existe? In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Gestos de Leitura: da história no discurso**. 3 ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2010.

_____. Construções relativas e articulações discursivas. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, n. 19, p. 43-64, jul-dez, 1990.

HOBBSAWN, Eric; RANGER, Terence (orgs.). **A invenção das tradições**. Tradução de Celina Cardim Cavalcante. 6 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e as outras vozes: uma análise do discurso presidencial da Terceira República Brasileira (1964-1984)**. Tese de Doutorado. Campinas, IEL/UNICAMP, dez. 1992.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso**. 6 ed. Campinas, SP: Pontes, 2011.

_____. **Língua Brasileira e Outras Histórias: Discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas: RG, 2009.

_____. **Terra à vista: Discurso dos confrontos: velho e novo mundo**. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

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

PÊCHEUX, Michel. [1975]. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi et al. 4 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

PALAVRAS DA REPÚBLICA: O CIDADÃO BRASILEIRO NOS DISCURSOS PRESIDENCIAIS

RENATA ORTIZ BRANDÃO

Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas
Rua Sérgio Buarque de Holanda, 571 – 13083-859 – Campinas – SP – Brasil

renata.o.brandao@gmail.com

Resumo. *O presente trabalho, fundamentado na Semântica do Acontecimento, tem por objetivo compreender a designação de cidadão na enunciação dos dois primeiros presidentes da República Brasileira, Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto. Por meio da análise das predicções que cidadão recebe nos textos, buscou-se compreender como a palavra significa no momento de implantação de um novo sistema político no Brasil, em relação aos sentidos que se estabilizam nas Repúblicas Ocidentais Modernas.*

Palavras-Chave. *Cidadão. Enunciações Presidenciais. República Brasileira. Semântica. Signos Republicanos.*

Abstract. *The present work, based on the Semantics of the Events, has as aim to comprehend the designation of the word citizen in the enunciation of the two first Brazilian Republic presidents, Deodoro da Fonseca and Floriano Peixoto. Through the analysis of the predications that citizen receives on the texts, we sought to understand how the word means in the moment of the implementation of a new political system in Brazil, in relation to the senses that are settled in modern Western Republics.*

Keywords. *Citizen. Presidential Enunciations. Brazilian Republic. Semantics. Republican Signs.*

Introdução e Objetivos

O presente trabalho, filiado a uma semântica enunciativa de base materialista, a Semântica do Acontecimento, teve como objetivo geral a compreensão da designação do nome *cidadão* na enunciação dos dois primeiros presidentes da República Brasileira: Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto. O intuito foi investigar que predicções/determinações *cidadão* recebe nos textos que compõem o *corpus*¹⁵³ e compreender o modo como os dois primeiros governantes do regime republicano afirmam seu pertencimento ao novo regime. Tais questões nos permitem compreender a significação

¹⁵³ Textos repertoriados: o discurso de Deodoro da Fonseca de 16 de novembro de 1889, na Proclamação do Governo Provisório, retirado de Bonfim (2004); o manifesto de Floriano Peixoto em nome do governo de 7 de abril de 1892, retirado de Peixoto (1939); a carta de Floriano Peixoto com seus últimos desejos, de 29 de junho de 1895, retirada de Cameu; Peixoto (1983).

desta palavra fundamental na construção das Repúblicas Modernas no momento de implantação do novo sistema político no Brasil.

A palavra-objeto, *cidadão*, é considerada no senso comum do *domínio político*, uma vez que faz parte da terminologia da organização do Estado e que é enunciada por locutores-políticos, “ou seja, por indivíduos que tomam a palavra enquanto representantes do povo, legitimados pelo regime político do país” (OLIVEIRA, 2012, p.110). A palavra traz em sua história de enunciações a relação com o equivalente em francês, *citoyen*, e os movimentos de sentidos que a palavra do francês irradia nas línguas do Ocidente a partir da fundação da República Moderna Ocidental. A questão foi observar como *cidadão* se atualiza no dizer e como significa no presente dos acontecimentos enunciativos em que os presidentes republicanos tomam a palavra, inscrevendo sentidos para o novo sistema político.

1. Fundamentação Teórica e Procedimentos Metodológicos

Esse estudo está ancorado na Semântica do Acontecimento, na qual se entende que uma palavra significa na relação dialética entre uma memória de enunciações passadas e o presente do acontecimento, produzindo uma latência de futuro. O acontecimento enunciativo produz a cada vez uma nova temporalidade, o que configura a designação de uma palavra. A *designação* é entendida como a significação de um nome enquanto uma relação linguística tomada na história. Trata-se “da compreensão do modo como o presente do acontecimento trabalha sobre a latência da significação da palavra, repetindo e/ou deslocando sentidos” (OLIVEIRA, 2012, p.110). Foi preciso, então, observar as operações de textualidade em torno da palavra, e as cenas enunciativas configuradas a partir delas. O modo como se configura na enunciação o lugar de dizer projeta sentidos sobre a relação locutor-alocutário, afetando o modo pelo qual o locutor-presidente se representa ao se dirigir ao alocutário-povo.

As predicções semânticas diretas e indiretas de *cidadão* foram observadas nos movimentos textuais de *reescritura(ção)* e *articulação* (cf. GUIMARÃES, 2007) nos discursos presidenciais selecionados. As predicções diretas são aquelas que incidem diretamente sobre *cidadão*, e as indiretas são aquelas que, ao predicarem palavras que predicam *cidadão*, a predicam por intermediação. Uma dessas palavras que predicam *cidadão* é *República*, já que *cidadão* identifica o sujeito republicano em sua relação com o Estado. Outra predicção indireta é a que incide sobre *concidadãos* e outras palavras não cognatas que reescrevem *cidadãos*. Procuramos observar também o modo como o locutor-presidente se significa e a seus destinatários, buscando compreender quem se inclui na identificação pelo nome *cidadão*.

2. Análises e Discussões

No discurso da Proclamação da República¹⁵⁴, de Deodoro da Fonseca, há duas ocorrências de *cidadão* (missão do governo provisório de garantir o *direito dos cidadãos*, e *os cidadãos abaixo assinados*, escolhidos para compor o governo), o que indica que esta unidade lexical está em concorrência com outras palavras, cognatas, como o vocativo *concidadãos*, e não cognatas, como *habitantes do Brasil*. *Concidadãos* refere prioritariamente o conjunto da nação e *cidadão(s)*, os indivíduos ou grupos da nação. O sentido de *cidadãos* aponta para uma divisão, na medida em que a expressão *direitos dos cidadãos* estabelece uma divisão entre o cidadão e o próprio Estado, cuja missão é garantir-

¹⁵⁴ In: BONFIM, 2004, pp.29-30.

lhe direitos, e como garantidor, difere-se de seus garantidos. Já a expressão *os cidadãos abaixo assinados* aponta para uma divisão dos segmentos sociais, uma vez que há apenas alguns escolhidos para compor o governo. Já *concidadãos* produz, como efeito de sentido, a aproximação do governo e de seus governados. Contudo, tal aproximação se desfaz pelas divisões no referente de concidadãos entre *povo*, *exército* e *armada nacional*. Nesse sentido, *concidadãos* também não equivale à nação como um todo, mas trabalha na contradição entre o todo e suas divisões. Assim, não há homogeneidade senão como efeito.

No discurso da Proclamação, a palavra *República* não aparece nem uma vez, mas significa sob o modo do implícito na expressão nominal *revolução nacional*. Os sentidos dessa *revolução nacional*, que seria o acontecimento instaurador da República, apontam, contraditoriamente, para a continuidade de um processo político, e não para a mudança, uma vez que a predicação ocorre apenas por palavras que indicam a *deposição* do Império e a *extinção* da Monarquia. Não há determinações sobre ela que explicitem um futuro.

Desse modo, *República* não caracteriza uma nova relação política entre o Estado e seus cidadãos, mas sim a manutenção de estruturas. Tal entendimento se confirma quando observamos que a expressão concorrente e não cognata *habitantes do Brasil* predica indiretamente *cidadãos*. Essa predicação é afetada por uma fluidez de sentidos, na medida em que refere à coletividade, mas sua significação diz respeito apenas ao espaço territorial e não à relação dos sujeitos com o Estado. Ela mostra que *cidadãos/concidadãos* não são signos de uma nova prática política reivindicada, mas palavras que vêm de outro lugar, de uma memória republicana ocidental, para produzir uma identificação com os movimentos políticos dos Estados modernos.

No Manifesto de Floriano¹⁵⁵ de 1892, em resposta a generais contrários a sua posse e a seu governo, há apenas uma ocorrência de *cidadãos*: “seguro da confiança de todos os cidadãos que sabem amar a Pátria e a honra” (PEIXOTO, 1939, p.118) e outra de *concidadãos*: “Nada, concidadãos, (...) foi praticado por meu governo” (ibidem, p.117). A palavra *cidadãos* vem acompanhada da predicação *que sabem amar a Pátria e a honra*, desse modo, seu sentido aponta para uma relação sentimental entre governados e governo, uma vez que *cidadão* não significa pela relação política do sujeito com o Estado e sua possibilidade de participação efetiva, mas sim pelos sentidos de amor e de adoração pelo país.

Concidadãos é empregado como vocativo e implica um deslizamento do lugar social de presidente, cujo enunciador é individual, para o lugar social do povo, cujo enunciador é coletivo, uma vez que *concidadãos* representa a expressão “cidadãos como eu”. No entanto, logo em seguida, temos a expressão *meu governo*, o que aponta para um apartamento deste todo supostamente homogêneo, pois não pode haver um mesmo lugar social para Floriano e para o povo, se o governo é de apenas um só, do presidente, desse modo, o único responsável por administrar o país.

Em razão do manifesto ser feito para defender o regime republicano do ataque dos opositores, dos “primeiros a animar a desordem no país” (ibidem, p.117), os *concidadãos* não são aqueles que questionaram o governo de Floriano e que ameaçam a República. Nesse sentido, só são (con)cidadãos os que estiverem a favor do governo de Floriano, da ordem no país e da defesa da República, o que significa, no limite, não questionar a constitucionalidade da sua posse do cargo de presidente.

Neste manifesto, os sentidos da palavra *República* parecem apontar para uma constante ameaça na ordem interna do regime e na integridade do território. Nesse sentido,

¹⁵⁵ In: PEIXOTO, 1939, pp.114-119.

o regime republicano passa por um momento de reorganização e de instabilidade, em que necessita ser consolidado e afirmado. As palavras *Pátria* e *Nação* funcionam ao lado de *República*, de modo a significá-la, bem como a significar *cidadão*, pelo viés do patriotismo, reforçando assim a identidade nacional e o sentimento de pertencimento a um todo supostamente homogêneo - mas que é constitutivamente diferente de seu governo -, o que funciona como uma maneira de potencializar os efeitos de aderência dos cidadãos ao manifesto e, nesse sentido, ao governo de Floriano Peixoto.

Na carta de Floriano Peixoto seus últimos desejos¹⁵⁶, apesar de não haver nenhuma ocorrência das palavras *cidadãos/concidadãos*, a palavra *República* apresenta bastante trabalho enunciativo e aparece acompanhada de *Pátria*. Trata-se de um discurso que exalta o regime republicano por um viés patriótico e sentimental que significa o cidadão brasileiro como aquele que deve adorar e honrar sua Pátria.

Os sentidos que afetam a palavra *República* são os de exaltação e arrebatamento, uma vez que ela é reescrita e, assim, predicada por expressões que a significam pela sua grandiosidade, retomando, inclusive, os sentidos de *revolução*, já presentes no discurso de Proclamação da República de Deodoro da Fonseca. Desse modo, a República é a *obra grandiosa de Benjamin Constant e Deodoro*, é a *revolução de 15 de novembro*, e também a *página mais brilhante da história das nossas lutas*, sendo que o pronome possessivo *nossas* remete a um nós que parece incluir aqueles referidos por Floriano como os consolidadores da República, isto é, o *exército nacional e uma parte da armada* (somente a parte que se manteve fiel à Lei e às instituições), a *Guarda Nacional*, os *corpos de polícia da Capital e do Estado do Rio*, a *mocidade das escolas civis e militares* e o *grande e glorioso partido republicano*. Tais consolidadores são determinados como *heróis* a quem, pelo dizer de Floriano, a Pátria deve agradecer, produzindo assim um enaltecimento patriótico do processo de consolidação da República. No entanto, o então ex-presidente se significa como o “guia” nesse processo, uma vez que as lutas pela Pátria e pelas instituições republicanas significam como responsabilidade de Floriano. A expressão linguística *nossas lutas* parece então apontar prioritariamente para um nós didático, que produz um efeito de participação, no qual o Locutor está além, uma vez que se estabelece uma hierarquia e, portanto, uma dissimetria entre o eu e o tu: todos os citados são supostamente consolidadores, mas dentre eles é Floriano quem assume a posição e a responsabilidade de líder.

O cidadão brasileiro, nesse viés, significa como aquele que, no processo de consolidação do regime republicano, deve ser guiado por um líder que saberá salvar e fazer prosperar a República. Enquanto os sentidos de sacrifício, luta e defesa afetam os atos e decisões de Floriano Peixoto, o lugar do cidadão brasileiro é pautado por um sentimentalismo patriótico, daquele que deve exaltar o regime e, assim, amar a Pátria e a República.

Considerações finais

Cidadãos e sua concorrente cognata *concidadãos* funcionam como marcas formais que fazem ecoar a República, uma vez que carregam uma memória republicana ocidental. Tais palavras, no entanto, não significam como a reivindicação de uma nova prática política em que o povo participa coletivamente no regime republicano e nos rumos do país, mas sim como um discurso patriótico sentimental, pautado por um sentimento de amor que parece legitimar-se simplesmente no fato de o sujeito ser brasileiro. O nacionalismo patriótico é assim reforçado pelo emprego de palavras concorrentes não cognatas, como *nação*, *pátria*, *brasileiros*, *irmãos*,

¹⁵⁶ In: CAMEU; PEIXOTO, 1983, prefácio.

que entram produzindo os sentidos de amor à Pátria, bem como de irmandade e de adoração ao governo. O sujeito republicano, nos dizeres de Deodoro e de Floriano, significa como aquele que deve amar a Pátria e a República, bem como preservar a ordem pública, sem questionar as decisões e medidas do governo, o que garantiria um suposto progresso do país. O cidadão brasileiro não estabelece, portanto, uma relação política participativa com o Estado Republicano, mas sim uma relação sentimental, em que deve ser devoto de seu governo e admirador de seus líderes, mas não participante nas decisões públicas.

Referências bibliográficas

BONFIM, João Bosco Bezerra. **Palavra de presidente**: discursos de posse de Deodoro a Lula. Brasília: Lge Editora, 2004.

CAMEU, Francolino; PEIXOTO, Artur Vieira. **Floriano Peixoto**: vida e governo. Brasília: Editora da UnB, 1983.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do acontecimento**. Campinas: Pontes Editores, 2002.

GUIMARÃES, Eduardo. Domínio semântico de determinação. In: GUIMARÃES, Eduardo; MOLLICA, Maria Cecília. (orgs.). **A palavra**: forma e sentido. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, pp.77-96.

OLIVEIRA, Sheila Elias. Cidadãos e concidadãos nos discursos de posse da Primeira República. **Signum**: Estudos da Linguagem, Londrina, v.15, n.3, pp. 105-128, 2012.

PEIXOTO, Silvio. **Floriano**: memórias e documentos, v.4. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1939.



A ARTE DO GRUPO “DZI CROQUETTES”: CULTURA, CORPO E MOVIMENTO

RICARDO EMILIO DE TOLEDO, ROMUALDO DIAS

Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho (UNESP) – Campus Rio Claro
Avenida 24 A, 1515 – 13506-900 - Rio Claro – SP – Brasil

ef.ricardo@hotmail.com, diasro@terra.com.br

Resumo. Neste artigo apresentamos resultados parciais de nossas análises das concepções de “corpo” e “movimento” presentes na experiência do Grupo “Dzi Croquettes”, Brasil, década de 70. Estudamos as relações entre corpo e cultura apoiados na hipótese de que os processos de subjetivação estão implicados, de um modo mais intenso, nos processos educacionais na sociedade contemporânea, e que ambos se produzem na materialidade da cultura.

Palavras-Chave. Arte. Dzi Croquettes. Cultura. Corpo. Movimento.

Abstract. We analyze the concepts of “body” and “movement” presents in the experience of the group “Dzi Croquettes”, Brazil, 1970's. We studied the relationship between body and culture supported by the hypothesis that the subjective processes are implicated, in a way more intense in the educational processes in contemporary society, and they both produce the materiality of culture.

Keywords. Art. Dzi Croquettes. Culture. Body. Movement.

Introdução

Desenvolvemos um estudo preocupados com os dispositivos de captura, presentes em uma dada dinâmica do poder, esta que se faz presente, no nosso momento, a partir da combinação entre a ditadura do mercado capitalista neoliberal e a tirania da estupidez.

Durante a ditadura militar no Brasil, com a promulgação do Ato Institucional No. 5, surge um grupo de artista: “Dzi Croquettes”. O termo “Dzi” refere-se ao artigo “the” vindo do inglês. Já o nome “croquettes” surgiu em conversa em um bar da Lapa (Rio de Janeiro), em 1972, onde Wagner Ribeiro, Bayard Tonelli, Reginaldo de Poly e Benedictus Lacerda adotaram este termo, e já indicavam, como um ponto de partida, a importância de enfatizar que somos feitos de carne. Há aí um sinal de quebra de qualquer desvio operado por fórmulas de idealização do humano.

Inicialmente os “Dzi” utilizavam de “boites” para fazer, suas apresentações ao público. A entrada de novos membros no grupo se dava por convite. Uma das pessoas convidadas foi Leonardo Laponzina, conhecido como Lennie Dale, um artista norte americano, dançarino, coreógrafo, cantor e compositor. Após a entrada de Lennie Dale, o grupo intensificou seu profissionalismo, principalmente no aprimoramento das técnicas de

dança. As apresentações em “boites” atraíram grande público, ficando sempre lotadas. Isto os obrigou a ir para os palcos dos teatros.

A estreia aconteceu em São Paulo, em maio de 1973, no Teatro Treze de Maio, com a peça: “Andróginos: gente computada como você”. O grupo contava com 13 participantes sendo eles: Wagner Ribeiro de Souza, Lennie Dale, Claudio Gaya, Claudio Tovar, Ciro Barcelos, Reginaldo de Poli, Bayard Tonelli, Rogério de Poli, Paulo Bacellar, Benedictus Lacerda, Carlos Machado, Eloy Simões e Roberto de Rodrigues.

Na metade do ano o grupo sofreu a censura pela ditadura devido ao uso do nudismo no espetáculo. Depois de trinta dias foi autorizada com pequenas modificações na vestimenta dos seus integrantes. Tal censura se fez marcada por muita ambiguidade, pois aquela forma de fazer arte causava mal estar em quem se dizia contra a ditadura e em quem operava a favor dela. Como justificar uma censura sobre um modo de fazer arte que não ataca explicitamente o poder dos militares no governo naquela ocasião? Como apoiar um grupo de artistas que está rotulado por posturas dogmáticas como um bando de drogados e alienados? Qualquer rótulo, vindo dos militares ou vindo dos militantes de esquerda, não apreendia outra revolução, aquela que se fazia no âmbito da micropolítica, desencadeada na fronteira entre o poder e o desejo.

Neste clima desconfortável causado pela censura, os “Dzi” viajaram para a Europa. O período na Europa teve um início bastante difícil, pois a imprensa europeia boicotava a divulgação, causando dificuldades para a aceitação. Talvez a chegada do grupo em Paris tenha provocado problemas para um clima ainda marcado pelos movimentos de maio de 68. Os “Dzi” vêem seu grande salto em 1975 quando passou a se apresentar no Teatro Bobino, na Itália.

Em 1976 os Dzis voltam ao Brasil, e se apresentaram no Teatro Castro Alves, em Salvador - Bahia, durante o Festival de Verão. Esta data é marcada por desentendimentos e saída de integrantes. A partir deste momento, com nove integrantes, fizeram precárias estreias. Neste momento o grupo criou uma nova peça chamada “Romance” que rendeu somente o necessário para pagar as dívidas, e pôs fim na trajetória dos “Dzi”.

A trilha sonora era utilizada para dar fluxo ao espetáculo, definia a entrada e saída de alguns personagens e a mudança de cenário, algumas de composição próprias e outras utilizadas em playback. A dança exibia a profissionalização dos “Dzi”, sob o comando de Lennie Dale. O teatro era o referencial do grupo, baseado no rico texto criado por Wagner. Os integrantes utilizavam muito a criatividade para interferir no texto original, tornando-o assim cada vez mais rico e flexível.

Outro ponto que diferenciava o grupo era o cenário e o figurino, com algo bastante vivo, o figurino chamava a atenção da plateia, uma mistura de roupas masculinas com roupas femininas, a maquiagem se definia com cores, purpurina e cílios avantajados, os artistas compunham em liberdade. O impacto era tão grande e tamanha era a arte, que descrevê-los era algo extremamente desafiador para a mídia do momento.

1. Do sofrimento para a criação

O que nos move neste estudo? Em primeiro lugar é o nosso sofrimento. Hoje, conseguimos nomear este sofrimento em três campos prioritários. O primeiro campo se refere a uma condição de pensamento. Não aguentamos o achatamento que nos é imposto com o empobrecimento da “vida do espírito”. A barbárie de nosso tempo roça o nosso corpo nesta condição básica relacionada com o esforço permanente de entendimento sobre o mundo e sobre nós mesmos.

O segundo campo se refere a uma condição de ação. Sofremos com as forças de interdição operando sobre nossa potência de criação. Aqui fazemos referência ao processo educacional de uma forma ampla, e a escola, de maneira específica. Também sofremos por vermos o quanto nossa potência de criação é desperdiçada.

O terceiro campo se refere a uma dificuldade de estabelecermos parâmetros de sustentação para possíveis movimentos de criação em contextos de barbárie, no meio urbano. Sofremos também com o aumento da estupidez no campo do pensamento, quando nos sentimos em meio a um bombardeio de informações provocado pela mídia.

Estudamos o Grupo “Dzi Croquettes” situado naquele contexto de ditadura militar, mas com nossos olhos voltados para o momento em que vivemos, pois queremos compreender aspectos relacionados com nossos esforços de criação em meio a uma dinâmica de poder que captura corpos e pensamentos, submetendo-os a uma lógica de mercado.

Mesmo nos limites inerentes ao estudo realizado, no grau em que esta pesquisa se desenvolve, iniciamos nossas leituras das obras de Nietzsche. E a partir da compreensão de seu pensamento, elaboramos a hipótese sobre o “princípio dionisíaco” para efetuarmos a análise da obra artística do Grupo “Dzi Croquettes”.

2. Leituras para acolher o intempestivo

No diálogo estabelecido com Nietzsche ultrapassamos uma abordagem do movimento e do corpo dada pelos estudos da Anatomia e da Fisiologia. Iniciamos os estudos em um campo de compreensão do corpo e do movimento com o olhar mais voltado para a dimensão política e cultural e por meio da leitura de algumas de suas obras, orientada por esta preocupação em entender a tensão entre o princípio dionisíaco e o princípio apolíneo, as categorias da “tresvaloração dos valores”, do “super homem” (ou além do homem) e do “mito do eterno retorno”, bem como sobre o conceito da “unidade primordial”.

Em seguida escolhemos leitores de Nietzsche que nos auxiliam na compreensão sobre a construção de uma estética da existência, o que buscamos nos estudos de Michel Foucault e de Gilles Deleuze. Apoiados nos dois autores, nós ganhamos uma percepção sobre a arte em nossa vida, não como ferramenta para alguma pretensa obra de melhoria do mundo, e sim como um projeto político. Entendemos o sentido de tomar a nossa vida nas mãos e fazer dela uma obra de arte.

A análise do corpo e do movimento, tal como estamos recolhendo na obra artística do grupo “Dzi Croquettes” vem sendo refinada com o uso dos conceitos “corpo vibrátil”, “corpo paradoxal” e “corpo sem órgãos”. Para a abordagem destas categorias utilizamos os estudos de Suely Rolnik, José Gil e Gilles Deleuze.

3. Os percursos da interpretação

Nesta pesquisa assumimos o objetivo de analisar a relação entre o corpo e o poder na prática artística do Grupo “Dzi Croquettes”, a partir do que foi documentado entre nós nos idos anos de 1970. Nosso objeto de estudo se constitui na fronteira estabelecida pelo corpo e poder, com o foco colocado sobre o movimento, aí observado. Entendemos o conceito de movimento como o eixo político de nossas análises sobre a experiência delimitada no estudo, bem como sobre o modo como nos deixamos afetar pelas forças de interdição em nós, estas que capturam a nossa potência de criação.

Inquietos diante dos aspectos intensivos e intempestivos da expressão artística do grupo “Dzi Croquettes” nós centramos nossa atenção sobre o ponto do desencadeamento

dos seus movimentos e sobre as formas de sua sustentação. Assim, a partir das leituras de textos de Deleuze, nós compreendemos a importância sobre o fato de situar este movimento na “caótica dos encontros”. Entendemos que o atravessamento deste território de experiências do intensivo e do intempestivo, há que tomar muitos cuidados.

O primeiro cuidado se refere ao preparo do corpo na função de aprimorar a dança. Neste aspecto compreendemos como o trabalho de Lennie Dalle foi responsável por traçar um plano de coordenadas, com o uso do conhecimento sobre o corpo e os seus limites na ampliação dos movimentos. Este conhecimento o Lennie possuía, devido a sua trajetória artística.

O segundo cuidado nos permite ver o movimento de criação operando em um plano de imanência. Se no primeiro plano a ciência oferecia o recurso das funções dos corpos, aqui é a filosofia que promove os conceitos como condição do grupo de apropriar das implicações entre os recursos do lugar e a habilidade criativa. Há algo de tenso neste plano, pois tenta combinar a afirmação do campo imanente da criação, e ao mesmo tempo, não abre mão de uma dimensão que o ultrapassa, e confere graça e charme ao modo como o grupo faz a sua arte.

O terceiro cuidado consiste na análise sobre a expressão artística na esfera específica de combinação do teatro, da música e da dança, na forma de uma cooperação coletiva. Identificamos deste modo como se produz um plano de composição com o qual o grupo pode contar enquanto o suporte necessário ao exercício de pensar por sensações.

A necessidade de combinarmos tantos aspectos nesta modalidade de análise nos fez elaborar a metodologia com condição de explicitar três dimensões para o estabelecimento de um modo de interpretação dos dados por nós recolhidos. Na primeira, a dimensão da teoria do objeto, estudamos o movimento de criação em meio a um contexto social adverso, que se evidencia na captura dos corpos e na interdição do movimento. Na segunda, a dimensão da teoria geral do conhecimento, situamos nosso estudo no campo de “filosofia da diferença”, fundamentalmente apoiado na obra de Nietzsche. Na terceira, a dimensão dos procedimentos, fazemos uso da “cartografia” como dispositivo que nos auxilia no desenho dos territórios existenciais, estes configurados enquanto processos de subjetivação.

Pelo fato de nos situarmos no âmbito da “filosofia da diferença” e por assumirmos a hipótese do “princípio dionisíaco” como dispositivo de interpretação da arte do Grupo “Dzi Croquettes”, nós assumimos o empenho em construirmos nossa metodologia por meio da complementação de aspectos que combinam os procedimentos com a teoria geral do conhecimento.

A cartografia, assumida enquanto procedimento de interpretação vem se desenvolvendo por meio da articulação com uma “genealogia” e uma “arqueologia”. Por isso compartilhamos da definição de Suely Rolnik:

“Para os geógrafos, a cartografia – diferentemente do mapa, representação de um todo estático – é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem.

Paisagens psicossociais também são cartografáveis. A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos.

Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias.

O cartógrafo é antes de tudo um antropófago.” (Rolnik, 1989: 15-16).

A cartografia se enriquece por meio da explicitação do papel da ciência, da filosofia e da arte, enquanto recursos articulados e disponíveis para o sujeito “atravessar a caótica dos encontros”.

Pelo fato de nos compreendermos implicados nesta pesquisa, em nossa condição de sujeitos, acrescentamos ao esforço de realizar uma cartografia, a nossa atenção com o “corpo vibrátil” (Suely Rolnik), com o “corpo paradoxal” (José Gil) e com o “corpo sem órgãos” (Gilles Deleuze). Deste modo, a análise sobre “corpo” e “movimento” na obra artística do Grupo “Dzi Croquette” nos desafia a conferirmos, durante todo o percurso de nosso estudo, o que se passa conosco.

Enfim, a sensibilidade diante dos mecanismos de captura de nossa potência de criação, e o anseio pelo exercício de formas de resistência nos fez aproximar da experiência artística do Grupo “Dzi Croquettes”. Identificamos nesta forma de expressão as paisagens emergentes indicadoras de processos de subjetivação implicados com os processos educacionais. Não fazemos isso em uma forma genérica, e sim, em um compromisso de aprimorar a habilidade em nós, no uso de nós como recursos, para sustentarmos os nossos próprios movimentos de criação. Prestamos muita atenção na experiência daquele grupo de artistas para pensarmos sobre os desafios de nosso tempo na escolha em fazermos de nossa vida uma obra de arte.

Referências bibliográficas

DELEUZE, Gilles. **Conversações: 1972 – 1990**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

GIL, José. **Movimento total. O corpo e a dança**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GIL, José. **Movimento total. O corpo e a dança**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos** ou como se filosofa com o martelo. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia** ou helenismo e pessimismo. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.



NEOLIBERALISMO EM ÂMBITO EDUCACIONAL: [DES] CONSTRUINDO SENTIDOS, [RE] SIGNIFICANDO MEMÓRIAS¹⁵⁷

SIMONE NATIVIDADE, ANA PAULA DOS SANTOS OLIVEIRA

Universidade Federal de Alagoas
Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística- PPGLL
Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE
Campus: A. C Simões s/n Br 10, 57080-040, Tabuleiro dos Martins- Maceió- AL

simonemestrado_sp@hotmail.com, virtualana@hotmail.com

Resumo: *O cenário educacional é condicionado pelo arsenal discursivo neoliberal que de forma sintomática desconstrói os sentidos de formação humana. Desse modo, é oferecida à sociedade, políticas de inclusão paliativas, materializadas em programas educacionais que apenas ofertam os rudimentos básicos de leitura, escrita e cálculo. Dessa forma, possibilita aos sujeitos apenas sua inserção no subemprego ou na informalidade, não contribuindo para a emancipação desses sujeitos, convertidos em massa de manobra.*

Palavras-chave: *Arsenal Discursivo. Cenário Educacional. Formação Humana.*

Abstract: *The educational landscape is conditioned by discursive arsenal neoliberal symptomatically deconstructs the senses of human. Thus, it is offered to society, inclusion policies palliative materialized in educational programs that only proffer the basic rudiments of reading, writing and arithmetic. Thus, subject only enables its insertion in or underemployment in the informal, not contributing to the emancipation of these subjects, converted into mass.*

Keywords: *Discourse Arsenal. Educational Scenario. Human Formation.*

Introdução

A princípio, destacamos que o artigo é fruto de pesquisas realizadas no Mestrado em Educação e Linguística. Agrega como campo teórico a Análise do Discurso de linha francesa (doravante AD), ancorada na vertente “*pecheutiana*”, fazendo articulações com outros autores da AD, dentre os quais Courtine, Orlandi e Mالدیدier, além de analistas do discurso da UFAL, como Amaral, Cavalcante, Florêncio, Lameiras, Magalhães, Melo e Silva Sobrinho. Também lançamos mão de contribuições de outros eixos teóricos pautados no materialismo histórico- dialético, como Konder, Lukács, Marx e Mézáros. Apoiadas nesse

¹⁵⁷ Orientadora: Prof. Dr^a: Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante. Doutora em Linguística pela FALE/UFAL. Docente dos cursos de graduação e pós-graduação em Educação e Linguística. Líder do Grupo de Pesquisa: Políticas Públicas, História e Discurso. Integrante do Grupo de Estudos: Discurso e Ontologia- GEDON. E-mail: msaoc@hotmail.com.

referencial teórico, é que abordaremos nosso objeto de estudo, iniciando pelo contexto educacional, situando seus confrontos históricos e políticos.

Historicamente, a Educação tem passado por mudanças em seu processo histórico, preenchidas de dualismos, tendências pedagógicas, decretos, leis, diretrizes, programas e projetos que fundamentaram direitos. Entretanto, tinham como função direcionar a sociedade de forma a privilegiar os preceitos do sistema vigente em determinado período. Dentro desse panorama, é importante ressaltar o artigo primeiro da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), o qual enuncia que “Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos.” No entanto, o espaço democrático, conforme Touraine (1998, p. 17) “[...] conduziu ao triunfo de uma política voluntarista, destruidora das barreiras sociais e criadora de uma comunidade de cidadãos, de uma sociedade civil em que a desigualdade renasce constantemente.”

A desigualdade renasce constantemente porque é próprio da estrutura capitalista hierarquizar as relações humanas e manter esse círculo vicioso e injusto de desigualdades. O paradoxo se dá a partir do momento em que essa igualdade de direitos é atravessada por contingentes ideológicos que desviam a essencialidade da educação e a reposicionam segundo critérios hierárquicos.

1. Educação: prioridade ou propriedade neoliberal?

É relevante compreender as questões políticas e econômicas que, a partir dos anos 90, compõem a redemocratização, a inserção e o fortalecimento das dinâmicas neoliberais no país, seja nos governos Collor e FHC ou no governo Lula e Dilma¹⁵⁸. O neoliberalismo é a ressignificação do liberalismo econômico. A política neoliberal surge no Brasil no fim do século XX e início do século XXI, e se fortaleceu a partir da crise do *Welfare State* ou (Estado de bem-estar) na década de 1970. A proposta neoliberal nasceu para legitimar “a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal” (ANTUNES, 1999, p. 31). Essa maquinaria neoliberal fomenta a privatização, desencadeia uma campanha de demonização do setor público – que oferece serviços desprovidos de estrutura e qualidade; enquanto isso, o setor privado obtém cada vez mais espaço.

A respeito do papel discursivo evocado pelas diretrizes neoliberais, Gentili (1996, p.11) ressalta o neoliberalismo como “[...] um projeto hegemônico, isto se deve ao fato de ter conseguido impor uma intensa dinâmica de mudança material e, ao mesmo tempo, uma não menos intensa dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade [...]” O grande capital, com suas novas reconfigurações e mutações, acaba por disseminar e legitimar o discurso ideológico neoliberal amparado na revolução tecnológica, globalização alterando de forma radical a economia e a sociedade. As políticas educacionais implantadas a partir de então têm cumprido o papel de “atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho” (GENTILI e SILVA 1996, p.11-12).

Emerge, assim, o discurso falacioso de cunho político da “Democratização de acesso à educação”. Ora, mas a Constituição Federal não estabelece que a educação é “um direito de todos e dever do Estado e da família”? Nesse caso, impedir ou dificultar o acesso à educação não seria um crime contra a própria Constituição? Se a Constituição estabelece a

¹⁵⁸ No Brasil o neoliberalismo totaliza duas décadas. Governos Collor, FHC, Lula e Dilma. Sendo que os governos petistas (Lula/Dilma) se identificam como pós-neoliberais. Cf. Livro: 10 anos de governos pós-neoliberais: Lula e Dilma (SADER, 2013).

educação como um direito, não é apenas o acesso que deve ser garantido, mas a permanência e o êxito, pois apenas ter acesso não garante sua qualidade, os dois devem andar juntos: acesso e qualidade de ensino. O acesso à educação não resolverá os problemas educacionais, visto que universalizar o acesso sem qualidade formará jovens de forma precária e insuficiente. A educação passa a ser vista como um privilégio e não como um compromisso social.

2. A materialidade discursiva¹⁵⁹



2.1.1 Sequências Discursivas

SD1: “Reafirmo que a luta mais obstinada do meu governo será o combate à miséria. [...] Isso significa, em especial, melhorar a qualidade do ensino, pois ninguém sai da pobreza se não tiver acesso a uma educação gratuita, contínua e de qualidade”.

Com relação à sequência acima, observamos que Dilma atrela o problema da miséria/pobreza à educação. “Reafirmo que a luta mais obstinada do meu governo será o combate à miséria. [...] Isso significa, em especial, melhorar a qualidade do ensino” sendo que a raiz do problema não se está na educação, e sim na base do sistema econômico do país que em seu bojo alimenta-se dessas desigualdades e, portanto, lança mão de discursos de convencimento com a finalidade de mascarar a realidade. A Língua de Estado¹⁶⁰ deixa claro que a manipulação estatal procura ocultar as relações de classes desconstruindo sentidos em benefício próprio. A respeito da propaganda Orlandi (2012, p. 108) contribui com a seguinte passagem “[...] levar em conta o que as pessoas têm na cabeça, saber se endereçar a elas, saber tocá-las, saber comunicar, se ajustar às pessoas para ajustá-las, para melhor mirar o alvo de suas cabeças.” No que tange à propaganda política, percebe-se todo um jogo discursivo que tem por finalidade condicionar o eleitor aos interesses políticos. Vale ressaltar, o surgimento de inúmeros efeitos de sentidos, apagamentos, dentre vários outros aspectos discursivos que levam o cidadão a legitimar e a criar laços de dependência de determinada gestão. Os processos discursivos, segundo Courtine (2009, p.32), “[...] constituem a fonte da produção dos efeitos de sentido no discurso, a língua, pensada como uma instância relativamente autônoma é o lugar material onde se realizam os efeitos de sentido”.

¹⁵⁹ O discurso de posse da presidente Dilma Rousseff realizado em fevereiro de 2011.

¹⁶⁰ Língua de Vento denominação de R Debray, regime enunciativo que J. P Faye chama de “uma produção discursiva dos acontecimentos”, onde reina a performatividade em que os gestos e as declarações substituem as práticas (ORLANDI, 2012).

Nessa sequência discursiva, percebe-se o atrelamento da educação ao combate à miséria. Primeiro, a enunciante afirma que **“Isso significa, em especial, melhorar a qualidade do ensino”**. Ao utilizar o termo *“melhorar”*, a enunciante faz uma avaliação apreciativa da situação do ensino, deixando implícito que o ensino já está bom; é preciso apenas melhorá-lo, pois como diz Vasconcelos (2013, p.140) “o avaliativo melhor não refere a uma comparação com o que é ruim, mas com o que já é bom e pode ficar melhor, uma vez que melhor é superlativo de bom; não é o contrário de ruim”. Dando continuidade à sequência, temos: **“ninguém sai da pobreza se não tiver acesso a uma educação gratuita, contínua e de qualidade.”** Reforça Orlandi (2012, p. 142) o termo pobreza “[...] se evita falar sobre o pobre, por que estes sim são lugares de litígio, de mobilização social, do não estabilizado, daquilo que, sujeito a equívoco, seria uma possibilidade real de ruptura da estrutura, da divisão social”. A saída da pobreza está condicionada ao *“acesso.”* Nessa perspectiva, a mobilidade social está garantida pelo simples acesso à educação.

Mediante um movimento interdiscursivo, retoma-se aqui a memória discursiva da educação redentora. Essa perspectiva, de acordo com Saviani (1987, p.17) “serve para reforçar os laços sociais, promover a coesão social e a integração de todos os indivíduos no corpo social.” E é processada segundo Zoppi- Fontana (2003, p.263). “[...] como imagens homogêneas e estabilizadas semanticamente [...]” (ZOPPI-FONTANA, 2003, p. 263). O discurso homogêizador acaba por compactuar com os interesses hegemônicos com o intuito de convencer e dar consenso à massa, assim homogênea-se a consciência coletiva, a coletividade absorve esse discurso e remete a uma falsa noção de emancipação através do Estado.

Segundo Orlandi (1997, p. 17) “O funcionamento do silêncio atesta o movimento do discurso [...] tanto do sujeito quanto do sentido, fazendo-se no entremeio entre a ilusão de um sentido só (efeito da relação com o interdiscurso) e o equívoco de todos os sentidos.” Com isso, apagam-se as problemáticas típicas do sistema capitalista e mantém a educação como carro chefe das soluções não só no campo educacional, mas, prioritariamente da resolução da pobreza em nosso país. É necessário, pois, como afirma Cavalcante (2012, p. 218 et alii) “desvelar como esses ‘fios’ do discurso se articulam, se unem, se entrelaçam e compõem a tessitura discursiva.”

SD 2: Nenhum país, igualmente poderá se desenvolver sem educar bem os seus jovens e capacitá-los plenamente para o emprego e para as novas necessidades criadas pela sociedade do conhecimento.

Nessa sequência discursiva, torna-se notória a questão da qualificação **“para o emprego”**; não para o trabalho. Esse enunciado nos remete aos programas de “capacitação profissional” PROEJA, PRONATEC, PROJovem (em todas as suas modalidades) que se sustenta no discurso da “inclusão no mercado de trabalho”. Entretanto, o que se tem constatado é que esses programas apenas instrumentalizam para o subemprego e para o trabalho informal. Com relação ao trecho: **“e para as novas necessidades criadas pela sociedade do conhecimento.”** Leia novas necessidades da “sociedade do conhecimento” como novas necessidades do capitalismo. Como afirma Duarte (2008), sociedade do conhecimento não passa de uma sociedade das ilusões, pois esse *“conhecimento”* é fragmentado e passa pelo crivo do MEC no currículo, livro didático, formação do professor.

Considerações finais

Em linhas gerais, as problemáticas educacionais se tornam plurais. O reflexo é sentido nitidamente na estrutura física escolar, no currículo, na desvalorização do corpo docente dentre inúmeros outros não citados. Carrega um efeito em cadeia, perpetuando lacunas que comprometem a qualidade educacional. Dessa forma, a formação humana é negligenciada, em detrimento de uma formação aligeirada que fornece às classes menos favorecidas, apenas rudimentos básicos de leitura, escrita e cálculo materializadas em paliativos que não solucionam as problemáticas educacionais, apenas minoram em alguns aspectos. Logo, é relevante intensificar pesquisas voltadas para discussões que permitam novas possibilidades e novos olhares em âmbito educacional.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

CAVALCANTE, M^a do Socorro Aguiar de Oliveira. [et al]. **Análise do discurso: fundamentos & práticas** [et al]. Maceió: EDUFAL, 2009.

_____. **O discurso da educação de qualidade produzindo efeitos de sentidos antagônicos**. In: Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução. [et al] – São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Paulo: Edufscar, 2009.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico dialéticos em filosofia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

GENTILI, Pablo. **O que há de novo nas “novas” formas de exclusão educacional? Neoliberalismo, trabalho e educação**. In: A falsificação do consenso – simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LAMEIRAS, Stela Torres Barros. **Aflorando sentidos: discurso político e doses de poesia**. Leitura: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística: número temático: ideologia práticas discursivas- UFAL-PPGLL- FALE n° 19 (jan/jun) – Maceió: Edufal, 1997.

LUKÁCS, Gyorgy. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MÉSZÁROS, István. **O Poder da Ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos** 4. Ed Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

_____. **Discurso em Análise: sujeito, sentido e ideologia**. 2^a Edição – Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.



PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. E. P. Orlandi et al. – 3ª ed.. Campinas: Editora da Unicamp, 1997 (título original: Les Vérités de la Palice, 1975).

SADER, Emir **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma** / Emir Sader (org.). - São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil 2013.

TOURAINÉ, Alain. **Igualdade e diversidade: o sujeito democrático**. Tradução: Modesto Florenzano – Bauru, SP: EDUSC, 1998.

VASCONCELOS, Rita Magna dos Reis Lobo - **A educação mudando o Brasil? uma abordagem discursiva da propaganda oficial**, Maceió, EDUFAL, 2013.

ZOPPI-FONTANA, Mônica. **Identidades informais: contradição, processos de designação e subjetivação na diferença**. In: Discurso, língua e memória. Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Revista Organon 2ª impressão, volume 17 número 35, 2003.

NAS TRILHAS DO CORDEL BAIANO: CONTEÚDOS SIMBÓLICOS E EFEITOS DE SENTIDOS¹⁶¹

SOLANGE GUSMÃO DE ANDRADE

Universidade do Estado da Bahia
Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula, Salvador - BA, 41195-001

sogusmao@gmail.com

Resumo. *O propósito desse trabalho é analisar os conteúdos ideológicos presentes nos dizeres de cordelistas baianos da atualidade. Pretende-se investigar se as ideologias são coincidentes, influenciadas pelas modificações culturais e pelo aparecimento de novas linguagens. O Cordel funciona como uma bricolage intelectual. Unindo as peças desse jogo é possível aprender a memória social, misturada às novas tendências contemporâneas.*

Palavras-chave. *Discurso. Cordel. Contemporâneo. Ideologia.*

Abstract. *The purpose of this paper is to analyze the ideological contents present in the popular expressions of writers of Cordel of Bahia today. It intends to investigate whether the ideologies are coincident, influenced by cultural changes and by the emergence of new languages. The Cordel works as an intellectual DIY (Do It Yourself). Joining the pieces of this game is possible to learn the social memory mixed with contemporary trends.*

Keywords. *Speech. Cordel. Contemporary. Ideology.*

Introdução

Este trabalho representa um recorte do estudo realizado durante o curso de mestrado em Estudo de Linguagens da UNEB. Pretendo apresentar uma análise discursiva de alguns textos da Literatura de Cordel baiana contemporânea que fazem parte do *corpus*. Esse estudo teve como foco principal apreender os conteúdos ideológicos presentes nos discursos de cordelistas da capital e do interior da Bahia, levando-se em consideração as condições de produção e os papéis sociais desempenhados pelos interlocutores, inscritos na história.

Na Bahia, como em todo o nordeste brasileiro, ainda é possível encontrar uma grande quantidade de folhetos da Literatura de Cordel pendurados em cordões, expostos nas feiras ou em lugares públicos de modo geral. O termo cordel teve origem nessa forma de apresentação e esse gênero textual pode ser definido como poesia narrativa, popular e impressa, conta quase sempre uma história, utilizando, para isso, uma linguagem coloquial.

¹⁶¹ Síntese da dissertação de Mestrado defendida junto ao PPGEL/UNEB (Universidade do Estado da Bahia), ano: 2012, sob a orientação da Profa. Dra. Rosa Helena Blanco Machado.

Utilizei como referencial teórico a Análise de Discurso de linha francesa e a metodologia adotada teve por base os postulados teóricos desenvolvidos por Pêcheux, Orlandi, entre outros. Além disso, também foram utilizados alguns conceitos dos estudos culturais. A princípio, foram analisadas as condições de produção demonstrando como os sujeitos, locutores, interagem discursivamente com os ouvintes, interlocutores, em um determinado contexto cultural marcado por ideologias próprias. Dessa forma, como afirma Orlandi (2001, p. 63) “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia”. Através de um “gesto” de interpretação possível, nas pistas oferecidas pela “materialidade linguística”, pretendi construir possibilidades de sentidos, que certamente não são se esgotam, e, segundo Orlandi (2001, p. 26) “visa compreender como objetos simbólicos produzem sentidos”.

Procurei demonstrar também o entrecruzamento de algumas Formações Discursivas (FD(s)), isto é, “aquilo que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 1995, p. 160) em uma situação dada. Neste caso, em relação à política, religião, gênero e a assuntos da contemporaneidade. Cada FD está atrelada a uma Formação Ideológica (FI), definida por Pêcheux (1997) como um complexo de atitudes e representações que não são nem “individuais”, nem “universais”, mas se relacionam mais ou menos à posição de classes em conflito. Por outro lado, o autor também afirma que as ideologias não são feitas de “ideias”, mas de práticas.

Além disso, investiguei como os sujeitos-cordelistas (SC (s)), ao ocuparem esse lugar de dizer, refletem nos discursos um determinado jeito de ver o mundo sempre influenciado pelo “imaginário coletivo” e, “como um público se reconhece e se pensa através de modelos narrativos” (GOULEMONT, 1996, p.27).

1. Contexto situacional

O Cordel foi trazido para o Brasil nas bagagens dos colonizadores portugueses, provavelmente para Salvador, a primeira capital do Brasil. Depois se espalhou por todo o Nordeste. A princípio, eram contadas histórias tradicionais de amor, cavalaria, guerras etc. que faziam parte do imaginário do povo europeu, e foram sendo recontadas, adequando-se à realidade brasileira.

O autor funciona como um *bricoleur*. Sem nenhuma estratégia deliberada, ele vai compondo sua narrativa, intuitivamente, através da improvisação. Além disso, os folhetos de Cordel funcionam como uma *bricolage* intelectual: “constroem-se através de crenças, da memória, do improvisado, das associações inusitadas e arbitrarias” (AZEVEDO, 2001, p. 1).

Para entender o cordel contemporâneo é preciso perceber que a produção, a recepção e o espaço de circulação dos folhetos mudaram consideravelmente. No passado, a maioria dos cordelistas era da zona rural e os cordelistas eram filhos de pequenos proprietários de terras, com pouca ou nenhuma instrução formal. Além disso, os temas tratados se referiam à realidade do campo. Hoje, o cordel é basicamente urbano. Muitos escritores têm instrução formal, alguns com nível superior.

Com a ampliação do público, o espaço de circulação dos textos que no passado se restringia às feiras, praças e mercados populares e funcionavam como espaços de troca, hoje, tem sido ampliado ou até mesmo substituído pelas universidades, encontros, teatros, escolas etc. Devido a essas transformações, o repentista e cordelista baiano Bule-Bule, por exemplo, para manter-se no mercado, divulga suas cantorias através do seu site¹⁶² e grava CDs.

¹⁶² Site: www.bule-bule.com.br

O Cordel baiano contemporâneo, ao mesmo tempo em que repete alguns traços do passado, apresenta algumas particularidades que estão relacionadas às transformações ocorridas na contemporaneidade: 1) todos os cordelistas manifestam o desejo de perpetuar a tradição da Literatura de Cordel como expressão popular; 2) a forma de apresentação mais comum continua sendo o folheto de oito páginas; 3) a maioria dos autores considera o cordelista como porta-voz do povo; 4) o uso da oralidade continua a ser usada como forma de atrair o público; 5) no passado, a impressão em tipografias encarecia e dificultava o processo de produção. Hoje, tem ocorrido a massificação da produção pela utilização de novas tecnologias.

É importante ressaltar que o cordelista, contando suas histórias com simplicidade, contribui para a elaboração de uma imagem da identidade nordestina e de representações simbólicas que permitem compreender melhor os valores fundamentais do nordestino, neste caso, do povo baiano.

2. Sentidos e efeitos de sentidos na Literatura de Cordel baiana

Depois de conhecer o contexto imediato e o sócio histórico, os cordéis foram agrupados como “unidades de análises”, ou seja, como “unidades empíricas” (ORLANDI, 2001, p.64), a fim de se chegar ao objeto teórico – o discurso. Considerando os textos selecionados como “peças” de uma engrenagem, ou mesmo de um jogo que permite “o trabalho da interpretação” (ORLANDI, 2001, p.65), busquei possibilidades de aproximações entre eles.

Nas próximas seções, pretendo demonstrar como os sujeitos-cordelistas, ao ocuparem um determinado lugar discursivo, assumem diferentes posições-sujeito, que podem ser coincidentes ou divergentes quando tratam de política e de assuntos da contemporaneidade. Isso significa dizer que o sujeito-cordelista vai ao interdiscurso, onde circulam todos os dizeres, recorta e interpreta os sentidos pertinentes à FD que se filia e, afetado pelo inconsciente, traz esses dizeres selecionados para o intradiscurso.

A seguir, são apresentados alguns exemplos de como foram confrontadas as sequências discursivas. Pretendi fazer a análise das formulações linguístico-discursivas aí encontradas, buscando demonstrar a relação destes dizeres com o já-dito, as posições ideológicas dos sujeitos que podem ser coincidentes ou divergentes, enfim, compreender como as discursividades funcionam em determinadas condições de produção.

2.1 A política na Literatura de Cordel baiana: que sentidos circulam aí

Através dos cordéis, como expressão popular do pensamento das massas, os cordelistas sabem perfeitamente o que significa a política e a importância que tem a expressão de indignação diante da realidade que oprime e exclui. Como exemplo, as Sequências Discursivas SD (s) abaixo, retiradas dos cordéis *A origem do Mensalão vem dos tempos de Cabral* (2005), de Antonio Barreto¹⁶³, e *Luís Inácio Lula da Silva, o homem que não sabia* (2005), de Jotacê Freitas, mobilizam sentidos equivalentes acerca do escândalo que envolveu políticos importantes do governo em negociações ilícitas, utilizando o dinheiro público: o “Mensalão”.

¹⁶³ Cada sujeito-cordelista (SC), ao ocupar esse lugar de dizer, foi identificado como assina os cordéis.

SD1/SC Antonio Barreto (*A origem do Mensalão vem dos tempos de Cabral*)
[...] Ademais ninguém é tolo
De neles acreditar.
Nós já sabemos de tudo
Que eles querem ocultar.
Usam bode expiatório
Para nos ludibriar [...]

SD2/SC Jotacê Freitas (*Lula da Silva, o Homem que não sabia!*)
[...] Ou ele é muito besta
Ou quer nos fazer de otários
Melhor seria que ele
Voltasse a ser operário
Sapo barbudo valente
Representante da gente
Um povo involuntário [...]

Os SC(s), Antonio Barreto e Jotacê Freitas, mobilizam sentidos equivalentes: os políticos pensam que podem enganar o povo, mas não podem, pois “ninguém é tolo” (SD 1) ou eles querem “nos fazer de otários” (SD 2); o “povo involuntário” (SD 2), isto é, refere-se ao povo que foi obrigado a enfrentar situações que não desejava: ver os políticos eleitos pelo voto direto, traírem a confiança daqueles que os elegeram. Em SD 1, o sujeito discursivo mobiliza a memória histórica, materializando na figura do “bode expiatório” (SD 1) a intenção de desviar, de “ludibriar” a atenção da mídia, escolhendo alguém do meio para carregar os males cometidos por todos: o escândalo dos Correios. Por outro lado, O SC (SD 2) manifesta o desejo de voltar ao passado, reinstaurando a ordem antiga em que “ele” (Lula) “voltasse a ser operário”, como “representante” do povo, materializando a memória discursiva.

Os sujeitos estão parafraseando os fatos publicados pela mídia com sentidos equivalentes. Além disso, certamente, a linguagem injuriosa não seria admitida pelo discurso jornalístico, como por exemplo: “*Ou ele é muito besta / ou quer nos fazer de otários.*” (SD2).

2.2 Desafios e impasses da pós-modernidade no cordel baiano

Através das análises percebi que a política, a religiosidade e as diferenças de gênero estão completamente imbrincadas na contemporaneidade, compondo uma complexa rede de sentidos em que os desafios e impasses são inevitáveis. Mesmo com os avanços tecnológicos da modernidade, é inegável a emergência de uma crise existencial delimitada pelos processos de globalização. Nesse sentido, Canclini (2006) argumenta que existe um “jogo de ecos” em que os sentidos circulam dos meios de comunicação de massa para as ruas e vice-versa. Como, por exemplo, os sentidos mobilizados no discurso do SC Antonio Barreto apontam para a inutilidade de um programa como o *Big Brother*, exibido pela Rede Globo, que, de alguma forma, influencia crianças e adolescentes a entrarem nesse “jogo de sentidos pré-fabricados” (MEDEIROS, 2002, p. 1).

O cordel veicula o sentido de que o programa presta um “desserviço” ao povo, na medida em que escraviza as pessoas através da “ilusão” do teatro montado pela mídia que exclui, ao invés de contribuir para a formação do jovem que se torna “refém”, “iletrado ‘zé-ninguém’”, isto é, as fórmulas prontas viciam como a droga ou os jogos de azar. Por isso, as formas de dizer do discurso televisivo alienam, ao invés de contribuírem para produzir conhecimento.

SD42/SC Antonio Barreto (*Big Brother Brasil, um programa imbecil*)

[...] Há muito tempo não vejo
Um programa tão fuleiro
Produzido pela Globo
Visando Ibope e dinheiro
Que além de alienar
Vai por certo atrofiar
A mente do brasileiro [...]

(continuação)

Me refiro ao brasileiro
Que está em formação
E precisa evoluir
Através da educação
Mas se torna um refém
Iletrado 'zé-ninguém'
Um escravo da ilusão
[...]

Concluí que, realmente existe um jogo de ecos como afirmou Canclini (2006), em que a Literatura de Cordel baiana reflete os desafios e impasses da pós-modernidade, expressos nos discursos veiculados pelos meios audiovisuais.

3. Unindo as peças do jogo

Sem pretensão de esgotar a análise, este trabalho representou a possibilidade de compreender as representações simbólicas que estão relacionadas às práticas sociais, materializadas nos textos da Literatura de Cordel, quando tratam de política, religião, questões ligadas ao gênero e atualidades.

Por meio das relações, confrontos e regularidades presentes nas sequências discursivas destacam as seguintes conclusões: 1) embora prevaleçam nos discursos posturas tradicionalistas e conservadoras, posições-sujeito inovadoras também foram verificadas nos dizeres dos cordelistas; 2) a repetição do já-dito que contribui para preservar os conteúdos cristalizados no imaginário do sujeito-cordelista, mas surgem também os processos polissêmicos que rompem os sentidos já estabelecidos; 3) a Literatura de Cordel baiana continua a ser reinventada, adaptando-se ao contexto pós-moderno; 4) a disseminação de discursos híbridos em que tradição e modernidade se fundem pela ampla liberdade de expressão, pelas inesgotáveis possibilidades de troca e pelas posturas, quase sempre transitórias, dos indivíduos diante dos desafios e impasses da contemporaneidade; 5) a desterritorialização dos processos simbólicos na pós-modernidade acentuada pelas amplas possibilidades de comunicação entre os indivíduos tem determinado o entrecruzamento de diferentes posições-sujeito; 6) os discursos dos sujeitos-cordelistas refletem a realidade fragmentada pulverizada de múltiplas tendências que estão refletidas nas formações ideológicas. Por essas razões, não faz mais sentido, na contemporaneidade, estabelecer distinção entre a Literatura de Cordel que é produzida em cidades da Capital e do Interior. Como afirmou Canclini (2006, p. 20), “tudo é intercambiável” na contemporaneidade.

Como já foi dito, a Literatura de Cordel sempre funcionou como uma *bricolage* intelectual. Ela é composta em pedaços como um quebra-cabeça. Unindo as peças desse jogo, é possível apreender a memória social, o imaginário do povo baiano, materializada através das práticas sociais, misturada às novas tendências contemporâneas. Isto é, esse gênero textual pode ser pensado sempre como uma manifestação cultural da atualidade que reflete como em um espelho a realidade de seu tempo.



Referências bibliográficas

AZEVEDO, Ricardo. Elos entre a cultura popular e a literatura. In: **Jornadas Literárias de Passo Fundo – 20 anos de História**. Ensaios. Editora Universidade de Passo Fundo, 2001.

CANCLINI, Garcia Nestor. **Culturas Híbridas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

GOULEMONT, J.M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (dir.) **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2006.

MEDEIROS, José Washington de Moraes Medeiros. **Informação e produção de sentidos: os (dis)cursos (tele)visuais**. 2002. Disponível em: www.bocc.ubi.pt. Acesso em: 28/05/2012.

ORLANDI, Eni P. Os Efeitos de Leitura na Relação Discurso/Texto. In: **Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2001, p. 59-71.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1997.

_____. A análise de discurso: três épocas. In: **Por uma análise automática do discurso**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1995.

A REDAÇÃO NO (DO) ENEM: O SUJEITO ALUNO E O SABER

STELLA MARIS RODRIGUES SIMÕES

Programa de Pós Graduação em Ciências da Linguagem
Universidade do Vale do Sapucaí
Av. Prof. Tuany Toledo, 470 – 37550-000 – Pouso Alegre – MG – Brasil

stellamsimoes@yahoo.com.br

Resumo. *Refletiremos, no interior do quadro teórico e metodológico da Análise de Discurso de linha francesa, sobre o funcionamento da relação “sujeito-aluno e saber” na prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio. Será feito um contraste entre a pedagogia medieval e a atual, a fim de verificar possíveis mudanças e deslocamentos.*

Palavras-Chave. *Sujeito-aluno; saber; redação; ENEM.*

Abstract. *We will reflect upon idea about relations between subject and knowledge, through the field of the French Discourse Analysis. The National High School Examination will be analyzed. We will do comparison between medieval education and current education in order to identify changes.*

Keywords. *Subject-student; knowledge; composition; ENEM.*

Texto, língua e sujeito: a tríade de elementos que parecem ter relação intrínseca e direta. Assim circula o sentido do gesto de escrita, como a materialização transparente do pensamento. Transparência exigida e esperada, constituinte do imaginário popular do escritor e da escrita ideal. Pensamos que talvez esse imaginário também atravesse o gesto de escrita do sujeito-aluno, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para a análise será estabelecido um contraste entre a relação com o saber na pedagogia medieval – a que precede o sujeito-de-direito - e na pedagogia atual – a que atravessa o exame em questão.

1. O sujeito-aluno e o saber: o autoritarismo (re)vestido

Haroche (1992, p. 75), analisando o processo pedagógico dos séculos XII e XIII, afirma que “a contradição nasce dos limites do sujeito.” A pedagogia medieval tinha como fundamento dois exercícios a ser praticados pelo sujeito: a *lectio* e a *questio*. Até o século XII, era permitida apenas a leitura de textos, a anúncio das palavras sagradas. Entendemos o leitor aqui como o que reproduz o texto, sem alterá-lo minimamente. Há, no século XIII, uma mudança da relação entre sujeito e texto, com a possibilidade de se questionar, perguntar sobre o que era lido. Ainda que fosse uma limitada intervenção formal, o sujeito, direcionado pela religião, saíra “imaginariamente” da paráfrase – a repetição, o já-dito – em direção à polissemia – à produtividade, ao novo, mudança de gestos que alterou a posição-sujeito leitor para o (imaginário) questionador. Pensa-se na noção de gesto, não como ação empírica, mas como interpretação.

Conforme define Orlandi (2012, p. 9) “os processos de produção do discurso implicam três momentos igualmente relevantes: sua constituição (...), sua formulação (...), e sua circulação (...)”. A constituição, estaria, para a autora, em um eixo vertical, incidindo a partir da memória do dizer, fazendo intervir o contexto histórico-ideológico amplo, sobre o eixo horizontal, o da formulação, que atualiza a memória, dando corpo aos sentidos, que circulam em certa conjuntura, em condições de produção determinadas. A formulação “se desenha em circunstâncias particulares de atualização, nas condições em que se dá, por gestos de interpretação e através de discursos que lhe emprestam ‘corpo’” (Orlandi, 2012, p.9). O gesto (de interpretação) é o que permite ao discurso ter um corpo, ser formulado e atualizado.

Ao sujeito medieval era permitido o gesto formal de questionar sobre o texto, mas não ainda sobre os sentidos circulantes. As perguntas recaíam sobre as formulações já-ditas; a resposta parafraseava a questão, movimento circular que garantia a permanência do discurso religioso dominante. Qualquer falha, equívoco, contradição ou fuga estaria nos limites do sujeito, estaria no in formulável, no impossível. Utilizando os conceitos de formações imaginárias de Pêcheux (1969, p. 82), e considerando as condições de produção da pedagogia medieval, pode-se pensar em uma imagem dominante declinada em outras possibilidades, declinações responsáveis pelo “apagamento” do autoritarismo religioso. O **sujeito** (na posição sujeito aluno) (**S**) julgava “pensar, questionar, interpretar” o **referente** (**R**), porém era o mantenedor das formações discursivas (e conseqüentemente das formações imaginárias) da pedagogia da instituição **igreja** (**X**), por fazer circular os sentidos já existentes.

Assim a imagem predominante na pedagogia medieval era a imagem que a igreja tinha do referente **Ix(R)**, declinada em outras formas, (incluindo a variável S) que, paradoxalmente, ao mesmo tempo propagava e dissimulava o autoritarismo religioso medieval **Ix(R) = Is(Ix(R)) = Is (Is (Ix(R)))**. O “sujeito medieval” dera lugar ao “sujeito-de-direito”. Não se fala em troca ou substituição, mas em transformações sócio-históricas: econômicas, políticas, institucionais, linguísticas, discursivas. É o histórico, o político, o social e o linguístico circulando juntos, suscitando deriva, deslocamento, transformação, memória. Ao sujeito, agora livre da submissão religiosa, é permitido interpretar, é permitido aprender. Com a transição da sociedade teocêntrica para a fragmentada em Estados Nacionais – delimitados por território e língua – há novos sentidos em circulação: a lei fortalecedora do Estado, a gramática regulamentadora da língua, a escola mantenedora do discurso. Estaria o sujeito de direito livre para pensar? Ou o “direito” conquistado é, na verdade, o “dever” de submissão?

Orlandi (2012, p. 46) afirma que “Este é o trabalho da ideologia: produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência.” A ideologia não é ocultação do domínio, religioso ou estatal, mas uma relação opaca e constituinte da ligação entre sujeito, língua e mundo. Ligação não empírica ou transparente, mas permeada de efeitos imaginários, de historicidade e de memória, produzindo o efeito de evidência. O sujeito de direito não é mais submetido à pedagogia da igreja medieval, mas à pedagogia definida pelo Estado, transmitida no e pelo lugar de “conhecimento científico”, a escola. A autoridade do professor, a cientificidade do referente e a obediência do aluno mantêm o discurso pedagógico circulante, que, por sua vez, reproduz o discurso dominante estatal: a divisão social é a divisão materializada na aprendizagem; alguns a têm, outros não.

Parece “natural”, “lógico”, “essencial”, que o indivíduo, ainda criança, comece a frequentar a escola, lugar específico do saber. Contudo, não há transparência ou essência, mas sim o efeito do funcionamento de uma estrutura estatal. Pelas condições de produção no contexto amplo – o contexto sócio-histórico, ideológico – pode-se inferir que o bom aluno é o que repete o que é ensinado pela escola, o local de saber oficial. Orlandi (2012,

p.54) propõe a distinção entre três formas de repetição: “a empírica (a mnemônica), a formal (a técnica) e a histórica (a que movimenta, historiciza)”. Caberia à escola permitir que o aluno pratique a repetição histórica, produzindo deslocamentos, movimentos de sentidos? Seria o aluno a causa da pedagogia ou seu efeito? A imagem dominante atual seria diferente da imagem da medieval?

1.1 Um gesto de análise

O exemplo escolhido para análise e discussão é o gesto do aluno ao escrever no ENEM. A prova, inicialmente criada como instrumento de avaliação da escola pública, é hoje o principal meio de acesso à universidade. A redação tem valor idêntico ao da fração objetiva, e o aluno é avaliado em competências pré-estabelecidas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP, órgão que responde pelo ENEM. O mecanismo imaginário do gesto de escrever funciona muito antes de qualquer situação empírica de um exame: a imagem do sujeito-aluno que estuda desde a infância, a fim de se submeter a uma avaliação – imagem do exame – que garantirá ou não sua inserção em um curso de graduação. Imagens constitutivas da (e na) memória discursiva brasileira, nação em cujo imaginário circula o estereótipo da escrita como algo árduo, restrito, oposto à fala.

O gesto de escrita, no imaginário do aluno – o sujeito-de-direito- tem a finalidade de “agradar” a uma banca corretora e não simplesmente a de expressar ideias, pensamentos, argumentos, como é dito no discurso pedagógico atual. Orlandi (2009, p.17) afirma que “parece-nos que, enquanto discurso autoritário, o DP aparece como discurso do poder, isto é, como em R. Barthes o discurso que cria a noção de erro e, portanto, o sentimento de culpa, falando, nesse discurso, uma voz segura e autossuficiente.” Qual seria então a escrita do aluno ideal? Quais os limites do erro e do acerto impostos no Discurso Pedagógico? A redação do ENEM seria um mecanismo de poder de “culpar” o sujeito?

O recorte abaixo, escolhido para análise, está no Guia do Participante – Redação ENEM 2012, de autoria do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do INEP. O material - o primeiro documento específico sobre redação dirigido aos participantes do exame - foi distribuído a todas as escolas públicas e também está disponível *online*. Na primeira página, posterior ao sumário, há o título e uma saudação ao participante. Logo após a saudação, há o quadro, destacado em azul, em que há um esquema em destaque. Esse roteiro foi o recorte escolhido, pois é o primeiro texto teórico dirigido ao aluno, em que já circula a projeção feita sobre o sujeito que escreve.

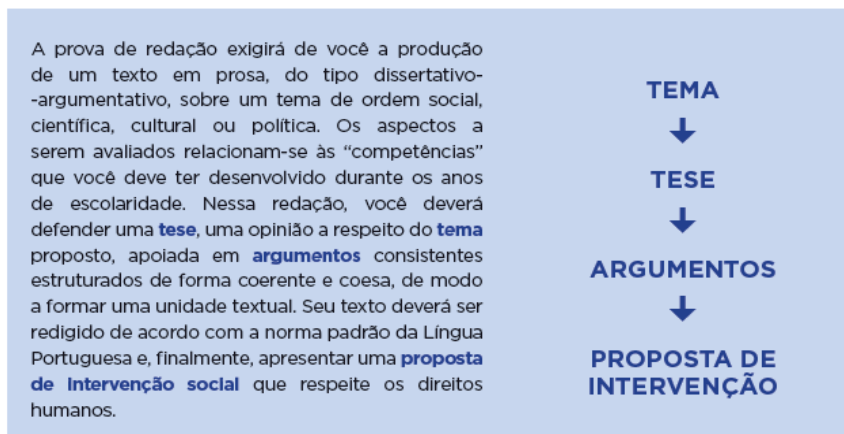


Figura 1. Quadro de apresentação

Antes de qualquer análise verbal, vale pensar sobre o não verbal que “limita os sentidos”: o texto e o esquema, que o resume, são apresentados em um bloco, em uma cor que o distingue no material de fundo branco. Destaque que os torna “um texto” a ser consumido com prioridade, com relevância. A mesma cor azul, em tonalidade mais forte, é a marca do que merece destaque no texto verbal, o representado no esquema – repetição empírica que garante a estabilização dos dizeres, e que funciona no sujeito como “uma imagem a ser decorada”. Já limitados no quadro, os sentidos do texto são resumidos em uma nova materialidade verbal (ou não verbal?), que atravessa o imaginário do sujeito-aluno como a “receita” a ser seguida.

Temos assim uma paráfrase do texto apresentado. Orlandi (2012, p. 36) explica que “os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória”. A paráfrase faz o esquema retornar aos sentidos já-ditos anteriormente. Mesmo o aluno que não fizer a leitura do texto, pode visualizar o esquema, relação dos vocábulos anteriormente destacados. A primeira determinação percebida é o elemento “tema”. Logo após são apresentadas, de modo direto e linear, as funções que o aluno deve executar em cada parte da redação, fazendo circular o sentido cristalizado de que não há opacidade na linguagem; de que entre pensamento, linguagem e escrita há uma ligação transparente e direta. A imagem de transparência garante ao aluno a ilusão de criação e origem de seu pensamento, contudo é apenas um efeito do assujeitamento. O “tema” é pré-determinado pelo Estado, cujo porta-voz é o INEP. Pelos elementos “tese” e “argumentos”, o aluno tem a ilusão de que a criação é parte de sua competência, entretanto, o esquema fecha com a “proposta” exigida pelo Estado, ou seja, o retorno ao INEP.

O sujeito deve escrever com base na imagem que o Estado, o porta-voz INEP, tem da redação, no caso, o referente. Considerando as variáveis **sujeito (S)**, **INEP (X)** e **referente (R)**, pode-se pensar que a imagem dominante no discurso pedagógico atual é uma das variantes do período medieval: **Is(Ix(R))**. O autoritarismo antes dissimulado pela Igreja é dissimulado hoje pelo Estado. Conclusão a que Haroche (1992, p. 207) chega com o questionamento “a ideologia jurídica do sujeito tenderia a fazer de toda autonomia uma ilusão que não poderia ser senão a expressão de uma forma de assujeitamento?”

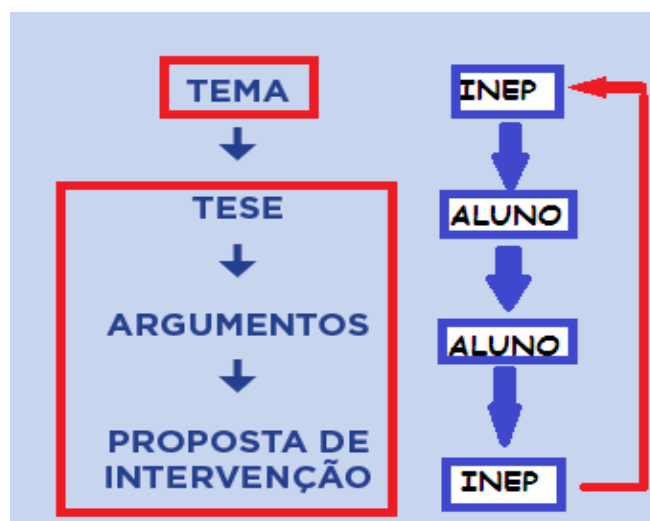


Figura 2. A imagem dominante

No discurso pedagógico medieval – o da igreja - ou no discurso pedagógico atual- o do Estado Capitalista – percebe-se um autoritarismo constitutivo do gesto de ensino. O saber não escapa às formas de assujeitamento e o assujeitamento conforme afirma Haroche (1992, p. 178) é “o coroamento da operação da interpelação”. O indivíduo, ao ser interpelado em sujeito, toma a forma capitalista, ideologicamente gerido (determinada) pela Igreja, pelo Estado, pelo INEP. A autora (1992, p. 178) ainda afirma que “o assujeitamento exprime bem esta “ficção” de liberdade e de vontade do sujeito: o indivíduo é determinado, mas, para agir, ele deve ter a ilusão de ser livre mesmo quando se submete”. Seja na *lectio* e na *questio* medieval ou na redação do ENEM, o sujeito tem a ilusão de querer o saber, de pensar sobre o que lê, de formular o que escreve. Ilusão essencial ao assujeitamento, constitutiva da determinação.

Considerações Finais

No imaginário de se alcançar um bom emprego, que será conquistado com um bom curso superior, em uma boa universidade, na qual ingressará por meio de uma prova objetiva com uma redação, o sujeito-aluno realiza o exame. No ciclo de “imagens e ilusões”, o sujeito-de-direito é sempre “obrigado a” ser competente, a dissertar, a argumentar, a propor. Não é permitido o silêncio do sujeito no processo de saber. O silêncio é preenchido por ilusão, imagem e paráfrase. Talvez o sujeito não se signifique, mas se assujeite, ou melhor, seja significado (na e pela) linguagem. Para Orlandi (2007, p. 29) “o silêncio é o real do discurso” e “a escrita permite que se signifique em silêncio”. Talvez o sujeito-aluno “incompetente” do discurso pedagógico atual, aquele que foge às regras ou ao tema pré-estabelecido, seja um sujeito significando, funcionando. Talvez o “irrealizado” seja o furo silencioso em que emerge o “direito” do sujeito-de-direito.

Referências bibliográficas

HARROCHE, Claudine. **Querer dizer, Fazer dizer**. 3ª ed. Trad. Bras. E. Orlandi. São Paulo, SP: Hucitec, 1992.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 5ª Ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 10ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4ª. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET. F. HAK, T. (org.). **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. de Eni Orlandi. Campinas, SP: Unicamp, 1997, p.p. 61-151.



REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUA INGLESA: NARRATIVAS DE PROFESSORES BRASILEIROS

TANY ALINE FOLLE

Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus* Chapecó
Acesso Canários da Terra, s/n - Bairro Seminário - Chapecó – SC

tanyalinefolle@hotmail.com

Resumo: *Com base na Análise de Discurso (AD), objetivamos analisar que representações de língua inglesa emergem em narrativas de professores brasileiros, possibilitando (re)pensar representações de língua e formação de professores em sua relação com o outro. O corpus está constituído por entrevistas orais semiestruturadas. Identificamos que representações de línguas são construídas por diferentes relações, o que nos move, visando perceber o que está na ordem da evidência ou não sobre/da língua inglesa.*

Palavras-chave: *Representações de língua inglesa. Efeitos de memória. Formação de Professores.*

Abstract: *Based on Discourse Analysis, we aimed to analyze representations of English language emerge in narratives of Brazilian teachers, enabling (re)consider representations of language and teacher training in their relationship with each other. The corpus is made up of semi-structured oral interviews. We found that representations of languages are built by different relations, what moves us, in order to realize what is in evidence or not about/of the English language.*

Keywords: *Representations of English language. Memory effects. Teacher Training.*

Introdução

Partindo da Análise de Discurso objetivamos analisar que representações de língua inglesa emergem nas narrativas de professores brasileiros dessa língua.

Pensando a língua do outro como um espaço de deslocamentos para aquele que se coloca no lugar de professor de uma língua que lhe é outra/estranha e precisa encontrar nessa língua espaços de/para dizer, espaços de acolhimento. Como salienta Revuz (2001, p. 220), “abrindo um novo espaço potencial para a expressão do sujeito, a língua estrangeira vem questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e sua língua. Essa relação é complexa e estruturante da relação que o sujeito mantém com ele mesmo, com os outros, com o saber”.

Assim, esse encontro com a língua do outro traz o impensável descolamento entre língua e realidade e a materialização da opacidade da língua.

Língua: na/da análise de discurso (AD)

Dentre os precursores da AD Michel Pêcheux, diferentemente do que pronunciava Saussure, acreditava que o objeto de estudo da Linguística seria o discurso não a língua. Uma vez que para Pêcheux

“[...] o objeto da linguística (o próprio da língua) aparece assim atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações”. (Pêcheux, 2012, p. 51)

Pêcheux percebe que a oposição língua/fala não daria conta da problemática do discurso, então ele procura refletir sobre a fala. De acordo com Petri (2006, p. 3) “É pela língua que se chegaria à Análise de Discurso, a língua posta em relação com a ideologia, com a história”.

Portanto, a língua é vista por Pêcheux dentro da AD, sob uma ótica discursiva que propõe aos linguistas um modo de abordar a relação entre língua e história a partir de uma determinada prática social, instaurando ideologias e discursos. Sendo assim, “a língua é relativamente autônoma já que em sua própria ordem intervém a possibilidade de sua inscrição na história para que haja sentido” (Orlandi, 1998, p. 11).

Em outras palavras, a língua da/na AD é a língua do movimento, do imbricamento, da flexibilidade e da elaboração de sentidos, possibilitando a dispersão. É a língua do impossível, do intocável, é aquela que tem um real que pode ser dito na superfície linguística. Portanto, como apresentaram Gadet e Pêcheux (2004), a língua para a AD é o que falta na língua, não representável, não dizível - o impossível.

Considerando esses aspectos, é uma língua aberta a possibilidades de inovação, interpretação, invenção, em razão do processo de produção de sentidos que acompanha o processo dinâmico da vida; por isso, é possível constatar que, com o passar do tempo, ela sofre mudanças, pois é possível, mesmo estando no seio de uma língua, estar entre línguas.

Com efeito, a noção de língua constitui a condição de possibilidade do discurso, pois, “a língua se apresenta, assim, como base comum nos processos discursivos” (Pêcheux, 1995, p. 91). Estabelece-se a língua, como materialidade do discurso. A AD tratará então, não só do uso, mas do funcionamento da língua.

Tecendo gestos de interpretação

Com base no referencial teórico de língua para a AD, tecemos os nossos gestos de interpretação situando nossas análises a partir das narrativas pessoais de professores brasileiros de Língua Inglesa (doravante denominada LI), procurando possibilitar reflexões na/sobre a representação de língua inglesa.

No que se refere às narrativas pessoais, a tese de doutoramento de Stübe nos traz que:

“a possibilidade de o professor narrar sua história de formação linguística e profissional, de constituir sentidos para sua história, permite a ele uma (re)elaboração de uma experiência, à medida que é capaz de ‘assumir’ (outros) lugares e (re)fazer (sua) história. Falar de sua experiência causa afetos e desafetos, mas não há como passar por tal elaboração incólume, uma vez que o afeta, sobretudo porque constrói uma identificação, uma subjetividade para si e de si”. (Stübe, 2008, p.63)

Coadunamos com Stübe e trazemos o dizer de Eckert-Hoff, (2004, p. 177) ao propiciar o professor narrar sua história, “possibilitamos que o professor (quase sempre silenciado por alguma razão) encontre espaço para se dizer”, o que permite um “outro sentido sobre o vivido e um passo a mais em direção a um certo saber sobre si”.

Apresentaremos alguns recortes discursivos selecionados do corpus prévio de nosso projeto de mestrado, que inicialmente possibilita o professor narrar sua história e que representações de língua (inglesa) emergem nas narrativas.

Neste primeiro recorte discursivo (RD) apresentamos a resposta da professora entrevistada a partir da pergunta: Qual a relação que a Língua Inglesa tem na sua vida hoje?

(RD1) - PLI: / Bom,/ a língua inglesa,/ ela tá muito presente na nossa vida né, EM TODOS OS SENTIDOS, / tanto na mídia, na tecnologia (...)

No momento que PLI coloca que a língua inglesa está presente em nossas vidas em *todos os sentidos*, isso nos remete ao discurso da globalização, mídia e tecnologia, como dispositivos de controle na sociedade.

Segundo Oliveira (2008, p.9) ela remete-se a totalidade, expressando um desejo de completude que está no outro, neste caso, a língua inglesa. Apontando para o idioma inglês, como se esse fosse um elemento que completa uma lacuna e que com a língua inglesa teria vantagens como “o acesso a boas colocações no mercado de trabalho, o acesso à informação, o acesso às novas tecnologias, à inclusão na sociedade globalizada etc.”.

Observamos que não se desejaria aprender a língua inglesa para fins culturais, apenas que a atribuição de sentidos a essa língua, como língua útil e necessária. Desse modo, o desejo pela língua inglesa é na realidade, o desejo de pertencimento a tudo o que o inglês representa na sociedade atual, como o acesso em todas as áreas, possibilitando a entrada em outros lugares e o acesso a novos conhecimentos, a novas fontes de informação.

No recorte discursivo a seguir (RD2) PLI discorre

/então/ hoje ser professora de língua inglesa é um grande desafio/ sendo brasileira, é um grande desafio / né. / então, desafio em que sentidos, sempre estar buscando, incentivar o aluno//, mostrar pra eles a importância que está aí no mundo presente,/ não tem como fugir disso./ É a questão do comércio, da globalização,/ e tudo mais, é o que eu vou te dizer assim de ser brasileira e ser professora(de língua inglesa),/ às vezes te coloca em xeque também, //qual a minha contribuição, /qual é a minha valorização da língua materna.

Neste recorte discursivo PLI descreve representações que advêm de formações discursivas do imaginário dos professores de línguas estrangeiras em geral, sendo que existe uma dificuldade ou uma impossibilidade de se perceber, se reconhecer ou mesmo de se identificar “professora de língua inglesa”.

No que tange o encontro-confronto com a língua estrangeira, Coracini pondera:

“[...] a língua estrangeira, ou melhor, o outro (que se faz sempre presente naquela que chamamos de língua materna) penetra como fragmentos que incomodam, desarranjam, confundem e deslocam as águas aparentemente tranquilas e repousantes da primeira língua ou da nossa cultura local, de grupo, cultura que constitui a chamada língua materna”. (Coracini, 2007, p. 152)

Para a autora o professor é atravessado por uma multiplicidade de vozes que tornam sua identidade complexa, heterogênea e em mudanças, sendo que só é possível capturar momentos de identificação. Portanto, nessa relação com a língua do outro, e no desejo de

completude o sujeito evoca o outro e assim ocupa vários lugares no seu discurso, e esses lugares marcam as posições-sujeito desse professor (brasileiro de uma língua estrangeira).

Possíveis conclusões

Nessas circunstâncias, através perspectivas diferentes como língua sistêmica e língua da/na Análise de discurso procuramos a partir dos recortes discursivos analisar como emergem nas narrativas pessoais de professores brasileiros as representações de língua inglesa. Neste contexto, as marcas de conflitos e/ou contradições apareceram como regularidades, pois, representações construídas em volta das línguas (portuguesa e inglesa) no funcionamento discursivo investigado, diz respeito à relação estabelecida com elas, que, nesse imaginário, é negada em suas contradições constitutivas. Porém, a análise depreendida, parte de que somos (heterogeneamente) brasileiros professores de língua inglesa e que não podemos apagar essa condição (que é social, política, linguística e ideológica) desse processo.

Pela materialidade linguística, podemos perceber possíveis ecos da memória discursiva no intradiscurso. A memória discursiva, que forma as representações de língua, é atravessada por diversos discursos, como, pelo discurso da globalização, pelo discurso da mídia, podemos perceber a representação de língua como um conjunto de palavras. O que nos remonta à definição de língua de Ferdinand Saussure, a língua como meio a transmitir uma mensagem, que nos remete a Jakobson, e a língua como chave que permite ascensão profissional e a língua status e bem salientamos que os recortes discursivos apresentados são de uma única entrevista.

Desse modo, o sujeito submete-se à língua significando e significando-a através do funcionamento da língua na história. O sujeito para se constituir submete-se à língua como possibilidade de discurso e ao simbólico, ou seja, como diz Pêcheux, o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia.

Em virtude de que nossa pesquisa avançará e teremos outros recortes discursivos, nos instiga prosseguir nesse complexo e infundável campo de estudos, pois segundo Grigoletto (2003, p. 228) “conceber a língua como um simples instrumento de comunicação implica escamotear toda uma gama de funções inerentes à existência das línguas e de relações entre a língua e o sujeito falante”, no entanto, olhar a língua pela pelo viés da Análise de Discurso é muito mais do que isso.

Referências bibliográficas

CORACINI, M. J. R. F.; BERTOLDO, E. S. (orgs.) **O desejo da teoria e a contingência da prática: discurso sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.). Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. 1ª. ed. Campinas e Chapecó: Editora da UNICAMP - Editora ARGOS, 2003. p.139-159.

_____. (Org.). A celebração do outro. In: **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. 1ª. ed. Campinas e Chapecó: Editora da UNICAMP - Editora ARGOS, 2003. p. 197 -221.



_____. (Org.). Subjetividade e Identidade do(a) professor(a) de português. In: **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. 1ª. ed. Campinas e Chapecó: Editora da UNICAMP - Editora ARGOS, 2003. p. 239 -255.

_____. O espaço híbrido da subjetividade: o (bem) estar/ser entre línguas. In **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

ECKERT-HOFF, B.M. **O falar de si como (des)construção de identidades e subjetividades no processo de formação do sujeito-professor**. Tese de Doutorado, IEL, Unicamp, 2004.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **A língua inatingível: o discurso na história da lingüística**. Campinas: Pontes, 2004.

GRIGOLETTO, Marisa. Representação, Identidade e aprendizagem de língua estrangeira. IN: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. 1ª. ed. Campinas e Chapecó: Editora da UNICAMP - Editora ARGOS, 2003. p. 223-235.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. Saussure, Chomsky, Pêcheux: a metáfora geométrica do dentro/fora da língua. In: **Linguagem & Ensino**, n. 1, v. 2, p. 123-137- 1999.

OLIVEIRA, Pauliana Duarte. **O dizer do professor de Inglês e o desejo pela língua inglesa**. InterteXto. Uberaba UFTM v. 1 p. 56-72 2008 – jan. / jun. Disponível em: <<http://revistaintertexto.letras.uftm.edu.br/>> Acesso em: 26 jun. 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e o seu funcionamento**. Campinas: Pontes, 2011.

_____. **O Próprio Da Análise De Discurso**. ESCRITOS 3. Discurso e Política. Publicação do Laboratório de Estudos Urbanos - Labeurb - Nudecri – Unicamp – 1998 - Projeto temático. Apoio FAPESP. (1998 – p. 11)

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso (1975)**. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi[et.al.]. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1995.

PETRI, Verli. **Michel Pêcheux e a teoria do discurso nos anos 60**. Laboratório Corpus. UFSM.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In SIGNORINI, I. (org). **Lingua(gem) e identidade**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 213- 230.

STÜBE NETTO, Ângela Denise. **Tramas da subjetividade no espaço entre-línguas: narrativas de professores de língua portuguesa em contexto de imigração**. 2008. 243f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.



O RESGATE DO ARQUÉTIPO DE AFRODITE NA CAMPANHA PUBLICITÁRIA “PÉROLAS PRECIOSAS” DA RECCO LINGERIE

TEVIANI RIZZI KOLZER

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT
Campus Sorriso. Av. Tancredo Neves, 543 – 78890-000 – Sorriso – MT – Brasil

teviani@yahoo.com.br

Resumo. Na presente pesquisa, propomo-nos a identificar o arquétipo de Afrodite na campanha publicitária “Pérolas Preciosas” da Recco Lingerie. O objetivo foi o de revelar o resgate da mitologia, imagens e valores universais. Esse processo explica-se pela teoria do Inconsciente Coletivo desenvolvida Jung (1875-1961). Como metodologia de análise, escolhemos a Teoria Semiótica desenvolvida por Greimas (1917-1992) por esta prever a articulação dos textos sincréticos.

Palavras-Chave: Afrodite. Arquétipo. Mulher. Pérola. Propaganda.

Abstract. The present research we propose to identify the archetype of the Aphrodite in Advertisement campaign “Pérolas Preciosas” of Recco Lingerie. The objective has been to reveal the rescue of mythology, universal images and values. The Collective Unconscious theory developed by Jung (1875-1961) from which the presence of archetype in advertisement is explained. As for the analyses methodology we have chosen the Semiotics Theory developed by Greimas (1917-1992) for supposes the articulation of the syncretic texts.

Key Words: Aphrodite. Archetype. Woman, Pearl. Advertisement.

1. Mito e Publicidade

Há uma nova tendência na publicidade de “[...] se afastar da forma direta de persuasão pelo imperativo verbal, assumindo feições mais sedutoras, quando não ‘delirantes’, pelas transformações de imagens que se aproximam do surreal.” (MAZUCCHI-SAES, 2005, p. 40). Dessa forma, cria-se uma falsa ilusão de liberdade, pois o consumidor sente-se portador da decisão final da concordância.

Por vivermos em uma sociedade heterogênea no que diz respeito a valores e comportamentos, o principal desafio dos publicitários é criar um elo de identidade entre a propaganda e o público ao qual se propõe alcançar. É nesse sentido que a publicidade explora o poder dos arquétipos, pois

Inspiradas nas imagens arquetípicas presentes nos sonhos e fantasias dos seres humanos em geral, a publicidade cria mundos mito-simbólicos, que mantêm com o receptor um elo de *identidade*. [...]. Daí, entender-se que o sonho arquetípico é universal, contém imagens arquetípicas universais. (MAZUCCHI-SAES, 2005, p. 16, grifo nosso).

Carl Gustav Jung ao elaborar sua teoria concebe mito como a conscientização de arquétipos do inconsciente coletivo, como uma união de consciente e inconsciente coletivo; e mitologia como "movimento", ou seja, movimentação de elementos arcaicos (arquétipos) tradicionalmente transmitidos, sujeitos, portanto a transformações. Contudo, mesmo sendo transformados serão ainda expressões de um arquétipo.

2. Afrodite: a Deusa da Beleza e do Amor

Conforme relata Stephanides (2004, p. 59-62), a deusa Afrodite nasceu da espuma do mar, que fora fecundada pelo esperma de Urano quando este foi mutilado por seu filho Cronos. Assim, a jovem deusa foi levada em uma concha puxada por pássaros até a ilha de Chipre, onde as Horas e as Graças enfeitaram-na com os mais lindos ornamentos. Afrodite seguiu então para o Olimpo e foi aclamada com muita admiração, pois sua beleza e graça resplandeciam. A partir de então, “[...] é a rainha da eterna beleza, é a deusa do amor, que governa os corações dos homens.” (*idem*, p. 62).

Nesse mesmo sentido, Ramos & Veloso afirmam que segundo os neoplatonistas, especialmente para Marsilio Ficino,

“[...] havia duas Vênus que eram imagens, respectivamente, da natureza espiritual e da natureza física do amor. A primeira era chamada de Vênus Coeletis e personificava o amor nascido da contemplação do divino, enquanto a terrena, ou Vênus Humanitas, buscava e esperava se transformar na celestial.” (Ramos & Veloso, 2005, p. 119)

O arquétipo de Afrodite desdobra-se, portanto, em duas facetas, a do amor puro e celestial e a do amor carnal e terrestre.

3. Simbologia da Pérola

Conforme Pezzolo (2004, p. 13), a pérola era interpretada na mitologia grega, como gotas de orvalho que fluíam sob a luz da lua que as ostras colhiam. Ou então, eram as lágrimas dos deuses. Outra interpretação era que as pérolas eram “[...] um subproduto do nascimento de Vênus, também chamada de Afrodite, deusa da beleza e do amor. Afrodite passou a ser chamada também de Pérola, ou Pérola do Mar.” (*idem*, p. 13).

O Dicionário de símbolos define a pérola como:

Símbolo lunar, ligado à água e à mulher. A constância de suas significações é tão notável quanto sua universalidade, como mostraram os diversos livros de Mircea Eliade e inúmeros etnólogos. Nascida das águas ou nascida da Lua, encontrada em uma concha, a pérola representa o princípio Yin: ela é o símbolo essencial da feminilidade criativa. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2008, p. 711).

A partir da leitura do simbolismo do arquétipo de Afrodite e da pérola, é possível fazer uma relação de complementaridade entre os seus significados. Assim como a pérola, Afrodite nasceu já adulta e dotada da mais perfeita beleza.

4. Análise das Propagandas

A campanha publicitária “Pérolas Preciosas”, da *Recco Lingerie*, veiculada segundo semestre do ano de 2009 no *site* oficial da marca e também em revistas de grande circulação, apresenta em suas propagandas intertextualidade com a obra “O nascimento de Vênus” de Alessandro Botticelli. Esta tela, pintada em 1485, “[...] representa a figura da deusa como personificação eterna do amor.” (RAMOS & VELOSO, 2005, p. 119).



Figura 1: “O nascimento de Vênus”, de Alessandro Botticelli, 1485. Têmpera sobre tela, 172,5 x 278,5. Galeria dos Uffizi, Florença – Itália.

Como objeto de análise, escolhemos duas propagandas: a primeira foi publicada na Revista Anuário Noivas e a segunda, na edição especial de aniversário de nove anos da Revista Quem.



Figura 2: Revista Anuário Noivas 2009/10, da Editora Caras



Figura 3: Revista Quem, da Editora Globo.

4.1. Plano do conteúdo - níveis narrativo e fundamental

Conforme Nilton Hernandez (2006, p. 36), por meio do objeto o sujeito está sempre em busca dos valores que almeja. Assim, no nível narrativo das propagandas (Figura 2 e Figura 3), o sujeito representado pela modelo está em busca do valor amor, explícito verbalmente no *slogan* “Seu maior tesouro é o amor que você pode ter hoje”. Nesse sentido, a *lingerie* seria uma espécie de auxiliadora para o alcance final do objeto-valor, de modo que a manipulação se dá da seguinte forma: o sujeito deseja o amor e, para obtê-lo, necessita do auxiliador, a *lingerie*, que lhe garantirá uma sanção positiva.

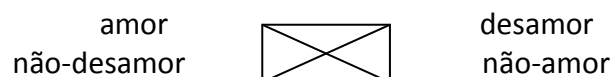
Logo, as propagandas mostram um sujeito competente, pois possuía um saber (conhecia a marca) e um poder (financeiro para a aquisição do produto) para a realização da performance. Desse modo, ocorreu a transformação do sujeito sem amor para o sujeito com amor, pois ao usar a *lingerie* este sujeito adquire um poder-fazer. Os textos sugerem, portanto, uma sanção positiva.

No nível fundamental, de acordo com Barros (2004, p. 188-0), a significação é apresentada como uma categoria ou oposição semântica que resume o conteúdo geral do texto de forma simples e abstrata. Nesse sentido, as propagandas constroem-se sobre a oposição semântica desamor vs. amor, sendo que amor é um termo eufórico e atraente e desamor é disfórico e repulsivo.

A partir dessa categoria fundamental, determinamos a estrutura da narrativa, o sujeito passa de um estado de desamor para um estado de negação do desamor através da aquisição do auxiliador. Constrói-se, portanto, o percurso:

desamor => não-desamor => amor

Os textos fotográficos mostram o sujeito negando o termo desamor, pois se submeteu ao fazer interpretativo do destinador ao adquirir a *lingerie*, como o meio pelo qual alcançará o valor amor, que assume o sentido eufórico. Este mecanismo sintático pode ser representado pelo quadrado semiótico:



4.2. Plano de conteúdo - nível discursivo

Hernandes afirma que “O texto é uma realização de um enunciador, que o produz para obter algo do enunciatário.” (2006, p. 58). Assim, através da análise da enunciação torna-se possível ter acesso aos mecanismos de produção de sentido utilizados pelo enunciador para persuadir o enunciatário. Dentre esses mecanismos, temos as categorias de pessoa, tempo e espaço, que criam um efeito de objetividade e distanciamento ou de subjetividade e proximidade ao texto. Esses efeitos constroem-se a partir das relações “e-lá-então” ou “eu-aqui-agora”, as quais a semiótica chama, respectivamente, de *debreagem enunciativa* e *debreagem enunciativa*.

Nas propagandas em análise, as categorias de pessoa, tempo e espaço determinam uma *debreagem enunciativa* apreendida através do *slogan* “Seu maior tesouro é o amor que você pode ter hoje”, no qual ocorre a presença de um narrador “eu” num espaço “aqui” que fala diretamente com um narratário “tu” em um espaço “ai”. Ao explicitar o narratário com

o uso do pronome “você”, o enunciador fala diretamente com o enunciatário. Este mecanismo produz-se um sentido de cumplicidade e proximidade com o enunciatário.

O tempo “agora” apreendido pelo verbo “é” e “pode” e pelo advérbio “hoje” dá a ideia de concomitância do momento do acontecimento ao momento de referência presente “agora”. Acontece dessa forma uma simulação em que, conforme Hernandes explica, “[...] o narrador pode criar uma narração em que haja uma concomitância entre o tempo da ação e o dos acontecimentos narrados, para simular que eles acontecem no mesmo momento em que estão sendo contados.” (HERNANDES, 2006, p. 70).

4.3 A figura da deusa Afrodite e o resgate do tema mítico

Para Hernandes “[...] é a cobertura figurativa que dá acesso aos temas e valores.” (2006, p. 235) encobertos em um texto. As peças publicitárias, segundo o autor, têm dois objetivos principais, o de promover a venda de determinado produto e o de agregar valores à determinada marca. Assim, “[...] o trabalho publicitário é, na maior parte das vezes, a procura de *figuras* para cobrir *temas* que transfiram valores para as marcas.” (*idem*, p. 235, grifos do autor).

Podemos identificar nas propagandas, a personificação da deusa Afrodite através da figurativização intertextual com a tela “O nascimento de Vênus” de Sandro Botticelli. Contudo, ao comparar as duas propagandas, é possível perceber que as posturas da modelo são diferenciadas. Na figura 2, ela usa uma longa camisola branca, trata-se de uma sugestão dada pela Revista Anuário Noivas propondo o seu uso para a noite de núpcias, um momento especial para a vida da mulher. É possível perceber que a modelo expressa sensualidade de uma forma mais discreta, ao contrário da Figura 3 em que a modelo esbanja sensualidade ao usar um conjunto mais provocante, com luvas que caracterizam um fetiche erótico. Estes são reforçados pela figura da concha e da pérola. Desse modo, as propagandas se cobrem figurativamente com símbolos que expressam e reafirmam o arquétipo de Afrodite em suas duas facetas.

Considerações Finais

Por tratar-se de um texto sincrético, as propagandas publicitárias são manipuladas por várias formas de linguagem de manifestação, sobretudo a verbal e a não-verbal, para produzir um todo de sentido. Assim, os sentidos são enunciados a partir da articulação entre os sistemas comunicativos.

Nada nesse espaço de comunicação é aleatório, pois todos os elementos são selecionados e articulados entre si para produzir o sentido almejado. Devido às escolhas não serem casuais, mas com objetivos pré-determinados, as propagandas configuram-se em construções ideológicas voltadas para valores bem definidos. Por trás de cada escolha existe uma intenção comunicativa e somente um olhar mais atento poderá identificá-lo.

Nesse sentido, a presença dos mitos é recorrente. Por meio dos arquétipos, os textos manipulam valores conseguindo atingir a massa coletiva e produzir um efeito de identidade, o qual é usado pela propaganda como álibi manipulador da ação de consumo. Desse modo, a consumidora ao identificar-se com a deusa, buscará adquirir o produto por ela vinculado, fazendo o percurso de aquisição para uma completude idealizadora final.

A junção desses elementos evidencia, portanto, a construção de estratégias nas propagandas que geram um determinado fim. A lei do consumo tem por finalidade alcançar compradores, convencê-los da necessidade dos produtos e manter certa fidelidade. Em decorrência disso, somos a todo o momento bombardeados por imagens publicitárias de modo

que se dá um processo de formatação do desejo uma vez que os produtos buscados e desejados são determinados pelas propagandas e, por conseguinte, pelo próprio capitalismo.

Dada à diversidade cultural, econômica e social da grande massa da população, somente o resgate das imagens arquetípicas possui, portanto, o poder de alcançar esse público consumidor definido, a mulher, gerando uma identidade que a convença, mesmo de forma inconsciente, a agir ou desejar os produtos vinculados às representações da deusa. Assim, o sistema capitalista se apropria dos arquétipos e do sentimento de incompletude inerente ao ser humano, inserindo-os em sua lógica que visa à busca pelo lucro.

Dessa forma, a presente pesquisa buscou evidenciar a perspicácia dos textos publicitários, o arcabouço teórico voltado para a construção de estratégias de convencimento e, sobretudo, a eficácia do retorno aos mitos como fonte de identificação junto à população feminina da atualidade.

Referências Bibliográficas

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Estudos do discurso. In: FIORIN, José Luiz. (org.). **Introdução à Lingüística II: princípios de análise**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004. P. 187-217.

CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. 22 ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2008.

HERNANDES, Nilton. **Curso de semiótica: Princípios e historicidade**. 2006. (Artigo não publicado).

MAZUCCHI-SAES, Patrícia. Imagens míticas na publicidade. In: RAMOS, Celeste. (org.). **Mitos: perspectivas e representações**. Campinas, SP: Alínea, 2005. (Coleção mitologia e arte).

PEZZOLO, Dinah Bueno. **A Pérola: história, cultura e mercado**. São Paulo: Editora Senac, 2004.

RAMOS, Celeste. & VELOSO, Fernanda. A Perspectiva na Representação da Vênus de Alessandro Botticelli no Contexto do Renascimento Italiano In: RAMOS, Celeste. (org.). **Mitos: perspectivas e representações**. Campinas, SP: Alínea, 2005. (Coleção mitologia e arte).

STEPHANIDES, Menelaos. **Os deuses do Olimpo**. Ilustrações de Iannis Stephanides; Tradução de Janaína R. M. Potzmann; São Paulo: Odysseus, 2004.

A LÍNGUA DO OUTRO ATRAVESSADA POR UMA MEMÓRIA DO “AQUI”

THALITA MIRANDA GONÇALVES SAMPAIO

Universidade do Estado de Mato Grosso
Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavahada II 78200-000 - Cáceres - Mato Grosso

sampaio.thalita@gmail.com

Resumo: *Buscamos compreender neste texto como línguas outras significam articuladas na sintaxe da língua portuguesa, tomando como materialidade discursiva a música “Não tem tradução” de Noel Rosa, composta em 1933. Os conceitos que dão corpo à nossa análise é de poético, tomado enquanto propriedade da língua, pois a linguagem não é estática, mas passível de deslizamentos, de equívocos, de falha. O conceito de metáfora e de heterogeneidades a partir dos pressupostos teóricos de Authier-Revuz (1990).*

Palavras-Chave: *música, poético, metáfora, heterogeneidade, sentidos.*

Abstract: *We seek to understand in this text how other language mean articulated in the syntax of the Portuguese language, taking as discursive materiality the Noel Rosa’s music “Não tem tradução”, composed in 1933. The concepts that giving effect to our analysis is the poetic, taken as a property of language, because the language is not static, but susceptible to landslides, of mistakes, failure. The concept of metaphor and the heterogeneities from the theoretical assumptions of Authier-Revuz (1990).*

Key words: *music, poetic, metaphor, heterogeneities, senses.*

Enquanto analistas de discurso, recortamos como objeto de estudos o discurso. Este, por sua vez, se torna palpável na língua, como uma estrutura que o materializa e faz com que se produza sentido. Nessa perspectiva, tomamos a *língua* enquanto não transparente, produzindo sentidos nessa opacidade, transcendendo o traço¹⁶⁴ estruturalista do significado colado à palavra, enquanto estrutura e acontecimento. Compreendemos assim que os sentidos se dão na/pela história, pelas brechas possíveis dessa estrutura da língua. Pode-se afirmar a partir daí que é no furo/equívoco que o sentido se constitui, conforme propõe a

¹⁶⁴ Lacan em seus estudos, privilegia o significado em detrimento do significante e mostra que pensar a língua como proposta por Saussure é colocar um impasse à significação, pois para Lacan o sentido é o *non sense*. Ele utiliza o algoritmo S/s (significante sobre significado) para exemplificar a teoria do signo de Saussure de modo que o traço é chamado por ele de barra e esta barra se dá mesmo como um dificultador da significação: “Essas considerações, por mais existentes que elas sejam para o filósofo, [referindo-se a Saussure] desviam-nos do lugar de onde a linguagem nos interroga sobre sua natureza. E fracassaremos ao sustentarmos a questão, enquanto não nos libertarmos da ilusão de que o significante tenha que responder por sua existência ao título de uma significação qualquer, seja ela qual for.” (LACAN, 1996, p.228)

análise do discurso. Orlandi (2012, p. 7), ao prefaciando a obra *O discurso: estrutura ou acontecimento* de Michel Pêcheux, afirma que ele “propôs uma forma de reflexão sobre a linguagem que aceita o desconforto de não se ajeitar nas evidências e no lugar já feito. Ele exerceu com sofisticação e esmero a arte de refletir nos entremeios”.

Dessa forma, considerando o funcionamento da língua e tomando-a não como algo plano e de significado estático, mas historicizada em suas condições de produção, vemos que os significantes textualizam-se em discurso de diferentes modos, numa relação particular com a memória do dizer. Por este aspecto, do conjunto heteróclito da linguagem posto por Saussure (1997), recortamos para nossos estudos a língua escrita, materializada em uma canção da MPB, sendo ela *Não Tem Tradução* (1933), de Noel Rosa.

Esta composição musical nos chamou a atenção pois que mobiliza simultaneamente línguas diferentes em um sistema linguístico específico, ou seja, trazem a formulação do verso uma sintaxe mista de diferentes línguas, que compreendem a língua portuguesa, o francês e o inglês, como um fio único da língua, produzindo efeitos de sentidos para a língua no Brasil

Consideramos, a partir de Pêcheux (2004), Mariani (2004) e Almeida (2012), que a composição musical materializa o poético na língua pelo ritmo, pela fonética, etc..., como propriedade da língua:

o poético não está fora da linguagem, não é algo restrito a um conjunto de efeitos especiais a ser usado em determinadas ocasiões. Ao contrário, pode-se conceber como uma propriedade da ordem da língua essa capacidade de deslizamento poético. Um deslizamento que incide no corpo da língua, em sua materialidade significante.

Propomo-nos compreender os efeitos de sentidos produzidos na/pela memória discursiva dessa língua esteticamente formulada em verso, recortando como materialidade *aqui* de onde se diz, em relação à língua nacional brasileira e, considerando as políticas de língua instauradas ao longo da história de sua constituição¹⁶⁵. Perguntamos pelo atravessamento ideológico materializado nesses diferentes fios discursivos que extrapolam o ordinário da língua, fazendo funcionar no português imaginários sobre a língua do Outro, além de significar as políticas de estado no Brasil, para a questão da língua. Trata-se de uma língua produzida “aqui” no espaço discursivo brasileiro, cujos significantes deslizam-se do português para outros sistemas.

Nesta música há um dizer sobre a língua fortemente marcado. Há uma vontade, um desejo de se criar uma identidade brasileira, como que se esta identidade nunca houvesse existido. Esses efeitos de sentido estão presentes nas duas primeiras estrofes em que há uma crítica ao que é do Outro:

O cinema falado/É o grande culpado da transformação/Dessa gente que sente que um barracão/Prende mais que o xadrez

¹⁶⁵ Ao dizermos língua nossa, pensamos pelo viés da História das Ideias Linguísticas. Um estudo que se encarregou de buscar na história os modos de constituição da língua portuguesa falada no Brasil, a cerca disto Payer (2006), ao estudar as condições históricas da interdição das línguas dos imigrantes, diz que “[...] a língua funcionou como *argumento* na discussão da autonomia do Estado Brasileiro. Dessa vez, entretanto, tal funcionamento interveio, por outro lado, na constituição de um imaginário social do país como linguisticamente homogêneo. Envolvido em um outro contexto mundial específico, e estando dessa vez concernida na discussão da autonomia não mais apenas a relação com Portugal, mas com diversas outras nações, os anos 1930 testemunharam um recuo no movimento de afirmação da identidade linguística brasileira, em face da configuração de uma necessidade de reafirmação do português como língua nacional diante dos imigrantes.

Lá no morro,/Se eu fizer uma falseta/A Risoleta desiste logo/Do francês e do inglês

Ao pensarmos em cinema, por um já-dado dos sentidos, nos remetemos a Hollywood, Estados Unidos, pois com o advento do som, é onde começa os grandes estúdios cinematográficos e o cinema se modifica de cinema mudo para o falado. Na composição, quando Rosa (1933) canta que o barracão prende mais que o xadrez, o que podemos compreender é que o cinema se dá em um espaço que se assemelha ao barracão e que os que assistem são interpelados pelas imagens e pelos costumes que são disseminados durante a projeção do filme e por isso o barracão, por se tratar da prisão do intelecto, pois se dá no campo das ideias, prende mais que o xadrez.

Há um efeito de sentido que significa enquanto crítica ao que é do Outro, Rosa (1933), na segunda estrofe eleva a língua portuguesa pelo poético e através do “deboche” diminui a língua do Outro, no caso o francês e o inglês. Este efeito se dá quando ele diz: “Se eu fizer uma falseta/A Risoleta desiste logo/Do francês e do Inglês”. Na música a falseta nos diz sobre um trecho pequeno de uma canção, assim, se “lá no morro” ele cantar um pouco em português logo a moça esquece o inglês e o francês dando preferência ao português, mesmo sendo apenas uma falseta, uma pequena parcela, o português é melhor.

“Não Tem Tradução”, se situa na terceira década do século XX, que foi o início da segunda fase do modernismo, Noel Rosa não esteve presente na semana de 22, mas é atravessado pela ideologia modernista e isso se materializa em sua canção. Segundo Nunes (2003):

Nos grupos modernistas, ocorriam manifestações nacionais, quer no aspecto estético, quer no filosófico ou ideológico, sendo fundamental a tomada de posição frente às mudanças que aconteciam no mundo, incluindo-se aí desde o crescimento da atividade industrial até as modificações no panorama artístico. É preciso se posicionar como “moderno” e no “Brasil”. (NUNES, 2003, p. 44)

O movimento modernista também se constitui por uma alteridade, ele é interpelado pelos movimentos da vanguarda europeia. O Manifesto Antropofágico, significa esse posicionamento de ser “moderno” e no “Brasil” que José Horta Nunes nos diz na citação acima, de modo que o Manifesto Antropofágico significa engolir o outro, mas digerir dele só o que fosse bom para nossa nação, num movimento de mimesis e não de imitatio, como mera cópia, mas de se instaurar um Brasil “brasileiro”. Ser moderno aqui no Brasil, implicava em uma desvinculação de moldes estrangeiros.

Na letra da canção há uma contradição entre a língua outra e a língua nossa. Essa contradição se marca no criticar o outro e sua língua e usar então essa língua outra para se criticá-la. Esse furo/equívoco se dá na/pela língua, por um atravessamento ideológico de constituição de nação bem marcado na década de 30 do século XX.

Quando Rosa (1933) diz na terceira estrofe: “A gíria que o nosso morro criou/Bem cedo a cidade aceitou e usou/Mais tarde o malandro deixou de sambar,/Dando pinote/E só querendo dançar um Fox-Trote”, vem mais uma vez criticar o que é o do outro e dar visibilidade ao nacional: “A gíria que o nosso morro criou/Bem cedo a cidade aceitou e usou”. Nesta parte, não só há uma valorização da língua portuguesa, mas uma valorização da linguagem local. Pensar a gíria é pensar a língua fluida, em funcionamento, vai além da língua “portuguesa” aquela do colonizador, mas é a língua que funciona aqui no Brasil.

Segundo Nunes (2003):

O contexto cultural da época dos manifestos se caracteriza pela afirmação da identidade nacional, o que é visível tanto nos movimentos modernistas e nas manifestações artísticas, como nos estudos da língua. Nestes intensifica-se a preocupação com a questão da língua nacional, havendo um esforço no sentido de distinguir a língua brasileira das demais, principalmente da portuguesa. (Idem, p. 49)

A composição de Rosa (1933) materializa a preocupação com a língua nacional, como podemos ver na quarta estrofe: “Essa gente hoje em dia/Que tem a mania da exibição/Não se lembra que o samba/Não tem tradução no idioma francês/Tudo aquilo que o malandro pronuncia/Com voz macia é brasileiro,/Já passou de português”. Quando ele nos diz “que o samba não tem tradução no idioma francês” o que podemos perceber é um nacionalismo fortemente marcado.

Os sentidos se produzem de modo que o samba, enquanto ritmo é tomado como língua, pois o compositor afirma que não há tradução. A língua é o que dá a um lugar o estatus de nação:

Antes de tudo precisamos ser uma nação, e não um simulacro, uma aparência, um arremedo de nação. E para podermos sê-lo, força e não desfitemos a vista de tudo quanto possa concorrer para fortalecer, vigorar e tornar coesa, robusta, indissolúvel e insuperável a unidade nacional, como expressão inequívoca e soberana de uma consciência nacional, de uma cultura nacional, de uma política nacional, de uma indústria nacional, de um comércio nacional, de uma imprensa nacional e de uma língua nacional. (FREIRE, 1978, p. 473 *apud*, NUNES, 2003, p. 50)

Desse modo, Rosa ao tomar o sentido de samba, que por um deslize metafórico, significa a língua nacional, instituí um lugar de nação. Na sequência ele ainda diz: “Tudo aquilo que o malandro pronuncia/Com voz macia é brasileiro,/Já passou de português”. Quando ele se refere a voz macia, está significando o ritmo do falar brasileiro, que é diferente do português de Portugal. Os efeitos de sentidos que se produzem é de que temos uma língua, uma língua que é daqui e não de lá, que tem um ritmo próprio e que não é a mesma que Portugal.

Nunes (2001) diz que: “Segundo Câmara Júnior, as diferenças entre o português do Brasil e o português de Portugal não resultam da influência do tupi ou das línguas africanas, mas do fato de que a língua se encontra em dois territórios nacionais diferentes e separados.” (NUNES, 2001, p. 71). O que se faz aqui é brasileiro pois o espaço do dizer é o Brasil, desse modo, os efeitos de sentido que vão se constituindo na composição de Noel Rosa é o de um lugar nacional, no modo em como se marca a crítica ao que é do outro e vem valorizando o que é nacional, ele finaliza sua canção dizendo: Amor lá no morro é amor pra chuchu/As rimas do samba não são I love you/E esse negócio de alô, Alô boy e alô Johnny/Só pode ser conversa de telefone. Quando ele diz que a rimas do samba não são I love you, os efeitos de sentido que se produzem é que o samba, algo que é do Brasil não se constitui do dizer do outro, é “puramente” nacional e ainda coloca a outra língua em um lugar de artificialidade quando ele diz que “esse negócio de alô, Alô boy e alô Johnny/Só pode ser conversa de telefone”, pois a conversa de telefone não se dá de maneira natural como face a face, e acaba por diminuir a língua do outro e elevar a língua portuguesa.

Como já dissemos acima, em nosso quadro teórico, é no furo/equívoco que os sentidos se dão. Noel Rosa se inscreve enquanto sujeito no período da segunda fase do modernismo que se opunha à métrica parnasiana, às rimas e aos moldes. No entanto a canção significa de um modo que se estrutura nessa crítica, buscando instaurar essa

nacionalidade brasileira por meio da língua e língua enquanto oficial, se constrói com rimas e se entrega ao poético dessa língua, como por exemplo falado/culpado; gente/sente; falseta/Risoleta; criou/aceitou e usou; sambar/dançar e muitas outras ao longo da música.

Pensando então essas rimas, há uma em especial na quarta estrofe: “Amor lá no morro é amor pra **chuchu**/As rimas do samba não são I love **you**”. O que se dá nestes versos é que há uma oposição entre a língua nacional materializada na palavra **chuchu** e na língua inglesa **you**, de modo que pela poesia dá-se a rima produzindo sentido a partir da memória da língua portuguesa embora o compositor use a língua estrangeira. Os sentidos que vão sendo produzidos são os de política de língua, sentidos de uma necessidade de uma língua nossa, que é efeito de sentido das condições de produção da década de 30. O sentido se dá de modo que na composição temos a língua do outro para se opor a este próprio outro, para criticá-lo e fazer-se elevar o nacional. A contradição/falha se dá na oposição destas duas línguas que se tecem na sintaxe do português brasileiro com léxicos do inglês, fazendo emergir sentidos do nacional a partir da língua outra, que constitui memória daqui e não de lá.

Luiz Francisco Dias (1996) em sua tese de doutorado tece sobre a necessidade de se configurar uma identidade brasileira a partir da mudança do nome da nossa língua: [...] nas décadas de 30 e 40 no Brasil na época em que as discussões sobre a identidade nacional ganhavam terreno entre os políticos e os intelectuais. Na nossa tese, buscamos compreender como se configurava uma identidade de língua nacional na ótica dos políticos”. Na década de 30, buscava-se a construção sobretudo de uma identidade nacional. Neste mesmo período, Lourenço Filho, diretor do Ministério da Educação cita um documento de 1921 sobre a educação dos filhos de estrangeiros:

O espírito dessas crianças brasileiras, formado em língua, nos costumes, nas tradições dos pais, só poderia tender para a pátria de origem, constituindo um empecilho à coesão nacional. Mesmo na raça latina e assimilável como é a italiana, nota-se uma grande tendência para conservar a língua e os costumes, quando formando regulares aglomerações; nas colônias alemãs, então, a propensão conservadora é ainda muito maior, agravada pela diferença de língua e dos costumes. Em certas regiões do país a necessidade da Escola Nacional é bastante grande; abri-la é conquistar milhares de cidadãos para a pátria.¹⁶⁶

É nestas condições de produção que a canção de Noel se inscreve, de uma intensa necessidade de fundação de nacionalidade e buscando inaugurar essa identidade brasileira. Dessa forma, o que vamos percebendo é que o sentido se dá no que escapa, na/pela falha, de modo que é necessário instaurar uma identidade a partir da língua portuguesa, mas na composição não há só a língua portuguesa, há língua estrangeira e o que escapa é justamente a língua do outro significando então na nossa língua, como uma maneira de não aceitação da língua desse outro. E é aí então que se dão os sentidos, no modo de significar a língua nacional se opondo à língua estrangeira, que significa através desta língua estrangeira, mas que sobretudo produz efeitos pelo português.

Neste aspecto é onde se dá as heterogeneidades, pensadas a partir de Authier-Revuz (1990), de modo que a língua do outro se estrutura no fio da sintaxe da língua portuguesa e a partir da estrutura da língua portuguesa se estabelece como uma crítica a esse outro, o que configura a heterogeneidade constitutiva. E é pela heterogeneidade mostrada que se dá na/pela língua estrangeira que conseguimos notar então de forma marcada a presença do outro. Dessa forma, nesta música de Noel os efeitos de sentidos que vão se constituindo é o

¹⁶⁶ <http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/capit2.htm#N_68_>

de uma apropriação da língua e apropriação não no sentido de instrumento, mas no de tomá-la enquanto sua, no sentido de se tornar a língua própria do Brasil assim como o samba e assim como chuchu o são, de modo que não haja I love you.

Referências bibliográficas

ACHARD, Pierre [et al]. **Papel da Memória**, tradução e introdução: José Horta Nunes, Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, 2ª Edição.

ALMEIDA, Eliana de [et al]. **Linguagem, História e Memória**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

ALMEIDA, Eliana de. **Rimas e Telas: a rua no (dis)curso**. S/D

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Heterogeneidade(s) Enunciativa(s)**, In: Cadernos de Estudos Linguísticos, (19): 25-42, Jul./Dez. 1990.

BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**

DIAS, Luiz Francisco. **Os Sentidos do Idioma Nacional: As Bases Enunciativas do Nacionalismo Linguístico no Brasil**. Campinas, Pontes, 1996. Acesso em <http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_04.html>, as 16:44 de 08/10/2013.

LACAN, Jacques. **Escritos**; tradução: Inês Oseki-Depré, 4ª Edição, São Paulo, Editora Perspectiva, 1996.

MARIANI, Bethania. **Silêncio e metáfora, algo para se pensar**. P. 1-16, 2004. Acesso em <<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/BethaniaMaria ni.pdf>>

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1996.

_____. **Discurso Fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional**. Campinas, SP, Pontes, 3ª Edição, 2003.

_____. O Sujeito Discursivo Contemporâneo: um exemplo. In: **II Seminário de Estudos em Análise do Discurso**. UFRJ: Porto Alegre, RS, 2005. CD-ROM.

_____. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008a.

_____. **Terra à Vista, Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo**. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008b.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 10ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012a.



_____. Espaços Linguísticos e seus Desafios: convergências e divergências. **Revista Rua**, 2012b, no. 18. Volume 2. p. 05-18.

PAYER, Maria Onice. **Memória da Língua: imigração e nacionalidade**. São Paulo: Escuta, 2006.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**; tradução: Eni P. Orlandi, 6ª Edição, Campinas, SP, Pontes Editores, 2012.

_____. Delimitações, inversões, deslocamentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, (19), julho/dezembro, 1990.

SEVERIANO, Jairo. **Uma História da Música Popular Brasileira: das origens à modernidade**. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

TEIAS: Rio de Janeiro, ano 7, nº 13-14, jan/dez 2006.

Acesso em <<http://topicosespeciais.wordpress.com/2010/01/15/cinema-falado/>> às 10:19h do dia 21/09/2013.



“FRANKENSTEIN”: A NARRATIVA TRANSMÍDIA UTILIZADA COMO ESTRATÉGIA DE IMERSÃO DO ESPECTADOR

THIAGO BERZOINI

Instituto de Artes e Design
Universidade Federal de Juiz de Fora
Campus Universitário – Bairro Martelos – Juiz de Fora – MG – CEP 36036-330

thiago.berzoini@gmail.com

Resumo: O artigo aborda a narrativa transmídia aplicada às artes cênicas como um elemento de imersão do espectador, tendo como referência a montagem de “Frankenstein”, inspirada na obra de Mary Shelley, realizada em 2013 pela Cia. Teatral Caravela das Artes (JF – MG). Prioriza-se a imersão do público através da utilização das instalações-cenários, deslocando a estratégia transmídia utilizada pela indústria cultural para a experimentação de uma obra de arte intimista.

Palavras-chave: Imersão. Narrativa Transmídia. Artes Cênicas. Frankenstein. Processo criativo.

Abstract: This paper discusses the transmedia storytelling that provides the theatergoers with an immersion experience in the theatrical environment. The play “Frankenstein”, inspired by Mary Shelley’s work, staged by Caravela das Artes Theater Company in 2013, is taken as a reference. It prioritizes the immersion of the audience by means of installation-backdrops, displacing the transmedia strategy from the cultural industry to the experimentation of an intimate work of art.

Keywords: Immersion. Transmedia Storytelling. Theater. Frankenstein. Creative process.

1. Sobre a estratégia da narrativa transmídia

A narrativa transmídia é uma estratégia que permite a utilização de diferentes *media* para contar histórias que ofereçam ao espectador diversos pontos de entrada na trama, fortalecendo o universo ficcional criado e mantendo o espectador (ou usuário, consumidor) mais tempo envolto na trama, imerso no universo ficcional. Segundo Pratten (2011), a incorporação da história em cada mídia precisa ser satisfatória por si só, porém a apreciação de todos os meios deve ser maior quando se somam as partes.

Esse novo método de atrair mais consumidores para determinados conteúdos, com possibilidades inúmeras de alcance ao redor do mundo, graças às possíveis trocas de informações na grande rede, gerou o que Henry Jenkins (2008) denominou “Cultura da Convergência”, que nos traz a concepção de que um livro, um jornal, uma revista, um filme ou qualquer outro produto não se encerra sobre si mesmo, mas traz consigo a possibilidade de expansão, distribuindo funções narrativas entre os diversos *media* de maneira que o

conteúdo flua por vários canais diferentes e assuma formas distintas no ponto de recepção (JENKINS, 2008).

(...) uma nova estética que surgiu em resposta à convergência das mídias – uma estética que faz novas exigências aos consumidores e depende da participação ativa de comunidades de conhecimento. A narrativa transmidiática é a arte da criação de um universo. Para viver uma experiência plena num universo ficcional, os consumidores devem assumir o papel de caçadores e coletores, perseguindo pedaços da história pelos diferentes canais, comparando suas observações com as de outros fãs, em grupos de discussão on-line, e colaborando para assegurar que todos os que investiram tempo e energia tenham uma experiência de entretenimento mais rica. (2008, p.49)

Ao aplicar a narrativa transmídia a uma produção em artes cênicas, estabelece-se um deslocamento de uma estratégia mercadológica da indústria do entretenimento para a divulgação de uma obra de arte com perspectivas autorais, não necessariamente com o objetivo de vender o produto, mas de apreciação do mesmo e de maior imersão do espectador no universo ficcional criado. O primeiro experimento unindo o teatro e a narrativa transmídia através da Cia. Teatral Caravela das Artes foi “Espectros – um drama familiar”, de Ibsen, e desde então a companhia amadora de teatro (sediada em Juiz de Fora, Minas Gerais) vem se utilizando de conceitos que circundam as possibilidades transmidiáticas para exploração de seu universo cênico. Sobre imersão, é importante ter em mente seu conceito e utilização, que vai além do termo empregado atualmente, conforme será explanado a seguir.

2. Breves considerações sobre imersão

O termo imersão deve ser entendido neste experimento como “a experiência de ser transportado para um lugar primorosamente simulado, prazerosa em si mesma, independente do conteúdo da fantasia” (MURRAY, 2003, p.102). A palavra “imersão” é atualmente - por muitas vezes - ligada exclusivamente à virtualidade, porém Oliver Grau, em seu livro “*Virtual Art - To illusion to immersion*” (2004), aponta a presença de artifícios de imersão desde os tempos da antiguidade com a pintura de naves de igrejas ou através dos cicloramas primorosamente elaborados para passar ao público o efeito de veracidade na cena observada. A seguinte definição é a utilizada para compreensão do termo neste texto:

Imersão é um termo metafórico derivado da experiência física de estar submerso na água. Buscamos de uma experiência psicologicamente imersiva a mesma impressão que obtemos em um mergulho no oceano ou numa piscina: a sensação de estarmos envolvidos por uma realidade completamente estranha, tão diferente quanto a água e o ar, que se apodera de toda nossa atenção, de todo nosso sistema sensorial. Gostamos de sair do nosso mundo familiar, do sentido de vigilância que advém de estarmos nesse lugar novo e do deleite que é aprendermos a nos movimentar dentro dele. (...) num meio participativo implica em aprender a nadar, a fazer coisas que o novo ambiente torna possíveis. (MURRAY, 2003, p.102)

Na antiguidade a pintura era utilizada como artifício ilusório em ambientes que proporcionavam ao espectador a possibilidade de imersão. Oliver Grau cita exemplos diversos, que vão desde a “Villa dei Misteri” – uma sala com afrescos em Pompéia (60 A.C.) - até a construção dos elaborados e controversos panoramas no período do final dos anos

1800 e início dos anos 1900, e sendo a mais sofisticada forma de ilusão em um espaço de 360º com os meios da pintura tradicional (GRAU, 2004).

Levando em consideração esses aspectos de imersão/ilusão que tendem a “enganar” o espectador proporcionando um ambiente verossímil, foi pensada uma forma de apresentar ao espectador um cenário onde ele pudesse estar imerso, utilizando-se de conceitos advindos das instalações¹⁶⁷ artísticas e não necessariamente dos artifícios pictóricos para proporcionar os efeitos pretendidos. Uma variação das *funhouses* descritas por Murray em seu livro “Hamlet no Holodeck”, nas quais a diversão se encontra na forma de uma visita participativa pelo ambiente.

3. Sobre a montagem “Frankenstein”, de Mary Shelley (Cia. Teatral Caravela das Artes, 2013)

A adaptação do romance “Frankenstein ou o Prometeu Moderno” passou a se chamar apenas “Frankenstein”¹⁶⁸, modo pelo qual a estória foi popularizada ao longo dos anos através de diversos filmes, entre outras adaptações para diversos meios. Embora um romance conhecido, um clássico da literatura universal, a direção da Caravela das Artes raciocinou que seria melhor que houvesse a supressão do subtítulo para que as chances de uma associação indevida fossem menores. A peça teve aproximadamente 90 minutos de duração. Embasada no texto original de Mary Shelley, publicado pela primeira vez em 1818, a montagem adotou características realistas, apesar do tema fantástico, proporcionando o distanciamento apenas na figura da Criatura. Foi elaborada dentro da iniciativa da licença “Creative Commons”¹⁶⁹, nos seguintes parâmetros: mantém os direitos de autor mas permite que outros copiem e distribuam a obra, desde que haja atribuição aos autores segundo as condições especificadas. A montagem estreou no dia 30 de maio de 2013, com apresentação apenas para convidados (familiares, funcionários da UFJF), ficando em cartaz todas as sextas, sábados e domingos de junho, às 20H00, na Casa de Cultura da UFJF, localizada na Avenida Rio Branco 3372, em Juiz de Fora, Minas Gerais.

A adaptação teve sua trama focada dentro da Mansão Frankenstein, em Genebra, onde um obstinado cientista, após retornar de seus estudos no exterior, consegue concluir suas pesquisas, porém as consequências de seus atos são inimagináveis. A obra tenta lidar com questões existenciais, além da decadência causada pela ambição, obsessão e busca incessante pelo poder.

¹⁶⁷ “O termo instalação é incorporado ao vocabulário das artes visuais da década de 1960, designando assemblage ou ambiente construído em espaços de galerias e museus”. Definição retirada da “Enciclopédia Itaú Cultural – artes visuais”, Acessada em 02/11/2013. Disponível em: http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=3648

¹⁶⁸ Ficha técnica da montagem “Frankenstein” de Mary Shelley, adaptação e direção geral de Thiago Berzoini: Cia. Teatral Caravela das Artes (elenco: Jackson Leocádio, Thiago Berzoini, Jéssica Melato, Mariana Maciel, Leticia Amorim, Pedro Demetrius, Yasmin Benini, Ana Luisa Rufino, Luisa Carneiro, Julia Ferrarezi, Aline Carvalho, Taina Zampa, Gabriel Hage, Gustavo Canivali); Câmera/Fotografia: Maria Luiza Magalhães; Ilustrações anatômicas: Thiago Correa; Projeto 3D do cenário: Kadu Oliveira; Trilha: Lídimo, sob regência de Michel Lenev.

¹⁶⁹ “A licença Creative Commons disponibiliza licenças que abrangem um espectro de possibilidades entre a proibição total dos usos sobre uma obra - todos os direitos reservados - e o domínio público - nenhum direito reservado. Nossas licenças ajudam você a manter seu direito autoral ao mesmo tempo em que permite certos usos de sua obra - um licenciamento com ‘alguns direitos reservados.’” (...) “O Creative Commons é um novo sistema, construído com a lei atual de direitos autorais, que possibilita a você compartilhar suas criações com outros e utilizar música, filmes, imagens, e textos online que estejam marcados com uma licença Creative Commons.” Texto retirado do site <<http://www.creativecommons.org.br>> Acessado em 09/07/2011.

Além da montagem, houve distribuição gratuita de produtos através do blog¹⁷⁰ – experimentação com seu potencial já consolidado ao longo de três anos elaborando a estratégia transmídia nas peças anteriores (“Espectros – um drama familiar”, de Henrik Ibsen, (2011) e “Tio Vânia – cenas de uma vida no campo”, de Anton Tchekhov (2012)). Os produtos disponíveis no blog são: vídeos promocionais (imagem 01 e 02)¹⁷¹, uma história em quadrinhos (imagem 03) e algumas cartas que são recebidas durante a peça e que são disponibilizadas no blog para que o público tenha acesso.



Imagem 01 – Imagem do vídeo promocional 01, produzido como parte do material transmídia da montagem “Frankenstein”, de Mary Shelley



Imagem 02 – Imagem do vídeo promocional 02, produzido como parte do material transmídia da montagem “Frankenstein”, de Mary Shelley



Imagem 03 – História em Quadrinhos produzida como parte do material transmídia de “Frankenstein”, de Mary Shelley

¹⁷⁰ <http://frankensteincaravela.blogspot.com>

¹⁷¹ Todas as imagens utilizadas neste artigo pertencem ao acervo da Cia. Teatral Caravela das Artes.

A trilha sonora original foi composta para a montagem por Lídimo, projeto pop comandado pelo músico e regente Michel LeNev. A trilha¹⁷² se fundamenta em aspectos experimentais com toques de metais, e uma tendência ao som “industrial”, além de contribuir com o clima de mistério, fornecendo ambiência sonora para as instalações-cenários. O público também pode baixar as músicas no blog; e, conceitualmente, os seus títulos apresentam sugestões de uma micronarrativa da montagem.

A inovação da montagem do ano de 2013 ficou por conta do conceito de Instalação-Cenário (imagem 04), contando com ambientes como o saguão de entrada da mansão, sala de estudos, laboratório, sala de visitas e copa. Certamente um incontável número de produções teatrais já se utilizou de espaços alternativos para suas montagens. O diferencial é fazer da galeria de arte um suporte para a estratégia da narrativa transmídia, apresentando o cenário montado nas galerias de arte. Fator que possibilitava a visita do público ao cenário durante os dias da semana, de 14H00 às 18H00, na Casa de Cultura da UFJF durante o mês de junho e julho de 2013. No cenário havia pistas e elementos que complementavam a narrativa, que o público poderia investigar com calma durante sua visita.



Imagem 04 – Algumas ambiências das instalações-cenários. respectivamente a sala de estudos, laboratório e quarto da Mansão Frankenstein (Casa de Cultura da UFJF/2013).

Assim, os visitantes seriam capazes de realizar, mentalmente, um elo narrativo entre o que era mostrado no espetáculo e os indícios apresentados no cenário - através de inscrições, textos e ilustrações - pelas paredes do laboratório, geralmente relacionados à arte da alquimia e os experimentos de Victor Frankenstein, como, por exemplo, textos de Cornélio Agripa e seus “Três livros de filosofia oculta” (1509), nos quais havia informações sobre dar vida aos mortos, referências da mitologia grega (Hércules e a pira funerária); algo que a criatura cita ao fim da peça em um contexto diferente, mas que certamente remonta aos textos dos alquimistas que serviram de base para o seu criador e, conseqüentemente, o sucesso de suas experiências sobre dar vida à matéria inanimada. Esta concepção contribui para a imersão do espectador na obra, não somente no campo da virtualidade, mas também no campo físico, enquanto pode caminhar e perceber o ambiente como uma mostra de arte.

3.1 O conceito de Instalação-cenário

Pensando na Galeria de Arte como uma mídia a ser explorada como ferramenta para expansão do universo ficcional e imersão por parte do espectador, foi empregada a construção de cenários, em uma união da ribalta com a galeria de arte, fornecendo para o cenário uma concepção autoral e voltada à obra de arte. Assim temos a ambiência de uma instalação pela qual o público possa caminhar, além de visitar e investigar aspectos contidos no cenário que fornecem mecanismos de investigação e aprofundamento na trama por parte do espectador. A

¹⁷² <https://soundcloud.com/caraveladasartes/sets/frankenstein-de-mary-shelley>

seguir, alguns parâmetros estabelecidos para a utilização das instalações-cenários, fazendo da galeria de arte um meio a ser explorado transmidiaticamente:

- a) Requer um espaço instituído como galeria de arte. Ao abrigar o cenário e a montagem, desconstrói-se e realoca-se a posição do espaço arquitetônico: diálogo -> galeria e ribalta;
- b) Aberta à visita do público, durante dias e horários em que não haja apresentação da peça; dessa forma, quando a montagem não está sendo apresentada, o objeto (cenário) assume função (ressignifica-se) de Instalação.
- c) Deve possuir aspectos que se transformam em primorosa simulação, causando ambiência capaz de imersão.

Considerações finais

A prática imersiva explorada pela Cia. Teatral Caravela das Artes, como um dos produtos de seu material transmídia para “Frankenstein”, mostrou-se eficaz, obtendo sucesso de público e gerando repercussões e prorrogação da temporada. A exploração da galeria de arte como uma mídia para entrada de espectadores em um universo ficcional amplia não só o diálogo entre espectador e obra, mas também instiga a frequentar um espaço voltado para o acolhimento de obras artísticas, ao mesmo tempo em que possibilita discursos e questionamentos sobre as galerias de arte, sobre as artes cênicas e sobre lugares e plataformas disponíveis para produções transmidiáticas.

A aplicação das instalações-cenários como um produto transmídia requer predisposição por parte do grupo responsável pela peça a ser montada e por parte da galeria que esteja apta a receber esse tipo de proposta. Também é importante ressaltar que a galeria de arte deve ser inserida em um contexto que enriqueça o universo ficcional, não sendo meramente um dispositivo de exposição, mas um elemento de imersão e entrada narrativa para os espectadores.

Todavia, os conceitos e experimentações relativos à narrativa transmídia ainda possuem um vasto campo a ser pesquisado no Brasil. A utilização dessa estratégia em comunhão com as artes cênicas ainda é pouco explorada e merece atenção por parte de pesquisadores e produtores brasileiros.

Referências bibliográficas

GRAU, Oliver. **Virtual Art – From Illusion to Immersion**. Massachusetts: MIT Press, 2004.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

MURRAY, Janet. **Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço**. São Paulo: Itaú Cultural: Unesp, 2003.

PRATTEN, Robert. **Getting started with transmedia storytelling: a practical guide for beginners**. Createspace Publishers, 2011.

SHELLEY, Mary. **Frankenstein ou o Prometeu Moderno**. Trad.: Adriana Lisboa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

A RELAÇÃO DA MEMÓRIA DE TRABALHO COM PREJUÍZOS NA LINGUAGEM EM CRIANÇAS COM TDAH

VANESSA CRISTINA DE JESUS PINHA

Faculdade de Letras - Universidade Federal de Minas Gerais
Av. Antônio Carlos, 6627 - 31270-901 - Pampulha - Belo Horizonte – MG

vanessa.pinha@yahoo.com.br

Resumo. *Inúmeros trabalhos realizados em diversas áreas associam o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) a problemas relacionados à aquisição da linguagem e ao desenvolvimento de competências linguísticas como a fala, a escrita, a leitura e o processamento auditivo. Por meio de um refinado levantamento bibliográfico, o presente trabalho tem como objetivo demonstrar, divulgar e discutir evidências de que tais prejuízos estão relacionados a déficits na memória de trabalho.*

Palavras-chave. *Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Linguagem. Memória de trabalho.*

Abstract. *Numerous studies carried out in several areas associate the Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) to problems related to language acquisition and development of language skills such as speech, writing, reading and auditory processing. Through a refined bibliographic survey, this study aims to demonstrate, disseminate and discuss evidences that such impairments are related to deficits in working memory.*

Keywords. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Language. Working memory.*

1. O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)

Segundo o DSM-IV-TR (2002), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) consiste em uma desordem neurobiológica, de causas genéticas, caracterizada pelo comportamento desatento, inquieto e/ou impulsivo. Essa desordem pode comprometer diversas esferas da vida do indivíduo portador, como a cognitiva, a social, a familiar, a acadêmica e a profissional (Brown, 2007; Lobo e Lima, 2007; Rohde e Benczik, 1999; Phelan, 2005; Polanczyk et al., 2007; Tannock, 2005). Além disso, esse transtorno pode muitas vezes vir acompanhado de outros distúrbios mentais, o que é denominado co-morbidade¹⁷³, como transtorno desafiador de oposição, transtorno de conduta, abuso de substâncias, transtornos de tiques, transtornos de humor (depressivo e bipolar) e transtornos ansiosos (DSM-IV-TR, 2002; Rohde e Mattos, 2003). Segundo pesquisas, 50% das crianças e

¹⁷³ Co-morbidade é o termo utilizado para designar a ocorrência de dois ou mais transtornos em um mesmo indivíduo (Rohde e Mattos, 2003, p. 85).

adolescentes com TDAH também apresentam algum outro tipo de transtorno (Rohde e Benczik, 1999). Embora ainda haja um ceticismo por parte da sociedade em relação ao TDAH, diversos estudos têm demonstrado que esse transtorno possui bases neurobiológicas. Segundo Rohde e Benczik (1999), achados científicos indicam claramente a presença de disfunção em uma área do cérebro conhecida como “região orbital frontal” em crianças e adolescentes com TDAH. Pesquisas demonstraram também que, nesses indivíduos, há a ocorrência de alterações no funcionamento de algumas substâncias encontradas nessas áreas chamadas de neurotransmissores¹⁷⁴, como a dopamina e a noradrenalina. De acordo com o DSM-IV-TR (2002), a prevalência do TDAH é estimada em 3-7% entre crianças em idade escolar e em três vezes mais indivíduos do sexo masculino que os de sexo feminino.

O diagnóstico do TDAH é comportamental, realizado clinicamente com base em uma série de critérios estabelecidos pelo DSM-IV. Esses critérios são divididos em dois grupos, cada um deles descrevendo nove tipos de comportamentos. São eles¹⁷⁵:

Desatenção

- ✓ Não consegue prestar muita atenção em detalhes ou comete erros por descuido;
- ✓ tem dificuldade em manter a atenção no trabalho ou no lazer;
- ✓ não ouve quando abordado diretamente;
- ✓ não consegue terminar tarefas escolares, afazeres domésticos ou deveres do trabalho;
- ✓ tem dificuldade em organizar atividades;
- ✓ evita tarefas que exijam um esforço mental prolongado;
- ✓ perde coisas;
- ✓ distrai-se facilmente;
- ✓ é esquecido.

Hiperatividade/Impulsividade

- ✓ mexe de forma agitada os dedos ou se contorce na cadeira;
- ✓ sai do lugar quando se espera que permaneça sentado;
- ✓ corre de um lado para o outro ou escala coisas em situações em que tais atividades são inadequadas;
- ✓ tem dificuldade de brincar em silêncio;
- ✓ age como se fosse “movido a pilha”;
- ✓ fala em excesso;
- ✓ responde antes que a pergunta seja completada;
- ✓ tem dificuldade de esperar sua vez;
- ✓ interrompe os outros ou se intromete.

Para que um indivíduo receba o diagnóstico de TDAH, ele precisa apresentar pelo menos seis dos sintomas de desatenção e/ou seis dos de hiperatividade/impulsividade (Rohde e Benczik, 1999). Além disso, mais alguns critérios relacionados à recorrência desses comportamentos devem ser observados: i) os comportamentos precisam persistir por pelo menos seis meses; ii) os sintomas têm de estar presentes (não necessariamente diagnosticados) antes da idade de 7 anos; iii) esses comportamento devem ter caráter extraordinário quando comparados aos de pessoas da mesma idade; iv) esse padrão comportamental precisa causar uma interferência significativa na capacidade funcional da pessoa; v) os sintomas devem causar comprometimento em uma ou mais esferas (escola, trabalho, em casa e em situações sociais) (Phelan, 2005, p. 15).

¹⁷⁴ Neurotransmissores são substâncias responsáveis por transmitir informações entre um neurônio e outro, permitindo a interligação entre diversas partes de uma área e entre uma área e outra (Rohde e Benczik, 1999, p. 56).

¹⁷⁵ Descrevemos aqui os critérios para diagnóstico do TDAH baseados na adaptação que Phelan (2005) fez da lista do DSM-IV.

Segundo o DSM-IV-TR (2002, p. 113), embora a maioria dos indivíduos apresente sintomas tanto de desatenção quanto de hiperatividade-impulsividade, em alguns deles há predomínio de um ou de outro tipo. Dessa forma, o TDAH apresenta os seguintes subtipos:

- a) TDAH predominantemente desatento;
- b) TDAH predominantemente hiperativo/impulsivo;
- c) TDAH tipo combinado.

Conceituado e caracterizado o TDAH, discutiremos, na seção que se segue, o conceito de memória de trabalho.

2. Como funciona a memória de trabalho?

A memória consiste na capacidade de armazenar, reter e subsequentemente recuperar informação de diversos aspectos, como visuais, linguísticas, auditivas, olfativas, entre outras. Há várias maneiras de classificar a memória em termos de duração, natureza e informação recuperada. De acordo com os modelos atuais de memória, do ponto de vista do processamento de informação, existem três principais estágios para a formação e recuperação da memória: a codificação ou registro (processamento e montagem da informação); armazenamento (criação de blocos permanentes da informação codificada) e recuperação (trazer à tona uma informação armazenada em um processo de resposta a pistas a serem utilizadas num processo de ativação). Além disso, apesar de algumas divergências, há uma classificação canônica que divide as formas de armazenamento em três tipos: memória de curto prazo, memória de trabalho e memória de longo prazo (Gazzaniga e Heatherton, 2005).

A memória de curto prazo configura um sistema de armazenamento mais simples, pois apenas guarda a informação por um curto espaço de tempo e privilegia o simples decorrer do tempo como fator determinante para seu descarte. A memória de trabalho, por sua vez, consiste em um sistema de armazenamento mais complexo, ao passo que armazena e manipula a informação, além de privilegiar a utilização da informação como critério para sua manutenção ou para seu descarte (Baddeley, 2011). Diferentemente, a memória de longo prazo possui capacidade ilimitada de armazenamento, pois consegue reter a informação por horas, anos ou décadas. Ela é responsável pelo armazenamento, esquecimento e recuperação de informações (Gazzaniga e Heatherton, 2005).

O conceito de memória de trabalho ganhou destaque com a publicação de um capítulo por Baddeley e Hitch (1974) e posteriormente com a publicação de um livro de Baddeley (1986) intitulado *Working Memory*. Durante a década de 70, os modelos vigentes de processamento de informação humana consideravam apenas a memória de curto prazo como módulo de armazenamento de informações. Para Baddeley, esses modelos se apresentavam demasiadamente simples, então, posteriormente, ele propôs um modelo multifacetado que acabou por substituir o conceito de memória de curto-prazo, deixando de ser apenas um armazenador temporário para ser um processador ativo capaz de manipular um conjunto limitado de informações por um curto período de tempo (Cowan, 2005). Através de seu modelo inicial (figura 1), Baddeley postulou que a memória de trabalho seria composta por três sistemas de memória: um componente fonológico, um componente visuoespacial e um componente central (executivo central). O executivo central atuaria como um controlador atencional responsável pela fiscalização e coordenação dos outros dois sistemas. Sua função primária seria o foco de atenção, dividindo-na entre tarefas

concorrentes e fornecendo uma interface entre a memória de longo prazo e a memória de trabalho. O sistema fonológico seria responsável pelo armazenamento temporário e ensaio do material verbal, ao passo que o subsistema visuoespacial forneceria essa função para os estímulos visuais e espaciais não verbais (Cowan, 2005; Rapport et al., 2008).

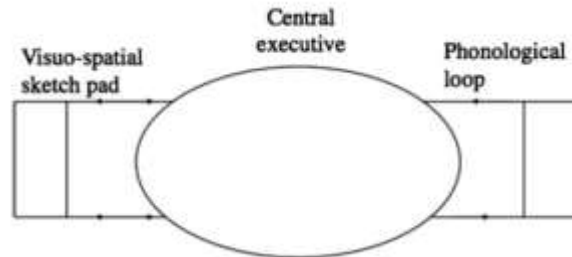


Figura 1: Modelo de memória de trabalho de Baddeley e Hitch (1974)

Em um artigo publicado no ano de 2000, Baddeley apresenta modificações no modelo original com o acréscimo de mais um componente: o *episodic buffer*. Com uma capacidade limitada e acessível à consciência, tal componente realiza o armazenamento temporário e interage com a memória de longo prazo na construção de representações integradas com base em uma nova informação (Cowan, 2005). A figura abaixo representa o modelo em questão.

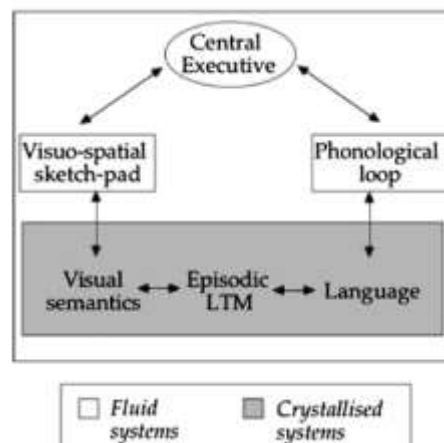


Figura 2: Modelo de memória de trabalho de Baddeley (2000) com a inserção de um quarto componente: o *episodic buffer*

O modelo de Baddeley se destaca pela robustez ao oferecer inúmeras evidências experimentais sobre o funcionamento da memória, além de dar conta de uma parte considerável de casos em neuropsicologia envolvendo déficits no sistema de memória operacional (Rodrigues, 2001). Esse modelo tem sido utilizado por profissionais de diversas áreas que investigam indivíduos com déficits neurocognitivos associados à memória operacional, como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), foco também desta pesquisa.

3. As relações entre o TDAH, a linguagem e a memória de trabalho

Um rico conjunto de pesquisas em diversas áreas – como psicolinguística, neurologia, neurolinguística e psicologia – tem evidenciado que crianças com TDAH geralmente

apresentam dificuldades correspondentes à linguagem, e que estas estariam relacionadas ao tamanho da memória de trabalho dessas crianças. Trabalhos como os de Brown (2007), Cohen et al. (2000), Lobo e Lima (2007) e Tannock (2005) demonstraram que crianças com TDAH apresentam problemas associadas ao aprendizado e à linguagem, tais como dificuldade com a fala e/ou atrasos na aquisição da linguagem, distúrbios na leitura e/ou na escrita, além de prejuízos referentes à competência comunicativa como linguagem receptiva e expressiva e processamento auditivo. De acordo com os achados de Kim e Lee (2009), crianças com TDAH variam menos no uso de formas linguísticas, produzem mais comportamentos pragmáticos inapropriados na interação conversacional, apesar de ter o mesmo tipo de conhecimento pragmático de crianças com desenvolvimento típico, e possuem mais probabilidade de ter problemas com a produção do que com a compreensão da linguagem. Os trabalhos de Albuquerque (2008) e o de Klein (2009) demonstraram que, na modalidade da leitura, crianças com TDAH conseguem chegar ao mesmo resultado que os sujeitos sem o transtorno, mas precisam de tempo significativamente maior para obter os mesmos resultados. Cunha Lima & Tenuta (no prelo) realizaram um experimento de produção discursiva no qual encontraram que, no momento da escolha de uma forma referencial para se retomar um antecedente, crianças com TDAH empregaram um número significativamente maior de pronomes – cujo custo de processamento configura-se menor –, ao passo que crianças com desenvolvimento típico utilizaram significativamente mais expressões nominais – que sobrecarregam mais a memória de trabalho.

Há fortes evidências de que os prejuízos linguísticos em crianças com TDAH encontrados nos trabalhos destacados anteriormente estejam relacionados à memória de trabalho e à atenção. Essas duas capacidades cognitivas desempenham um papel importante no processamento de informações. A leitura e a compreensão de linguagem envolvem o ato de manter na memória informações a fim de integrar porções de uma palavra, frase, sentença, parágrafo ou capítulo durante o tempo suficiente para conectá-las com porções subsequentes. Dessa forma, prejuízos na memória de trabalho e na capacidade atencional do indivíduo geram grande comprometimento da integração das informações e consequente dificuldade na compreensão (Brown, 2007; Cohen et al., 2000; Lobo e Lima, 2007).

De fato, um grande número de trabalhos tem trazido à luz fortes evidências de que crianças com TDAH são prejudicadas em um importante componente da memória de trabalho: o executivo central (Alderson et al., 2010; Baddeley, 2007; Kofler et al., 2008, 2010; Rapport et al., 2000, 2008; Willcutt et al., 2005). O executivo central – já apresentado no capítulo anterior – consiste em um controlador atencional responsável pela fiscalização e coordenação de outros dois subsistemas que realizam o armazenamento temporário e o ensaio de informação de modalidade específica. Sua função primária é foco de atenção, dividindo-a entre tarefas concorrentes e fornecendo uma interface entre a memória de longo prazo e a memória de trabalho (Rapport et al., 2008). Segundo Rohde (2003, p. 65),

as funções executivas compreendem uma classe de atividades altamente sofisticadas, que capacitam o indivíduo ao desempenho de ações voluntárias, independentes, autônomas, auto organizadas e orientadas para metas específicas. Em conjunto englobam todos os processos responsáveis por focalizar, direcionar, regular, gerenciar e integrar funções cognitivas, emoções e comportamentos, visando à realização de tarefas simples de rotina e também, principalmente, à solução ativa de problemas novos.

O componente executivo central da memória de trabalho é também funcionalmente relacionado à atividade motora extra (hiperatividade) que é uma das características diagnósticas para o TDAH. Ocorre que uma ou mais dessas funções exercidas pelos componentes do executivo central estão claramente prejudicadas em crianças com TDAH. Ademais, deficiências na memória de trabalho estão relacionadas a uma ampla gama de desempenhos desfavoráveis: deficiência de linguagem e aprendizado, hiperatividade, déficits no desempenho acadêmico e insucesso escolar, inatenção em aula, déficit na interação social (Rapport et al., 2008).

Considerações finais

O conjunto de trabalhos apresentados aqui fornece fortes evidências da influência da memória de trabalho no processamento anafórico. Tais achados indicam que é bem provável que a baixa capacidade na memória operacional esteja relacionada a um baixo desempenho atencional, que levaria a uma utilização menor dos recursos mentais, o que causaria, assim, um prejuízo na retenção de informações de memória de curto prazo.

Grande parte dos estudos que abordam a temática em questão tem sido realizada por estudiosos da psicologia. Torna-se necessária, portanto, uma investigação sistemática das relações entre TDAH, linguagem e memória de trabalho também por cientistas da linguagem. Estudos nesse âmbito, além de contribuírem na investigação da relação entre linguagem e TDAH – possibilitando assim o planejamento de ações referentes ao desenvolvimento escolar e ao planejamento de intervenções clínicas –, contribuirão também para uma melhor compreensão da influência dos processos cognitivos (tais como atenção e memória) no processamento da linguagem.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, G. S. (2008) **Processamento da Linguagem no Déficit de Atenção e Hiperatividade**. 2008. 147 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ALDERSON, M. R.; RAPPORT, M. D.; HUDEC, L. K.; SARVER, D. E.; KOFLER, M. J. (2010) Competing Core Processes in Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): Do Working Memory Deficiencies Underlie Behavioral Inhibition Deficits? **Journal of Abnormal Child Psychology**, 38(4), p. 597-507.

BADDELEY, A. (2011) Working Memory: Theories, Models, and Controversies. **Annu. Rev. Psychol.** 63:12.1–12.29.

BADDELEY, A. (2007) **Working memory, thought, and action**. New York: Oxford University Press.

BROWN, T. E. **Transtorno de Déficit de Atenção: a mente desfocada em crianças e adultos**. Tradução: Hélio Magri Filho. Porto Alegre: Artmed, 2007.

COHEN, N. J.; VALLANCE, D. D.; BARWICK, M.; IM, N.; MENNA, R.; HORODEZKY, N. B.; ISAACSON, L. (2000) The interface between ADHD and language impairment: an examination

of language, achievement, and cognitive processing. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**. V. 41, n. 3, p. 353–362.

COWAN, N. Working memory capacity. **Essays in Cognitive Psychology**. New York: Psychology Press. 2005.

CUNHA LIMA, M. L.; TENUTA, A. (no prelo) **Aspectos atencionais da linguagem: a escolha da forma referencial em narrativas de crianças portadoras de TDAH**.

DSM-IV-TR - **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

GAZZANIGA, M. S.; HEATHERTON, T. F. (2005). Memória (M. A. V. Veronese, Trad.). In: GAZZANIGA, M. S.; HEATHERTON, T. F. **Ciência psicológica: mente, cérebro e comportamento**. (pp. 214-247). Porto Alegre: Artmed.

KIM, K., LEE, C. H. (2009). Distinctive linguistic styles in children with TDHD. **Psychological Reports**, 2009, 105, p. 365-371.

KLEIN, A. I. **A compreensão em leitura e a consciência fonológica em crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade**. 2009. 103 f. Dissertação (Mestre em Linguística) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

KOFLER, M. J.; RAPPORT, M. D.; BOLDEN, J.; SARVER, D. E.; RAIKER, J. S. (2010). ADHD and Working Memory: The Impact of Central Executive Deficits and Exceeding Storage/Rehearsal Capacity on Observed Inattentive Behavior. **Journal of Abnormal Child Psychology**, 38, p. 149-161.

KOFLER, M. J.; RAPPORT, M. D.; BOLDEN, J., ALTRO, T. A. (2008) Working memory as a core deficit in ADHD: Preliminary findings and implications. **The ADHD Report**, 16, 8-14.

LOBO, P. A. S.; LIMA, L. A. M. (2007) Atualização sobre as alterações da linguagem relacionadas ao transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. **Comunicação em Ciências da Saúde**. V. 18(4), p. 232-331.

PHELAN, T. W. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – Sintomas, diagnósticos e tratamentos: crianças e adultos**. Trad. Tatiana Kassner. São Paulo, SP: M. Books do Brasil, 2005.

POLANCZYK, G., LIMA, M. S., HORTA, B. L., BIEDERMAN, J. AND ROHDE, L. A. (2007) The Worldwide Prevalence of ADHD: A Systematic Review and Metaregression Analysis. **American Journal of Psychiatry**, 164:942–948.

RAPPORT, M. D.; ALDERSON, M. R.; KOFLER, M. J.; SARVER, D. E.; BOLDEN, J.; SIMS, V. (2008) Working Memory Deficits in Boys with Attention-deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): The Contribution of Central Executive and Subsystem Processes. **Journal of Abnormal Child Psychology**, 36, p. 825-837.



RAPPORT, M. D.; CHUNG, K.; SHORE, C. (2000) Upgrading the science and technology of assessment and diagnosis: Laboratory and clinic-based assessment of children with ADHD. **Journal of Clinical Child Psychology**, 29, p. 555-568.

RODRIGUES, C. Contribuições da memória de trabalho para o processamento da linguagem. Evidências experimentais e clínicas. **Working Papers em Lingüística**. UFSC, N.5, 2001.

ROHDE, L. A. P.; BENCZIK, E. B. P. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: O que é? Como ajudar?** Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROHDE, L. A.; MATTOS, P. & COLS. **Princípios e Práticas em TDAH**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TANNOCK, R. (2005) **Language and Mental Health Disorders: The Case of ADHD**. Disponível em: < http://www.cas.uio.no/Publications/Seminar/Convergence_Tannock.pdf>.

WILLCUTT, E. G.; DOYLE, A. E.; NIGG, J. T.; FARAONE, S. V.; PENNINGTON, B. F. (2005) Validity of the Executive Function Theory of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: A Meta-Analytic Review. **Biol Psychiatry**, 57, p. 1336 –1346.

OS DISCURSOS SOBRE A PROVA BRASIL: AS POLITICAS PÚBLICAS E O ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA

VERONICA SILVA DE ALBUQUERQUE, JUDITE G. DE ALBUQUERQUE

Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Linguística
Universidade do Estado de Mato Grosso

Av. Santos Dumont s/n - Bloco II. Centro de Pesquisa e Pós-graduação em Linguagem
Cidade Universitária - Bairro: DNER, CEP: 78.200-000 – Cáceres – MT

veronicaalbu@hotmail.com, albuquerque.judite@unemat.br

Resumo. *Este trabalho filiado a Análise do Discurso de linha francesa pretende discutir a institucionalização da Avaliação “Prova Brasil”, enquanto políticas públicas legitimadas pelo Estado e pelo sistema de Avaliação da Educação Básica, objetivando compreender e analisar a legislação que institui a Prova Brasil, a constituição do sujeito escolar na sua relação com o Estado e, de forma mais específica, o conhecimento linguístico que é cobrado em tais exames e as suas correntes teórico-filosóficas.*

Palavras-Chave. *Prova Brasil. Políticas Públicas. Discurso. Educação Básica.*

Abstract. *This work affiliated with analysis of French Discourse discusses the institutionalization of evaluation "Proof Brazil", while public policies legitimized by the state and the system of Basic Education Evaluation. Aiming to understand and analyze the legislation establishing the Proof Brazil, the constitution of the subject school in their relationship with the state and, more specifically, the linguistic knowledge which is charged on such exams as the theoretical and philosophical currents.*

Keywords. *Proof Brazil. Public Policy. Speech, Basic Education.*

Introdução

Diante de tantas pesquisas e debates conflituosos acerca da temática educação, que abrange tanto a opinião pública quanto política, proponho-me a avaliar o sujeito aluno que já tem um devido conhecimento sobre a língua e que tem que usá-la em sua relação com a linguagem, de forma mais recortada, na escrita, pois o sujeito para se significar tem que se assujeitar à língua e à história, neste caso se assujeita a escrita para significar.

Inscrita na Análise do Discurso de linha francesa desenvolvida por Pêcheux e por Eni Orlandi no Brasil esta pesquisa busco estabelecer um estudo sobre as políticas públicas de ensino que subsidiam a Avaliação da Educação Básica chamada Prova Brasil enquanto avaliação constitutiva do SAEB — sistema avaliação da Educação Básica. O objetivo inicial desta avaliação de acordo com o site INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) é realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e

de alguns fatores que possam interferir no desempenho do aluno, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado.

Diante desta forma de avaliação da educação a nível fundamental e destes e outros discursos “sobre” que vamos perceber os efeitos de sentido e espaços de contradição nestas políticas que subsidiam bem como os dados que são produzidos e “avaliados”.

Retrospecto da Prova Brasil e os discursos “sobre”

A Avaliação de âmbito nacional denominada prova Brasil é parte constitutiva do SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica, sendo uma das formas de se avaliar a qualidade do ensino nas Instituições Escolares sendo utilizada como subsidio para os cálculos do IDEB, neste caso o rendimento escolar. Esta tendo o papel regulador do Estado sendo estes resultados comparados por escola, estado e a nível mundial. Segundo OLIVEIRA (2011): A comparação de resultados no âmbito internacional abriu um campo diferenciado no debate das políticas educacionais uma vez que a avaliação e seus indicadores passaram a ser instrumentos de regulação estatal.

Estudar os meios que se chegam até o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) incluem tanto a aplicação da Prova Brasil quanto a de um questionário nas instituições, o que possibilita um olhar atento à historicidade constitutiva da institucionalização das políticas públicas, voltadas para o ensino aprendizagem quanto para as concepções de leitura e de escrita indissociável também da concepção de cultura escolar normatizando o que pode e deve ser ensinado nas instituições escolares.

Estas políticas voltadas para o ensino-aprendizagem são impostas pelo Estado e regulamentam o desempenho linguístico por meio de questões estruturais que se pautam nas normas do bem dizer ou do bem escrever, ou seja, o Estado impõe categorias de pensamento e comportamento adentrando o domínio subjetivo e inconsciente do sujeito.

Sendo a referida Prova constituída e estruturada por questões voltadas para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, segundo dados presentes no INEP (Instituto Nacional de Pesquisas) percebemos um imaginário de aluno que remontam as primeiras ideias da colonização em que o sujeito na posição de aluno deve saber ler, escrever e contar, daí a necessidade de assegurar este aprendizado por meio do controle de notas em que o sujeito aluno é levado a pensar segundo uma linha de pensamento, segundo um modelo a ser seguido e muitas vezes seguindo os sentidos propostos pelas provas ou pelos professores. Tardif (2002) afirma que os professores serão sujeitos do conhecimento quando forem atores de sua prática e não apenas executores das reformas da educação. São questões que devem ser vistas, trabalhadas e discutidas, pois só assim poderemos transpor as barreiras que se colocam.

Sendo assim, ao tratar da Prova Brasil e IDEB, as Instituições Escolares recebem artigos que incentivam a aplicação da Prova Brasil como este a seguir escrito pela secretaria adjunta de políticas educacionais, Fátima Aparecida da Silva Resende, da SEDUC (Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso) em sua carta direcionada às Escolas; ela afirma que:

precisamos ter um olhar para o IDEB de 2011 como sinalizador de boas práticas educacionais....**nos anos finais com a média 4.3, no Ensino Médio com a média 3.1. AVANÇAMOS E MUITO.** Mas precisamos avançar muito mais, Vamos “ler” os números para além e pegar os indicadores para fortalecer nossas metas. Que o nosso fazer educacional seja sempre em prol de uma educação com qualidade social. (Resende 2012,p.1).

Percebemos então esta preocupação pela obtenção de dados produzidos e não a compreensão destes o que possibilitaria o avanço nos trabalhos pedagógicos e consequentemente o processo ensino-aprendizagem, remetendo a uma memória de repetição mnemônica dos resultados, que é conhecido como efeito papagaio.

Por isto, ao mobilizar os conhecimentos linguísticos idealizados nas provas de Exames Nacionais, mais especificamente, a Prova Brasil, o sujeito aluno se inscreve em determinada posição discursiva não de modo aleatório, mas, mediante um saber político discursivo já cristalizado que se materializa pela escrita ou até mesmo pelo silenciamento.

Retomando alguns conceitos da AD cujo objeto de estudo é o discurso que, segundo Orlandi (2005:15), “é a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral constitutivo do homem e da sua história”. Na AD, busca-se compreender mais que uma análise conteudística, estuda-se como um texto significa, concebendo a linguagem como não transparência dos sentidos, o que permite várias possibilidades de interpretação. Assim, o sentido não está apenas nas palavras, e não depende do ponto de vista de seu interlocutor. Os sentidos jogam com sua exterioridade constitutiva, ou seja, nas condições de produção em que são realizados os dizeres. Estas condições dizem respeito ao sujeito e à situação ou, em sentido mais amplo, abrangem o sujeito e o contexto sócio-histórico e ideológico.

Portanto, o sujeito aluno, ao realizar a Prova Brasil, adentra domínios até então desconhecidos, buscando atravessar o texto, encontrando um sentido já posto, estabelecido e cristalizado, ou seja, na ilusão de transparência da linguagem de sentido único.

Segundo Orlandi (2005, p. 45), “diante de qualquer objeto simbólico, o homem é levado a interpretar”, e este trabalho de interpretação não é arbitrário, o que o inscreve numa posição discursiva que atravessa o modo como ele se constitui no discurso e o contexto sócio-histórico que envolve tal posição. Esta posição também é trabalho da ideologia. Por isto, ao ser submetido à realização da Prova Brasil, o sujeito aluno se inscreve em determinada posição discursiva não de modo aleatório, sendo levado aos gestos de interpretação determinados na exterioridade constitutiva do discurso.

Considerações Finais

Pensar a Educação Básica no país requer um olhar atento e minucioso mediante tantos debates e pesquisas acerca do referido tema. Por isto, a instituição escolar enquanto principal aparelho ideológico do Estado institui e ministra o que pode e deve ser ensinado assegurando o cumprimento seja através dos projetos educacionais que vem sendo reajustados e atualizados conforme as condições de “crise” ou cada vez que se confirma alguma defasagem nos referidos índices.

Ao olharmos, portanto, os discursos sobre a perspectiva da Prova Brasil e, consequentemente o IDEB, em relação à educação, percebemos uma contradição na forma de assegurar a educação através do controle de notas, em que se foge da perspectiva inicial que tinha por discurso através desta Avaliação diagnosticar a situação atual com vista à melhoria nas condições pedagógicas de ensino, numa sondagem através das médias e elaboração de políticas que visassem ações para o fortalecimento da educação pública ofertada a nível nacional.

Por isto, ao iniciarmos um estudo sobre as formas nacionais de avaliação, mais especificamente a Prova Brasil, tocaremos as principais legislações que regem as políticas públicas que são voltadas para o ensino e, mais do que isso, não priorizamos o senso comum do sistema como causador ou não de tudo que diz respeito à Educação, analisamos todo o



processo, a fim de entender e problematizar a sugestão de alguns dados relevantes que poderão ser repensados na firmação de tais políticas.

Percebemos então neste processo de assujeitamento o apagamento do sujeito aluno o que cria um imaginário de homogeneização do cidadão desconsiderando um sujeito autor com visão crítica da realidade à sua volta.

Referências bibliográficas

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**, 8ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho no simbólico**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: UNICAMP, 2007.

_____. A história do sujeito-leitor: uma questão para a leitura. **Discurso e leitura**. Campinas: Pontes, 1988

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/historico> acessado em 01/11/2013 às 8h

<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/edicao-2011> acessado em 01/11/2013 às 9h

O ESTILO EM TEXTOS DE PÁGINAS INSTITUCIONAIS DO FACEBOOK DE TEMÁTICA EDUCACIONAL

VIRGÍNIA DE MARTINS CARBONIÉRI

Universidade Vale do Rio Verde - UninCor
Av. Castelo Branco, 82 – 37.410-000 – Três Corações – MG – Brasil

vicarbonieri@yahoo.com.br

Resumo: *A pesquisa busca analisar páginas institucionais do facebook relacionadas à temática educacional observando como se dá o estilo em textos presentes nessas páginas. O que se propõe como objetivo da pesquisa é, a partir da fundamentação teórica oferecida pela semiótica proceder à análise de textos postados no facebook. Examinar os mecanismos de construção do sentido e os critérios relativos ao estilo presentes nos textos recortados são, portanto, os objetivos específicos da pesquisa.*

Palavras-chave: *Mídias Digitais. Linguística. Semiótica. Estilo.*

Abstract: *The research analyzes the institutional facebook pages related to the topic of education watching how is the style in texts present on these pages. What is proposed aim of the research is from the theoretical foundation offered by semiotics to analyze the texts posted on facebook. Examine the mechanisms of the construction of meaning and criteria relating to the style found in texts are cut, so the specific objectives of the research.*

Keywords: *Digital Media. Linguistics. Semiotics. Style.*

Introdução

No presente artigo, o que se propõe como objeto é fazer análises de páginas institucionais do *facebook* observando como se dá o estilo em textos presentes nessas páginas. As análises serão feitas a partir da fundamentação teórica oferecida pela semiótica, por meio da noção de estilo desenvolvida por Discini (2004). O tema principal desta pesquisa, que também é o título do presente artigo, é “O Estilo em Textos de Páginas Institucionais do *Facebook* de temática educacional.

O foco aqui é examinar os mecanismos de construção do sentido e os critérios relativos ao estilo presentes nos textos recortados.

O presente artigo se constituirá a partir de pesquisas bibliográficas, versando sobre várias bibliografias e exploração documental. A metodologia a ser utilizada será constituída a partir de análises dos textos coletados de páginas de instituições educacionais, observando questões relacionadas à interação. O trabalho será iniciado por meio de levantamento bibliográfico sobre a linguística, semiótica e estilo; em seguida será feita pesquisa e coleta de textos virtuais a serem estudados e, por fim, em tais textos, serão feitas análises de conteúdo observando questões relacionadas ao estilo.

Sobre Mídias Digitais, Linguística, Semiótica e Estilo

Para fazer análises acerca de estilo em textos encontrados no *facebook*, cabe, dizer algumas palavras sobre linguística, semiótica e também sobre o estilo.

Em relação linguística, podemos afirmar que ela é o estudo científico da linguagem. De acordo com Dubois:

Se se propõe (...) a primeira definição da linguística como estudo científico da linguagem, encontram-se de fato muito poucos que visem a esse objetivo. A preocupação maior nunca parece ser a da linguagem; mesmo no século XIX, tão rico em estudos gramaticais, é a história das línguas e as relações que elas mantêm que são visadas, não a língua em si mesma. (Dubois, 2002, p. 390)

A teoria que nos interessa aqui é a da semiótica que se (pre)ocupa com o texto, da semiótica que sabe da necessidade de uma teoria geral do texto e reconhece as dificuldades desse texto. Nesse sentido, como primeiro passo para a análise, L. Hjelmslev propõe que seja feita abstração de diferentes manifestações (visuais, gestuais, verbais, sincréticas) e que seja examinado o plano de conteúdo do texto.

Quanto ao estilo cabe dizer que é o conjunto de características particulares que define desde as coisas mais simples e banais até as mais elaboradas criações. De forma bem objetiva, podemos dizer que estilo é o conjunto de traços que determina a singularidade de alguma coisa, ou seja, é o conjunto de traços recorrentes do plano de conteúdo ou da expressão por meio dos quais se caracteriza algo. O termo *estilo* remete, por exemplo, à diferença de um autor em relação a outro, de um pintor relativamente a outro, de uma época em relação a outra, de uma obra literária em relação à outra, etc.

Discini define que “estilo é recorrência de traços de conteúdo e de expressão, que produz um efeito de sentido de individualidade” (Discini, 2004, p. 31), e a mesma autora diz ainda:

O estilo é um conjunto de características da expressão e do conteúdo que criam um ethos. Para reconhecer um estilo, o olhar analítico identificará a recorrência do que é dito, circunscrita a um fato formal, que supõe a constância de uma estrutura. A partir do que é dito, o analista reconstruirá o sujeito do dizer por meio do exame de estratégias discursivas, que se fundam em um modo próprio de ser e de sofrer emoções e paixões vistas também como efeito de sentido do próprio discurso. A análise do estilo observará então, para quem da expressão textual, mecanismos de construção do sentido, os quais acabam por dar indicações de quem é o próprio sujeito pressuposto. (Discini, 2004, p. 07).

Estilo supõe efeito de sujeito e quanto a isso Discini considera:

Sujeito remete a actante, unidade sintática que enfeixa, no nível narrativo, os movimentos do sentido, ainda generalizados do nível fundamental. No nível narrativo, o sujeito constitui-se pela relação com o objeto, numa relação de pressuposição recíproca. Abstrai-se, assim, a narratividade de qualquer enunciado. Abstrai-se também assim a narratividade da enunciação, a instância do *eu*, *aqui*, *agora*, sempre pressuposta ao que é dito. Temos, então, um actante-sujeito da enunciação, sempre implícito no enunciado. Esse actante, individualizado no nível discursivo, é o ator da enunciação, em se tratando de uma totalidade de discursos. (Discini, 2004, p. 38).

Em relação à materialidade discursiva da totalidade, as marcas do *páthos* do enunciatário são encontradas dentro dessa totalidade. Para que seja construída a imagem do leitor (*páthos*) procuram-se recorrências em qualquer elemento composicional do discurso ou do texto - na modalização, na seleção de temas, na norma linguística escolhida, na reiteração de traços semânticos, nas projeções da enunciação no enunciado, na mancha da página, nas fontes usadas, etc. Assim sendo, podemos afirmar que as marcas da presença do enunciatário (marcas do *páthos*) não se encontram no enunciado (o dito), mas na enunciação enunciada, isto é, nas marcas deixadas pela enunciação no enunciado (o dizer).

Fiorin afirma:

Os atores da anunciação, imagens do enunciador e do enunciatário, constituem simulacros do autor e do leitor criados pelo texto. São esses simulacros que determinam todas as escolhas enunciativas, sejam elas conscientes ou inconscientes, que produzem o discurso. (Fiorin, 2008, p.161).

No discurso existem duas instâncias: a do enunciado e a da enunciação. Com as marcas da enunciação deixadas no enunciado (por exemplo, pronomes pessoais e possessivos, adjetivos e advérbios apreciativos, dêiticos temporais e espaciais, verbos performativos) pode-se reconstruir o ato enunciativo que é tão material quanto o enunciado, na medida em que ele se enuncia.

Após tantas considerações acerca de elementos que estão diretamente relacionados a estilo, podemos reafirmar que o estilo será aqui analisado em textos da internet, especificamente textos do *facebook* com temática institucional. É importante destacar que, levando-se em consideração uma estilística discursiva - que sai do estilo para reconstruir o homem - tudo tem estilo.

Passemos, então para as análises, a fim de demonstrar e comprovar a proposta apresentada.

Texto Analisado



Figura 3. Página da Secretaria do Estado de Minas Gerais.

Análise do Texto

Observando o texto podemos notar logo de início uma propaganda do Governo de Minas Gerais fazendo referência à vacinação contra a gripe. Podemos afirmar que há nessa propaganda um enunciação enunciada dado os sujeitos se instaurarem em posição enunciativa, olhando direto para o enunciatário, público alvo da campanha de vacinação. Há fotos de pessoas figurativizando os grupos que deverão ser vacinados – mulheres grávidas, pessoas acima dos 60 anos e crianças entre 06 meses e 02 anos de vida. As informações são contruídas por meio do pouco uso do verbal e da abundância do visual, já que aparecem frases curtas fazendo referência à vacinação e foto grande com a imagem das pessoas representativas dos grupos que deverão ser vacinados.

O uso de frases curtas, escritas nas cores azul e branca, fazendo contraste com outros tons de azul e também com a cor vermelha mostra, na totalidade enunciada no texto, o ator da enunciação como aquele que não quer paradas para a leitura, um sujeito impaciente que busca informações rápidas. Portanto, a linguagem desse texto apresenta um estilo mais célere (mais rápido) do que outros textos, comumente encontrados de forma impressa ou mesmo na internet, em sites ou outras páginas que não sejam vinculadas ao *facebook*.

Abaixo, à esquerda tem-se um pequeno quadro com os dizeres “Secretaria de Educação de Minas Gerais”, na cor vermelha. Esses dizeres legitimam a instituição, o que configura a autoridade da página institucional da Secretaria de Educação de Minas Gerais. Os mesmos dizeres aparecem novamente logo ao lado desse quadro, agora na cor azul escura. Em cinza claro, abaixo aparecem frases mencionando quantas pessoas curtiram e quantas pessoas falam sobre isso no momento. Esses elementos constituem caracteres da estrutura composicional do *facebook*. E mais à direita da página, abaixo da foto principal (que faz propaganda da campanha de vacinação da gripe) aparecem ícones escritos “curtir” e “mensagem”, nos quais os usuários da rede poderão clicar e assim curtir a página e/ou deixar uma mensagem. Observando as informações contidas na parte posterior à foto principal, também se pode pressupor um enunciatário que busca informações rápidas. Esse enunciatário poderá interagir no *aqui* e no *agora*, também de forma rápida, por exemplo, clicando no local onde há a enunciação “curtir”.

Observando a totalidade do enunciado, a totalidade do texto recortado, pode-se pressupor o *éthos* de um enunciador com credibilidade (cuja autoridade é evidenciada pelo logo da Secretaria de Educação de Minas Gerais), que tem como objetivo prestar informações verdadeiras acerca de algo e alertar a população em relação a assuntos ditos sérios.

Considerações Finais

Efeitos de oralidade, marcas de interação, marcas do *éthos* e do *páthos*, são algumas das características visíveis nos textos analisados e que, na totalidade, constituem o estilo desses textos.

Vale ressaltar que as questões levantadas neste artigo fazem parte de uma pesquisa maior que busca fazer outras análises de outros textos (todos recortados do *facebook*), a fim de constatar (ou não) a questão do estilo e de gênero (as páginas do *facebook* vistas enquanto gênero) em diversos textos virtuais.

Como as novas mídias digitais são de grande interesse da população nos dias de hoje é importante explorar e estudar as novas linguagens que veem surgindo. Portanto, está aí a importância desta pesquisa. Com certeza, os ganhos serão perceptíveis e ajudarão a dar força aos estudos da Língua Portuguesa no Brasil e no mundo.



Referências bibliográficas

DISCINI, Norma. **O estilo nos textos**. São Paulo: Contexto, 2004.

DUBOIS, Jean. **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 2001.

FIORIN, José Luiz. **Em Busca do Sentido: estudos discursivos**. São Paulo: Contexto, 2008.

IEMG – Instituto de Educação de Minas Gerais. Disponível em:
<https://www.facebook.com/pages/IEMG-Instituto-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-de-Minas-Gerais/221597681211638?fref=ts> Acesso em: 07 de maio de 2013.



A CONSTITUIÇÃO DA IMAGEM FEMININA: DESLOCAMENTOS E/OU PERMANÊNCIAS EM CIRCULAÇÃO NAS MATERIALIDADES LITERÁRIAS

WELLINGTON MARQUES DA SILVEIRA¹⁷⁶, OLIMPIA MALUF-SOUZA¹⁷⁷,
FERNANDA SURUBI FERNANDES¹⁷⁸

Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT
Av. Tancredo Neves, 1095/ Cavahada II – 78.000-200 – Cáceres – MT – Brasil

wellingtonmarkis@gmail.com, olimpiamaluf@gmail.com, fernandasurubi@gmail.com

Resumo. *O presente trabalho apresenta uma análise discursiva do feminino nos romances urbanos de José de Alencar – Lucíola (1862) e Senhora (1875) – a partir dos deslocamentos e/ou permanências em relação à imagem feminina atual. A análise do repertório de formulação coletado se deu a luz do dispositivo teórico da Análise de Discurso filiada a Michel Pêcheux. Nessa direção, verificamos a presença de diferentes discursividades que atuam, de maneira forclusiva, na construção do imaginário de mulher.*

Palavras-Chave. *Análise do Discurso. Imagem Feminina. Discurso Literário. Deslocamentos e/ou Permanências. Ideologia.*

Abstract. *This paper presents a discursive analysis of woman image in the urban novels of José de Alencar - Lucíola (1862) and Senhora (1875) - from the displacements and/or permanencies in relation to current female image. The analysis of the repertoire formulation was given through the light of Discourse Analysis theory affiliated to Michel Pêcheux. In this direction, we verified the presence of different discourses that act, at the same time, in the construction of the woman imaginary.*

Keywords. *Discourse Analysis. Woman Image. Literary Discourse. Displacement and/or Permanencies. Ideology.*

Introdução

Este artigo é filiado ao projeto de pesquisa *O realizado alhures e o alhures realizado nos romances urbanos de José de Alencar*, que vimos desenvolvendo sob forma de Iniciação Científica, e que tem como objetivo apresentar uma análise discursiva da construção do feminino nos romances urbanos de José de Alencar *Lucíola* (1862) e *Senhora* (1875). Para a

¹⁷⁶ Acadêmico do 3º semestre do curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Cáceres. Bolsista de Iniciação Científica FAPEMAT.

¹⁷⁷ Professora pesquisadora do Departamento de Letras e do Programa de Mestrado em Linguística. Orientadora do bolsista Wellington Marques da Silveira.

¹⁷⁸ Professora do Departamento de Letras e co-orientadora do bolsista Wellington Marques da Silveira.

realização da análise, adotamos como pressuposto teórico a Análise de Discurso de escola francesa, que tem como precursores Michel Pêcheux, na França, e Eni Orlandi, no Brasil.

Recortamos como *corpus* da análise fragmentos dos romances urbanos *Lucíola* e *Senhora* nos quais a imagem feminina, através das protagonistas Lúcia e Aurélia, é construída/idealizada pelos fios do discurso romântico no século XIX.

Em seguida, faremos, ainda que de modo sintético, um recuo histórico a respeito da constituição da posição sujeito-mulher do século XIX ao século XXI, dando visibilidade, desse modo, aos sentidos e práticas histórico-ideológicas implicadas por esses lugares. Sob essa perspectiva e concomitantemente, estabelecemos um paralelo com o perfil feminino presente nos romances, colocando em evidência o movimentar dos sentidos entre as diferentes épocas.

Ao concluir, fazemos à análise do material eleito, colocando em evidência as vozes ou discursividades, materializadas pelos *discursos do* e *sobre* as personagens, que atravessam e constituem as obras sob determinadas condições de produção.

A corporeidade dos sentidos e da ideologia nas sendas do discurso alencariano

A Análise de Discurso (doravante AD) não considera a língua como um simples meio de comunicação, do qual o homem dispõe para estabelecer suas relações sociais, como transmitir mensagens e contar histórias. Sob essa perspectiva, Orlandi (2012, p.15) sublinha que

A Análise do Discurso não trata da língua nem tampouco da gramática, apesar de se interessar por eles, uma vez que seu objeto é o próprio discurso, não o discurso pautado em meras transmissões de mensagens, ou combinação de palavras em frases, mas enquanto “palavra em movimento”, “prática de linguagem”. Para AD o sujeito é, então, posição que se institui no momento da produção do discurso, pois o que ela procura compreender é a língua fazendo sentido [...]

Para a AD, o sujeito não é a matriz do seu dizer, em razão dos assujeitamento ao simbólico, à ideologia e as condições de produção, sendo por essa tríade que se constitui sob forma-sujeito materializada no discurso. Sob essa perspectiva, Pêcheux (1975 apud ORLANDI, 2012, p. 17) afirma que, “[...] não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”. Nessa direção, tomamos os objetos simbólicos literários como espaço de materialização de sentidos e de sujeitos, que se instalam pelos dizeres afetados pela ideologia e inscritas na história.

O funcionamento de interpelação pela ideologia dominante, só é possível no jogo da materialidade do discurso, lugar de subordinação do sujeito. Assim, José de Alencar não é a origem de seu dizer, uma vez que seus textos são afetados e constituídos pelas vozes pertencentes à ideologia dominante na qual se inscreve. Essa ideologia, por seu turno, não funciona de modo consciente, embora o sujeito tenha a sensação de ser a origem do que diz. É nesse movimento que a ideologia e o inconsciente se ligam materialmente (ORLANDI, 2012). José de Alencar, portanto, ao exercer a função sujeito-autor, produz um movimento de interpretação acerca das relações estabelecidas entre o homem e a mulher na corte brasileira do século XIX, inscrevendo seu dizer numa memória de sentidos, isto é, fazendo reverberar um já-dito, um pré-existente.

No do interdiscurso encontram-se todas as formações discursivas, pois estão instalados todos os sentidos já produzidos historicamente, em outro lugar e diferentes daquele da formulação (INDURSKY, 2011). Dessa maneira a memória discursiva, nas palavras

de Courtine (1981, p. 53), “[...] diz respeito à existência histórica do enunciado no seio de práticas discursivas reguladas pelos aparelhos ideológicos”. Isso implica em compreender a formação discursiva como instância histórica reguladora do sentido dado à determinada palavra ou, dito de outro modo, a palavra abarca e/ou restringe um determinado sentido, dependendo da forma-sujeito que ela abarca.

O percurso histórico-ideológico da constituição da imagem feminina

No final do século XIX, período em que José de Alencar escreve seus romances urbanos, podemos notar alguns gestos de emancipação feminina em função dos ideais trazidos pela Revolução Industrial e pela Revolução Francesa, mesmo que ainda se guardassem resquícios da relação primitiva entre homem e mulher. A situação de submissão e dependência da mulher pelo homem foi, em parte, promovida pelas concepções ideológicas basilares do Cristianismo que, na época, eram tomadas como regras, leis que regiam as relações sociais. Assim, a figura feminina sempre esteve ligada ao pecado e à corrupção do homem, devendo, em razão disso, ser a ele submissa e obediente em todas as circunstâncias, uma vez que carregava uma espécie de “culpa original”.

A mudança nos modos como se estabeleciam as relações entre homem e mulher na corte brasileira se deu, principalmente, a partir do advento do capitalismo na cultura acidental. Desse modo, como sublinha Beauvoir (1970, p.91)

No século XIX, a querela do feminismo torna-se novamente uma querela de sectários; uma das consequências da revolução industrial é a participação da mulher no trabalho produtor: nesse momento as reivindicações feministas saem do terreno teórico, encontram fundamentos econômicos; seus adversários fazem-se mais agressivos. Embora os bens de raiz se achem em parte abalados, a burguesia apega-se à velha moral que vê, na solidez da família, a garantia da propriedade privada: exige a presença da mulher no lar tanto mais vigorosamente quanto sua emancipação torna-se uma verdadeira ameaça [...]

Sob esse entendimento, a nova realidade econômica traz para as mulheres outra perspectiva social que as coloca no entremeio da vida pública e da vida privada, fundando uma hiância entre a servidão ao marido, isto é, ao trabalho doméstico, e ao trabalho como operária nas fábricas.

Como consequência, o século XXI é marcado pelos discursos da independência e autonomia feminina, fazendo com que a mulher passe a emitir suas ideias e opiniões, outrora sufocadas, ou seja, há uma resignificação da relação homem-mulher, colocando-a não mais como mera figura coadjuvante do lar, mas como figura decisória nos encaminhamentos tanto políticos quanto de ordem familiar.

Ao escrever as obras, José de Alencar procura dar visibilidade aos interesses capitalistas que moviam, na época, os burgueses, sendo o luxo e a ostentação as características basilares dessa classe social. Desse modo, ao criar suas personagens, compreendemos que o autor idealiza a imagem feminina, tanto em aspectos concernentes à beleza quanto ao poder financeiro que detinham.

Aurélia, por exemplo, ao ser rejeitada pelo homem que amava, decide “comprar seu amor” através de um contrato que coloca seu marido sobre seu controle, durante onze meses. No final desse período, a protagonista de *Senhora*, arrepende-se de seu ato e redime-se à figura de Fernando Seixas, seu marido. De todo modo, trata-se de uma mulher

rica e autônoma que rege tanto seus bens quanto sua família, uma vez que “[...] suportava todo o peso da casa” (ALENCAR, p.103).

Lúcia, protagonista de *Lucíola*, é uma cortesã que mantém relacionamentos com os burgueses fluminenses do século XIX, mas que acaba se apaixonando por Paulo (um de seus amantes) e, no final do romance, arrependendo-se da vida de meretrício que teve. A personagem também é caracterizada por apresentar personalidade forte, uma vez que recusa qualquer gesto de controle dos seus amantes sobre si, colocando-se, desse modo, como sendo oposta às práticas patriarcais da época.

Tanto Aurélia quanto Lúcia, têm atitudes, pelo menos num primeiro momento, que vão na direção contrária às práticas feministas exercidas pelas mulheres do século XIX, fato pelo qual podemos considerá-las mulheres a frente de seu tempo. Entretanto, e chamamos atenção aqui para esse sintoma, no sentido lacaniano do termo, essas mulheres arrependem-se de suas atitudes e vêm no casamento (tomado nas obras como ato de purificação e consolidação da felicidade), a solução para livrarem-se da culpa que as angustia. É nesse ponto que o discurso bíblico fura o discurso alencariano, o que daremos visibilidade através de nosso gesto de interpretação.

Um gesto de interpretação

Vejamos um primeiro fragmento, recortado da obra romântica *Lucíola* (1862), em que o personagem Cunha descreve Lúcia para seu amigo Paulo:

A Lúcia não admite que ninguém adquira direitos sobre ela. Façam-lhe as propostas mais brilhantes: sua casa é sua e somente sua; ela o recebe, sempre como hóspede; como dono, nunca. Na ocasião em que o senhor a toma por amante, ela previne-o de que reserva-se plena liberdade de fazer o que quiser e de deixá-lo quando lhe aprover, sem explicações e sem pretextos [...] (ALENCAR, 1995, p. 29, grifos nossos)

Ao incidirmos nossa atenção para esse recorte, podemos verificar que a formulação desse sujeito, que materializa a voz do autor, é atravessada por sentidos de altivez e autonomia femininas. Lúcia, que é cortesã, não depende e nem se submete aos seus amantes (a figura masculina), sendo, portanto, idealizada e deslocada em relação à mulher de seu tempo – o século XIX, período hegemonicamente patriarcal. Esse efeito de sentido nos leva a filiar a imagem de Lúcia à mulher da atualidade, que prima, sobretudo, pela sua liberdade e direitos, bem como pela sua independência.

O mesmo efeito de idealização se produz num recorte feito da obra *Senhora* (1875), no qual a imagem feminina é caracterizada pelo personagem Alfredo Moreira num diálogo com seu amigo Fernando Seixas:

É verdade! Que mulher, Seixas! Não imaginas. Olhas de longe e vês um anjo de beleza, que te fascina e arrasta a seus pés, ébrio de amor. Quando lhe tocas, não achas senão uma moeda, sob aquele esplendor. Ela não fala; tine como ouro. (ALENCAR, 2000, p. 36, grifos nossos)

No recorte, podemos perceber que, mais uma vez, à imagem feminina são atribuídos sentidos de altivez e autonomia acerca do sexo oposto. Se tomarmos, por exemplo, “fascina” e “arrasta a seus pés”, perceberemos que José de Alencar concebe, nessa formulação, a beleza feminina da personagem como sendo responsável pela dominação e controle que a mesma exerce sobre os homens. Não se trata, portanto, de uma mulher

pobre, camponesa, que está sujeita ao autoritarismo do seu homem/marido e fadada às atividades do lar, que Alencar assegura. O fato de “tinir como ouro”, diz de uma mulher rica que, assim como Lúcia, não depende do homem, sendo independente e preocupada com sua liberdade.

De todo modo, os sentidos produzidos e colocados em evidência nos dois recortes ora analisados, tanto sobre Lúcia quanto sobre Aurélia, remontam à imagem da mulher contemporânea. Dessa maneira, através dos fios do discurso literário alencariano, podemos deslocar o imaginário de mulher criado pelo autor de seu tempo e reverberá-lo na/sobre a imagem da mulher da atualidade, na medida em que a mulher se encontra, ainda que não totalmente, mais autônoma e liberta dos resquícios patriarcalistas, afeitos histórico-ideologicamente ao tempo dos dois romances.

Para nós, o sujeito pode ter a intenção de produzir determinados sentidos, mas é afetado por tais condições ideológicas que fundam a contradição, o paradoxo, em seu discurso. José de Alencar idealiza a figura feminina criando um imaginário de mulher ativa e independente, como vimos nos recortes anteriores, através dos sentidos de beleza e de riqueza. Contudo, chamamos a atenção para alguns momentos dos romances nos quais essa idealização é abalada, de modo a contradizer os sentidos inicialmente produzidos. Vejamos um recorte extraído do romance *Senhora* (1875),

Pois bem, agora ajoelho-me eu a teus pés, Fernando, e suplico te que aceites meu amor, este amor que nunca deixou de ser teu, ainda quando mais cruelmente ofendia-te [...] Aquela que te humilhou, aqui tens abatida, no mesmo lugar onde ultrajou-te nas iras de sua paixão. Aqui a tens implorando seu perdão e feliz porque te adora, como o senhor de sua alma. (ALENCAR, 2000, p. 160, grifos nossos)

Depois de onze meses vivendo casados, sob um regime contratual, Aurélia, mulher rica e autônoma, capaz de “comprar o amor” do marido – Fernando Seixas – lhe implora: “ajoelho-me eu a teus pés” e “suplico te que aceites meu amor”. Voltar um olhar discursivo-materialista sobre o fragmento, implica em respeitar um princípio da análise de discurso que considera os sentidos sempre em *relação ao* que nos leva a compreendera seguinte questão: a que memória de sentidos se filia esse discurso de servilismo, que vai na contramão da idealização inicialmente feita, por José de Alencar, da imagem feminina?

A partir do fragmento acima, podemos perceber que, ao contrário de toda idealização feita inicialmente pelo autor, algo lhe escapa, resiste e faz com que ele inscreva o imaginário de mulher em outra memória. O pré-construído, o saber discursivo é convocado a se apresentar e residir nos sentidos de servilismo, que irrompem, instalando a contradição, tocando o real na história. Assim, a mulher, que outrora era ativa, independente e dominadora, se encontra agora numa posição de assujeitamento, a mercê do consentimento e aceitação do homem. Notemos como isso acontece com Lúcia,

Paulo! Paulo... Tu bem sabes que com esta palavra me farias cometer crimes, se crimes fossem necessários para te provar que eu só vivo da vida que me dás, e me podes tirar com um sopro. Não sou eu criatura tua? Não renasci pela luz que derramaste em minha alma? Não és meu senhor, meu artista, meu pai e meu criador? (ALENCAR, 1995, p. 120, grifos nossos)

A personagem Lúcia se encontra, nesse momento, numa situação que vai da angústia à felicidade, conferindo ao seu amado Paulo a responsabilidade por ter lhe arrancado das trevas sob as quais existia (ALENCAR, p.120) ou, dito de outro nodo, do exercício do

meretrício. Aqui, como no recorte feito da obra *Senhora*, sentidos de submissão feminina são postos em funcionamento, ao passo que a personagem questiona sobre a autoria que seu amado supostamente teria sobre ela ou, dito de outro modo, interroga-lhe sobre a “posse” que o mesmo teria “sobre sua alma”.

Os recortes dos dois romances instalam discursividades que dialogam com outros sentidos atribuídos à história da mulher, uma vez que as palavras filiam, reportam a outras palavras (ORLANDI, p. 134). Os sentidos que se presentificam emanam do discurso religioso, mais especificadamente do discurso bíblico, que prega a mulher como servil e inferior ao marido em todas as circunstâncias (à figura masculina em geral, uma vez que é “naturalmente” inferior ao homem, em função do “pecado original”). Desse modo, nos discursos *do* e *sobre*, que materializam a formulação de José de Alencar, resquícios do Cristianismo (base ideológica do Romantismo no qual o autor escreve suas obras) são encontrados e instalam, por sua vez, a contradição na materialidade literária. Dessa maneira, nosso movimento de interpretação aponta na direção de uma concepção dúbia de mulher assumida pelo autor em suas obras, isto é, ao mesmo tempo em que prima por uma altivez e autonomia feminina, fala também de uma memória na qual a mulher deve ser inferior, subalterna e necessitada do consentimento e da presença masculina.

Concluimos nossas reflexões, trazendo à luz os entendimentos sobre a influência dos Aparelhos Ideológicos de Estado, conforme proposto por Althusser (1980). A Igreja e o Estado nascente burguês atravessam simbolicamente os dizeres alencarianos, filiando-os à construção do perfil de mulher do século XIX e, ao mesmo tempo, distanciando-se da mulher de seu tempo. Dessa maneira, é o jogo entre altivez e servilismo, entre dominação e subserviência que reverberam nos romances urbanos analisados, que, enquanto materialidades significantes, claudicam, falham e apontam sempre na direção de sentidos outros, lugar onde se instalam nossos gestos de interpretação.

Referências bibliográficas

ALENCAR, José de. **Lucíola**. 8. Ed. São Paulo, SP: Editora Ática, 1995.

_____. **Senhora**. 39. Ed. São Paulo, SP: Ediouro Editora, 2000.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Editorial Presença; São Paulo, SP: Martins Fontes, 1980.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. São Paulo, SP: DIFEL, 1961.

BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**. São Paulo, SP: Editora Loyola, 1989.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 6. Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.



_____. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012a.

_____. **Discurso e texto:** formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012c.

_____. **Discurso em análise:** sujeito, sentido e ideologia. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012d.



EFEITOS E MEMÓRIA: A FESTA DE NARRATIVAS VILABELENSES

WEVERTON ORTIZ FERNANDES, ELIANA DE ALMEIDA

Programa de Mestrado em Linguística
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

wevertonortiz@yahoo.com.br

Resumo: *Esta pesquisa compreende a materialidade linguística de uma narrativa, como parte do ritual da dança, apresentado e gravado no mês de Julho de 2008 na cidade de Vila Bela – MT. Para compreendermos os efeitos discursivos que se constituem no material, filiamo-nos à Análise de Discurso, teoria de linha francesa. Perguntamos assim, a partir das considerações em Orlandi, Payer e Courtine, pelos sentidos esquecidos da memória constitutiva que não se materializam na narrativa e nos festejos de Vila Bela, enquanto memória representada.*

Palavras-chave. *Memória Discursiva. Cena Discursiva. Dança do Chorado.*

Abstract: *This research comprises linguistic materiality of a narrative, as part of the ritual dance, presented and recorded in the in July 2008 in the Vila Bela City – MT. To understand the discursive effects that constitute the material, we are affiliated to Discourse Analysis, theory French line. We just ask, from of the considerations in Orlandi, Payer and Courtine, by senses forgotten constitutive of memory that not not materialize in the narrative and the festivities of Vila Bela, represented as memory.*

Keywords. *Discursive Memory. Discursive scene. Dança do Chorado.*

A análise se inscreve na teoria da Análise do Discurso francesa. Mobilizamos para a análise a noção de memória discursiva e visamos compreender como a memória da língua regulariza o dizível de uma narrativa sobre o Chorado.

A materialidade da narrativa foi gravada no dia 21 de julho de 2008, enunciada por um morador local na semana de comemoração das festividades da cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade-MT, cidade esta localizada ao extremo oeste do Estado. No festejo realizado, primeiramente ocorreu a narrativa sobre o Chorado e depois a apresentação da dança. Esse festejo teve origem em meados do século XVIII, passando por distintas fases e, na atualidade, é organizado com o apoio da secretaria de Cultura do município de Vila Bela, que conta com parceiros para a organização o Estado de Mato Grosso e vários empresários da região.

Ao relacionar essa materialidade (narrativa) com outros enunciados formulados na atualidade, tomaremos a narrativa R1 ao lado de outras versões¹⁷⁹ de sentidos sobre a cidade, produzidas em textos (R2, R3, R4 e R5) que tratam da história do *Chorado*.

¹⁷⁹ A noção de texto – seja oral, seja escrito – traz junto a de formulação, a de versões (comentário), a da variação do/no dizer. E a de autor (ORLANDI, 2008, p. 16).

Procuraremos compreender nessas versões, pela materialidade linguística das narrativas, os modos pelos quais a memória representada e a memória constitutiva se articulam. Os 05 (cinco) recortes de formulações que tomamos são:

Recorte 1 (R1) A Dança do Chorado foi uma estratégia usado pelas senhoras escravas no momento correto com a dancinha. Seus esposos e seus filhos presos, além de tudo isso e conhecimento da população, os sacrifícios são dados até as solturas que eram feito diante da presença dessas senhoras. As senhoras tinham uma certa diferenciação: era bem melhor tratadas (Relato do locutor vilabelense, 2008).

Recorte 2 (R2) O Chorado é fruto do sofrimento. Nasceu como uma tentativa das mulheres “amansarem” seus senhores nos tempos da escravidão, nos tempos em que seus maridos ou filhos eram submetidos a duros castigos (relatos de entrevistas de alunos, 2003, p. 35).

Recorte 3 (R3) Esta dança surgiu no período de colônia e império, quando escravos fugitivos ou transgressores eram aprisionados e castigados pelos seus senhores então entes queridos solicitavam seu perdão e liberdade dançando o Chorado, em que muitas vezes eram atendidos

(<http://www.cultura.mt.gov.br/TNX/conteudo.php?sid=54&cid=4615> – 20/07/2013).

Recorte 4 (R4) A Dança do Chorado é um rito cheio de sedução com uma mágoa funda, escondida. Sua origem estaria na tradição que consolidou-se através da dança (CARVALHO, 2002, p. 60).

Recorte 5 (R5) A dança do Chorado é marcada por três momentos distintos. Na sua origem, eram empregadas pelas mães ou esposas escravas, como um dos artifícios da luta pela liberdade dos seus filhos ou esposos, quando eram duramente castigados ou condenados à morte pelos seus patrões (LIMA, 2000, p. 61).

A formulação dos R2, R3, R4 e R5 segue a ordem linguística institucionalizada, sendo o R1 afetado pela tensão entre o discurso da escrita/oralidade. Se aqueles recortes se estruturam pela escrita convencional, R1 se formula sustentado numa memória de escrita e oralidade, o *locutor*, negro vilabelense, descendente de escravos. Já o R2 é uma entrevista com um morador da cidade de Vila Bela que na transcrição segue a estrutura convencional da escrita, apagando as marcas de oralidade. O R3 é um texto digital localizado no site da secretaria de educação de Mato Grosso, postado por uma assessora. Os R4 e R5 são textos escritos por pesquisadores que estudam as festividades vilabelenses.

Podemos fazer uma distinção das versões do *Chorado* do seguinte modo:

1ª Versão (R1): versão oral/escrita. São descrições sobre a história da *Dança do Chorado* feitas por um morador vilabelense que, dada à história de constituição da cidade, é descendente de escravos, logo, autorizado a falar sobre o tema. Constitui-se pela memória constitutiva e, ao mesmo tempo, pela memória representada, na medida em que a ordem discursiva da escrita organiza a narrativa.

2ª Versão (R2/R3/R4/R5): versão escrita: a memória oral que narra a história do Chorado é transcrita para o discurso da escrita, a partir da memória discursiva da escrita mesma, e formulada a partir das convenções gramaticais. Trata-se de uma memória representada que vai se constituindo a partir de versões produzidas por pesquisadores e estudiosos do assunto, historiadores, sociólogos, linguistas, etc..

A memória que constitui a posição sujeito aparece relacionada àquele que está autorizado a falar (pela memória da escrita e da oralidade) no caso do R1 e, também, no caso do R2, R3, R4 e R5 faz funcionar a memória de escrita sobre a história da cidade.

O R2 tem como *locutor* um morador vilabelense, cujo dizível (pela memória de oralidade) mostra quem fala, um morador da cidade, negro e descendente de escravos, no entanto há um trabalho de transcrição da fala do morador vilabelense pelo discurso da escrita, que segue a norma da escrita institucionalizada. Ao *narrar* a partir de um lugar da memória discursiva, o da escrita, esse lugar já está dado por uma memória outra (o da oralidade), que é apagada em suas marcas linguísticas.

Todos os recortes tratam de um modo similar a relação das mulheres escravas com os negros condenados à tortura. Nos R2, R3, R4 e R5 tem-se como funcionamento discursivo a ordem da escrita, tratando-se de narrativas, versões, sustentadas pela memória escrita de representações.

A narrativa do *Chorado* supõe a memória da escrita/oralidade em versões sobre o *Chorado* que funcionam também como oralização da escrita, no caso de R1, em rituais de festejos que teatralizam pela dança, de modo atual, uma história que melhor represente esteticamente a cena primeira. Temos assim o funcionamento da memória representada – historicizada nas condições atuais de produção – e da memória constitutiva se marcando nessas versões ao mesmo tempo.

O *locutor* vilabelense se marca na narrativa pelo funcionamento linguístico do não-legitimado, pela injunção entre os discursos da oralidade e da escrita. A memória da oralidade se marca morfológicamente em significantes como */ceias/*, */borrunfaram/* e */comprimir/*.

Essa tensão se dá entre o lugar de legitimidade e estranhamento da língua. A narrativa, assim, não se limita apenas à representação empírica do locutor pela língua escrita, mas funciona também como um já dado pela memória da oralidade.

Conforme o *Diário de Cuiabá* (2000), o *Chorado* é uma dança que fora criada pelos negros vindos da região do Congo e da Guiné, como um ritual organizado pelos afrodescendentes, logo, constitutivo da oralidade. É um ritual introduzido no Brasil fora do eixo europeu. Com isso, o ritual constitutivo da oralidade, a cena supostamente fundadora da narrativa, se apaga enquanto tal, retornando de outro modo. Institui-se na atualidade uma posição sujeito do dizível determinada pela formação discursiva da tensão possível, diferentemente da posição sujeito do *Chorado* à cena fundadora.

Pois, conforme se compreende em Análise de Discurso, toda “linguagem outra” é indício de uma formação discursiva outra, isto é, de um *discurso outro*, de um sujeito *outro*, de um *outro lugar* de fala, portanto. São outras posições de sujeito que se apresentam na Oralidade, outros *pontos de partida das interpretações*, enfim, *outras racionalidades* (PAYER, 2005).

A cena fundadora é transcrita em diferentes versões, no modo como os sentidos da cena primeira são desautorizados em enunciações atuais, assim, o que se tem na narrativa são os efeitos da escriturização do oral: “[...] mantém nesta ordem certos saberes que continuam sendo considerados em seu lugar de ‘orais’, desautorizados na ordem da institucionalização (escrita) dos saberes. Desautorização também histórica” (PAYER, 2005). Essa escriturização do oral se dá como um saber formulado a partir do discurso da escrita, constituindo a memória representada que, hoje, sustenta e determina o dizível sobre o *Chorado*, como em R2, R3, R4 e R5.

A materialidade da narrativa não produz univocidade dos sentidos, visto que nas falhas significantes, o oral se materializa, instituindo o equívoco na história. Há diferentes memórias discursivas em funcionamento na narrativa. Quanto a isso, Payer apresenta suas considerações sobre o saber esquecido (indizível) e o saber representado, da memória formulada.

Esse funcionamento nos indica que há nos sujeitos o aspecto da *representação da memória histórica*, formado por aquilo que pode ser lembrado e dito, do outro lado da sua *constituição*, aquele que não é lembrado e nem dizível, embora engendre o sujeito. (PAYER, 2005).

A autora detalha com acuidade a questão da memória discursiva em duas instâncias: a constitutiva e a representada. No caso da narrativa, o saber sobre o *Chorado* da cena primeira, saber oral, aparece na atualidade compreendida como um saber constitutivo (indizível) na estrutura linguística.

A memória discursiva que constitui a formulação do *Chorado* é um saber representado, na ordem da escrita, instituída pelo ocidente, sobre-determinando a memória da oralidade. A materialidade da narrativa é estruturada discursivamente pela memória da oralidade e da escrita/escritura. Sobre isso, Payer (2005) diz que: “[...] a Oralidade está em par não apenas com as questões empíricas que margeiam aquelas da produção textual – em pequeno – mas está em par com a Escritura, com a História Registrada, aquela que merece ser narrada”.

Funciona por esses efeitos uma resistência da memória constitutiva oral, da cena primeira, com a formulação organizada pela oralização da escrita, na cena atual. A memória constitutiva oral se relaciona aos costumes dos afrodescendentes enquanto a formulação discursiva da narrativa se organiza por um saber discursivo europeu, a escrita institucionalizada. Esses diferentes lugares discursivos que acompanham a materialidade da narrativa: a memória constitutiva da oralidade e o saber discursivo da língua escrita, são lugares diferentes que se articulam no funcionamento linguístico da narrativa, tensionando a regularidade do ritual vilabelense.

Referências bibliográficas

ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido. In: **Papel da memória** / Pierre Achard ... [et AL] ; tradução e introdução José Horta Nunes. – Campinas, SP: Pontes, 1999.

ALMEIDA, Eliana de. **Narrativa em cordel: uma relação entre literatura e religião**. (2013).

CARVALHO, Sílvio Augusto. **Festa de Vila Bela da Santíssima Trindade**. Sílvio Augusto Carvalho, texto. Bernadete Durães Araújo, organização. Ênio Araújo, projeto gráfico. Mato Grosso – Brasil. 2002.

COSTA, Emílio Viotti da. **Da senzala a colônia**. 4. ed. São Paulo. Fundação Editora da UNESP, 1998.

DOMINGUES, Andrea Silva. Memória do Congado: Uma Forma De Resistência Cultural. Univás. in: MASSMANN, Débora; Costa, Greciely (orgs.) – **Linguagem e historicidade**. Campinas, Editora RG, 2013.

GUERRA, Denise. **Sons e Danças dos Negros no Brasil: motivos à tradição oral, aos cantos de trabalho, à religiosidade, à interação e à resistência cultural africana.** Denise Guerra Denise* UFF. <http://www.geledes.org.br/patrimonio-cultural/artístico-esportivo/artes/danças-tradicionais>. Publicado em Quarta, 05 Agosto 2009. Acesso em: 08 jul. 2013.

LIMA, José Leonildo. **Vila Bela da Santíssima Trindade – MT: sua fala, seus cantos.** Campinas, SP: [s.n], 2000.

LEONORA, Marta (org.). **Nosso olhar sobre Vila Bela da Santíssima Trindade.** Textos de relatos coletados por alunos da 7ª Série e 8ª Série da Fundação Evangélica Nacional. 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** Campinas, SP: Pontes, 4ª edição, 2002.

_____. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos** Campinas, SP: 3ª Edição Pontes Editores, 2008.

_____. **Exterioridade e Ideologia.** Cad. Est. Ling., Campinas, (30):27-33, Jan./Jun. 1996.

_____. 1942. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** 6ª Edição, Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

_____. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil.** São Paulo: Cortez. 2002.

_____. Sobre a escrita. In: **Escritos: escrita, escritura, cidade (I).** Escritos 5. LABEURB – NUDECRI - UNICAMP. 1999. Projeto Temático. Apoio Fapesp.

PAYER, Maria Onice. Discurso, Memória e Oralidade. In: **Horizontes: Linguagem, Discurso e Práticas Educativas.** Vol. 23 No. 1 p. 47 – 56. Janeiro / Junho 2005. Editora Universitária São Francisco.

_____. **Memória da língua: imigração e nacionalidade.** São Paulo: Escuta, 2006.

PÊCHEUX, Michel, 1938 – 1983. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Tradução Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990.

REPORTAGEM. **Cidade foi a primeira planejada.** <http://www.diariodecuiaba.com.br/detalhe.php?cod=13870>. Acesso em: 11 de ago. 2013.

SATURNINO. Beatriz. **Festa de Vila Bela da Santíssima Trindade.** Governo do Estado de Mato Grosso: Secretaria de Estado de Cultura. Beatriz Saturnino – Assessoria SEC <http://www.cultura.mt.gov.br/TNX/conteudo.php?sid=54&cid=4615>. 17/07/2013. Acesso em: 20 jul. 2013.

