ENI PUCCINELLI ORLANDI,
et al
(orgs.)

ANAIS DO ENELIN 2015

VI ENCONTRO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM E V ENCONTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

"LINGUAGEM, TECNOLOGIA E ESPAÇO SOCIAL"

POUSO ALEGRE - MG - BRASIL
2015

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ

REALIZAÇÃO

APOIO

POUSO ALEGRE
2016

PROGRAMA DE
PÓ-GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ

ANAIS DO ENELIN 2015

VI ENCONTRO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM E V ENCONTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DA LINGUAGEM "LINGUAGEM, TECNOLOGIA E ESPAÇO SOCIAL"

Eni Puccinelli Orlandi
Ana Cláudia Fernandes Ferreira
Andrea Silva Domingues
Carolina Padilha Fedatto
Débora Raquel Hettwer Massmann
Eduardo Alves Rodrigues
Greciely Cristina da Costa
Joelma Pereira de Faria
Juliana Santana Cavallari
Luciana Nogueira
Maria Onice Payer
Mirian dos Santos
Newton Guilherme Vale Carrozza
Paula Chiaretti
Renata Chrystina Bianchi de Barros
Telma Domingues da Silva
(Orgs.)

POUSO ALEGRE- 2016

COMISSÃO ORGANIZADORA

VI Encontro de Estudos da Linguagem e V ENCONTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DA LINGUAGEM "LINGUAGEM, TECNOLOGIA E ESPAÇO SOCIAL" - [2015]

Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi

Presidente de Honra do Enelin 2015

Ana Cláudia Fernandes Ferreira e

Greciely Cristina da Costa

Coordenação Geral

Andrea Silva Domingues, Carolina Padilha Fedatto, Débora Raquel Hettwer Massmann
Eduardo Alves Rodrigues, Joelma Pereira de Faria, Juliana Santana Cavallari
Luciana Nogueira, Maria Onice Payer, Mirian dos Santos, Newton Guilherme Vale Carrozza
Paula Chiaretti, Renata Chrystina Bianchi de Barros, Telma Domingues da Silva.

Orlandi, Eni de Lourdes Puccinelli (Org.)

Anais do Enelin 2015: VI Encontro de Estudos da Linguagem e V Encontro Internacional de Estudos da Linguagem: "Linguagem, Tecnologia e Espaço Social" / organização e coordenação de Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi... [et al.]. -- Pouso Alegre: UNIVÁS, 2016.

708p. : il.

Vários autores

ISBN: 978-85-67647-19-7

1. Linguagem. 2. Linguagem e sociedade. 3. Linguagem e tecnologia. 4. Linguagem – Estudos. 5. Enelin. I. Ferreira, Ana Cláudia Fernandes (Org.). II. Costa, Greciely Cristina da (Org.). III. Domingues, Andrea Silva (Coord.). IV. Fedatto, Carolina Padilha (Coord.). V. Massman, Débora Raquel Hettwer (Coord.). VI. Rodrigues, Eduardo Alves (Coord.). VII. Faria, Joelma Pereira de (Coord.). VIII. Cavallari, Juliana Santana (Coord.). VIII. Nogueira, Luciana (Coord.). IX. Payer, Maria Onice (Coord.). X. Santos, Mirian dos (Coord.). XI. Carrozza, Newton Guilherme Vale (Coord.). XII. Chiaretti, Paula (Coord.). XIII. Barros, Renata Chrystina Bianchi de Barros (Coord.). XIV. Silva, Tema Domingues da (Coord.). XV. Título.

CDD - 410.9

[2016]

EDITORA
UNIVÁS EDITORA

CAPA
JOSÉ ROBERTO GONÇALVES

DIAGRAMAÇÃO
LABOUR EDITORA
LABOUREDITORA@GMAIL.COM

REVISÃO
GUILHERME BERALDO DE ANDRADE
TATIANA BARBOSA DE SOUZA

VI ENCONTRO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM E V ENCONTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DA LINGUAGEM "LINGUAGEM, TECNOLOGIA E ESPAÇO SOCIAL"

POUSO ALEGRE - 2015

Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi

Presidente de Honra do Enelin 2015

Ana Cláudia Fernandes Ferreira

Greciely Cristina da Costa

Coordenação Geral

COMITÊ CIENTÍFICO

Amanda Scherer
Ana Cláudia Fernandes Ferreira
Ana Sílvia Couto de Abreu
Andrea Silva Domingues
Carolina de Paula Machado
Carolina Padilha Fedatto
Débora Raquel Hettwer Massmann
Eduardo Alves Rodrigues
Eliana Ferreira
Eni Puccinelli Orlandi
Freda Indursky
Greciely Cristina da Costa
Helson Flávio da Silva Sobrinho
Joelma Pereira de Faria
José Horta Nunes
Juliana Santana Cavallari
Leandro Diniz
Luciana Nogueira
Luiz Francisco Dias
Maria Bernadete Marques Abaurre
Maria Cristina Leandro Ferreira
Maria Onice Payer
Maria Teresa Celada
Marie-Anne Paveau
Maristela Cury Sarian
Mariza Vieira da Silva
Mirian dos Santos
Newton Guilherme Vale Carrozza
Paula Chiaretti
Renata Chrystina Bianchi de Barros
Romain Descendre
Sylvain Auroux
Telma Domingues da Silva

MONITORES

Alessandra Mara Rosa de Mello
Augusto da Silva Ferreira
Atílio Catosso Salles
Bárbara Pascoal Oliveira
Brenda Aparecida Silva
Bruna Fátema de Brito
Bruna Gonçalves Machado
Caroline Martins de Paula
Edmara Barros dos Santos
Ellissa Castro Caixeta de Augusto
João Paulo Braga Floriano
João Pedro Rosa
Joseane da Silveira
Julia Leonardo dos Santos Pereira
Juliana Cruz
Juliane de Cássia Franco
Kelly Stolaria de Carvalho
Laisla Myashiro Andrade Silva
Lázaro Barreto Oliveira
Liliane de Almeida Carneiro
Luanah de Paula Matos
Luan Donizeti Santos
Luis Fernando Nogueira dos Santos
Luisa Fernandes dos Reis
Macila da S. Rocha
Maicon Fernandes de Paiva
Marcos Antonio Rogel Junior
Mariana Fernandes Pereira
Mauro A. C. Freitas
Rafaela de Matos Reis

VI Encontro de Estudos da Linguagem e
V Encontro Internacional de Estudos da Linguagem
"Linguagem, Tecnologia e Espaço Social"

Realização

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Univás

Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi
Coordenação

Núcleo de Pesquisas em Linguagem - Nupel

Paula Chiaretti
Coordenação

Universidade do Vale do Sapucaí

Reitoria

Prof. Carlos de Barros Laraia
Reitor

Prof. Benedito Afonso Pinto Junho
Vice-Reitor

Prof. Newton Guilherme Vale Carrozza
Pró-Reitor de Graduação

Profª Andrea Silva Domingues
Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa

Prof. Antônio Homero Rocha de Toledo
Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários

Prof. Antônio Carlos Aguiar Brandão
Diretor da Faculdade de C. da Saúde Dr. José Antônio Garcia Coutinho

Prof. Benedito Afonso Pinto Junho
Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Eugênio Paccelli

Janua Coeli Faria de Souza
Secretária Geral

Fundação de Ensino Superior do Vale do Sapucaí

Conselho Diretor

Rafael Tadeu Simões
Presidente

Luiz Roberto Martins Rocha
Vice-Presidente

Luiz Antônio Silva
Conselheiro

Silvia Regina Pereira da Silva
Diretora Executiva

Gilberto Carvalho Teixeira
Adelson dos Reis Matias
Andrea Silva Domingues
Conselheiros Suplentes

Celina Ap. Siqueira da Costa
Secretária da Presidência

Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470 - CEP 37.550-000 - Pouso Alegre, MG
www.cienciasdalinguagem.net

APRESENTAÇÃO

O VI Encontro de Estudos da Linguagem e V Encontro Internacional de Estudos da Linguagem – Enelin 2015 – foi promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), através de seu Núcleo de Pesquisas em Linguagem (Nupel). Com o tema "Linguagem, Tecnologia e Espaço Social", o evento foi realizado na Univás, em Pouso Alegre, de 21 a 23 de outubro de 2015. Participaram como convidados para Conferências e Mesas-Redondas pesquisadores da França e de diversas regiões do Brasil, ambos os países que formam, de modo forte e consistente, profissionais e pesquisadores no campo das Ciências da Linguagem.

Durante os três dias de atividades, os participantes prestigiaram e contribuíram com as sessões de Simpósios Temáticos, sessões de Comunicações Individuais, sessão de Pôsteres, além de apresentação musical, lançamento de livros e uma Sessão de Arte. Todas essas atividades proporcionaram um produtivo intercâmbio de pesquisas nos diferentes domínios dos estudos da linguagem e um debate com áreas afins. Isso contribuiu para fazer circular a produção de conhecimento acadêmico que se vem desenvolvendo na universidade e, ao mesmo tempo, fortalecer o espaço de reflexão com os trabalhos produzidos por pesquisadores de outras instituições brasileiras e do exterior.

Esta sexta edição do evento teve ampla divulgação e contou com a presença de diversos docentes, discentes e interessados em geral não só da região sul-mineira, mas de todo o país. Neste ano, participaram do evento com inscrição e apresentação de trabalho 77 professores pesquisadores, 127 alunos de pós-graduação e 67 de graduação, sendo que o encontro recebeu inscrições de todas as regiões do Brasil e também do exterior. Como forma de divulgar e fazer circular esses trabalhos é que publicamos os Anais do Enelin 2015.

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, CNPq e FAPEMIG, e a todos os colaboradores (professores, monitores, funcionários e técnicos) que ajudaram a promover a organização e o sucesso do Enelin 2015, que resultou na presente publicação.

REALIZAÇÃO

APOIO

LISTA DE AUTORES

APRESENTAÇÃO

"NA NOITE DO MUNDO O POETA CANTA O SAGRADO" O SER COMO ILUMINAÇÃO DA LINGUAGEM EM MARTIN HEIDEGGER
ADRIANO GERALDO DA SILVA 15

A UTILIZAÇÃO DE HQ DIGITAL: POSSIBILIDADES PARA A AMPLIAÇÃO DOS MULTILETRAMENTOS
AGNES PRISCILA MARTINS DE MORAIS, ELIVAN APARECIDA RIBEIRO, HELENA MARIA FERREIRA 20

ASPECTOS FONÉTICOS DA LÍNGUA FALADA EM PIRANGUINHO – MG: PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS
ALEX JUNIOR BILHOTO FARIA, VALTER PEREIRA ROMANO 27

O QUE FAZ BORDA COM O *CORPUS*?
ALINE FERNANDES DE AZEVEDO BOCCHI 33

CONTRACULTURA E LITERATURA BEAT: ASPECTOS DE UM MOVIMENTO DA JUVENTUDE NA POESIA DE ALLEN GINSBERG
AMANDA PEREIRA MOREIRA 40

EFEITOS DA INTERNET NO ATENDIMENTO PSICANALÍTICO ONLINE
ANDRÉA MARTINS TEIXEIRA 50

O CONHECIMENTO DE MUNDO PELA ARTE DA POESIA E DA FOTOGRAFIA
ANDRÉA PORTOLOMEOS 56

UMA REFLEXÃO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES FEMININAS NO ESPAÇO DISCURSIVO DAS TORCIDAS ORGANIZADAS
ANNA GABRIELA RODRIGUES CARDOSO, MÁRCIA FONSECA AMORIM 62

EFEITOS DA IMPLANTAÇÃO DA METODOLOGIA PEER INSTRUCTION NAS DISCIPLINAS DE DEPENDÊNCIA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO SUL DE MINAS GERAIS
ANTONIO CARLOS LUMINATTO 69

MAHIRA E OS SABERES FEMININOS: GÊNERO E RELIGIOSIDADE ENTRE O POVO ASSURINÍ DO TROCARÁ, TUCURUÍ-PARÁ.
BÁRBARA DE NAZARÉ PANTOJA RIBEIRO, BENEDITA CELESTE DE MORAES PINTO 75

ESTUDO SOBRE A UTILIZAÇÃO COMERCIAL DAS REDES SOCIAIS NA RELAÇÃO DAS MARCAS COM O CONSUMIDOR
BÁRBARA STAFUÇA DE OLIVEIRA, HELLEN PATRÍCIA MORAIS FONSECA 81

O DISCURSO TRANSFEMINISTA E O ABALO DAS EVIDÊNCIAS DO SEXO
BEATRIZ PAGLIARINI BAGAGLI 86

A CIBERNÉTICA COMO DISCURSO FUNDADOR DA DISCURSIVIDADE DIGITAL
BENEDITO FERNANDO PEREIRA 91

DISCURSO FEMININO NO FESTEJO DE NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO NA CIDADE DE SÃO GONÇALO DO SAPUCAÍ (MG)
BRUNA FÁTIMA DE BRITO 96

FEMININO E DOCÊNCIA: DISCURSIVIZAÇÃO E IMBRICAMENTOS NO UNIVERSO DAS IMAGENS CIRCULANTES EM REDES SOCIAIS
CAMILA CARRARI DORNELAS 100

POR UM SUJEITO OBSERVADOR DE SEUS SENTIDOS: ANÁLISE DA ESCRITA EM DIÁRIOS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DO IFSULDEMINAS
CARLA ADRIANA FERNANDES ALVES 106

REPRESENTAÇÕES EM GÊNEROS DO DISCURSO ESCOLAR: O REGIMENTO ESCOLAR NA ORDEM DO DISCURSO DA LEI
CARLA CASSIANO DE ALMEIDA, NÁDIA FERNANDES DOLORES BIAVATI 111

A ANALOGIA COMO MECANISMO NA DIVULGAÇÃO DE TEMA TABU NA SUPERINTERESSANTE
CARLOS ALEXANDRE MOLINA NOCCIOLI, CRISTIANE CATALDI DOS SANTOS PAES 117

POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A ARTE E SUAS PRÁTICAS DE ENSINO
CAROLINE DA CUNHA MORENO 123

O NEUTRO EM "O PRAZER DO TEXTO" DE ROLAND BARTHES
CELSO FRANCISCO MADURO COELHO 129

AS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS NO ENSINO DE GRAMÁTICA
CIBELE MOREIRA MONTEIRO ROSA 133

MOBILIDADE DO(NO) SUBSOLO: NÃO IMPORTA O QUÊ, QUEM, COMO, MAS IMPORTA ONDE?
CIDARLEY GRECCO FERNANDES COELHO 139

A COAUTORIA EM QUESTÕES DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO
CLEIDE DONIZETE MOREIRA NUNES 145

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA, ENCONTROS OU DESENCONTROS?
CLEIDE DONIZETE MOREIRA NUNES 151

LEY DE DERECHOS DE LA MADRE TIERRA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA SEMÂNTICA DO ACONTECIMENTO
CRISTINA ZANELLA RODRIGUES 157

MATERIALIDADES DA CULTURA, PRÁTICAS POÉTICAS E LINGUAGENS HÍBRIDAS
DALVA DE SOUZA LOBO, ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART 164

CATATAU: COMUNICANDO ARTE NO HORIZONTE DO PROVÁVEL
DALVA DE SOUZA LOBO 170

AS TECNOLOGIAS NO ENSINO BÁSICO E O DESAFIO DO LETRAMENTO DIGITAL
DANIELLE CRISTINE SILVA 176

NOVAS TECNOLOGIAS, REDES SOCIAIS E SEUS EFEITOS SOBRE OS SENTIDOS DE PÚBLICO E PRIVADO
DIEGO HENRIQUE PEREIRA 184

O DITO E O NÃO DITO: UM SUPOSTO PEDIDO DE DESCULPAS PELA REDE GLOBO
DUÍLIO FABBRI JÚNIOR 189

O ENSINO DE LÍNGUA NACIONAL, NA VOZ DE ALUNOS E PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO
ELIZETE BEATRIZ AZAMBUJA 197

LITERATURA E DISCURSO: INTERSECÇÕES POSSÍVEIS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA
EMANUELA FRANCISCA FERREIRA SILVA 203

SENTIDOS DE DEMOCRACIA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA AS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE SUJEITOS-PROFESSORES E SUJEITOS-GESTORES.
EMERSON RODRIGO CAMARGO, FILOMENA ELAINE PAIVA ASSOLINI 208

LINGUAGEM ESCRITA: UMA ANÁLISE DA COESÃO POR REITERAÇÃO EMPREGADA NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO
ÉRICA DE SOUZA ANTONIO, MAURICÉIA SILVA DE PAULA VIEIRA 214

MULTICULTURALISMO E IDENTIDADE CULTURAL: UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE O TRABALHO DE MARIA BETHÂNIA
EVERSON NICOLAU DE ALMEIDA, MÁRCIA FONSECA DE AMORIM 220

SUJEITO X SABER: MATERIALIZANDO IDEIAS NA FORMA ESCRITA
FABIANE JESUS 225

A "PIADA" EXPLICADA: A IRONIA NUMA CRÔNICA DE ANTONIO PRATA
FABIANO ORMANEZE 230

O VERBETE CULTURA: APONTAMENTOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE CULTURA E ESTADO (NACIONAL)
FELIPE AUGUSTO SANTANA DO NASCIMENTO 237

A PRODUÇÃO DE TEXTO: MARCAS DE UMA PRODUÇÃO DISCURSIVA
FLÁVIA APARECIDA MENDES DE OLIVEIRA CRUZ, ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART 244

A MEDIAÇÃO DA LEITURA NA SALA DE AULA DE UMA PROFESSORA DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
FLÁVIA APARECIDA MENDES DE OLIVEIRA CRUZ, ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART 253

A LINGUAGEM UTILIZADA NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO CONTÁBIL E A COMPREENSIBILIDADE DAS INFORMAÇÕES PRODUZIDAS
FLÁVIO HENRIQUE RICETTO BRAIDOTTI 260

O GÊNERO DEBATE EM SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS PARA O APERFEIÇOAMENTO DE HABILIDADES ARGUMENTATIVAS
FRANCIELI APARECIDA DIAS, HELENA MARIA FERREIRA 266

A LEITURA HIPERTEXTUAL: POTENCIALIDADES PARA OS MULTILETRAMENTOS
FRANCIELI APARECIDA DIAS, HELENA MARIA FERREIRA 272

ESTATUÁRIA DO DESEJO - A ESCRITA ERÓTICA EM LUCÍOLA DE JOSÉ DE ALENCAR
GEOVANINA MANIÇOBA FERRAZ 278

ANÁLISE DO EFEITO DE FREQUÊNCIA EM VERBOS IRREGULARES PRESENTES EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS
GILBERTO PEREIRA 283

ANÁLISE DAS NECESSIDADES COMUNICATIVAS DE APRENDIZES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM MATERIAIS DIDÁTICOS
GILBERTO PEREIRA 290

A PERSUASÃO DO *EVANGELII GAUDIUM* DE FRANCISCO
GUILHERME BERALDO DE ANDRADE 298

O MÉTODO E O SOFTWARE: UMA PESQUISA LINGUÍSTICA SOBRE ADJUNTO E VÍRGULA
GUSTAVO FECHUS MONTEIRO 303

CAMPANHAS EDUCATIVAS: POTENCIALIDADES PARA A AMPLIAÇÃO DOS MULTILETRAMENTOS
HELENA MARIA FERREIRA 320

GÊNERO PEÇA PUBLICITÁRIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A AMPLIAÇÃO DO LETRAMENTO MULTISSEMIÓTICO
HELENA MARIA FERREIRA 325

ENSINO A DISTÂNCIA, LINGUAGEM EM CONSTRUÇÃO HÁ MAIS DE UM SÉCULO NO BRASIL
HELLEN PATRÍCIA MORAIS FONSECA 332

PALAVRAS, SENTIDOS E INTERATIVIDADE NA PRODUÇÃO ESCRITA
ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART 339

A LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO E DIALOGICIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE
ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART 344

A EQUIVOCIDADE DA/NA LÍNGUAGEM E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM "LEI SECA".
HELOISA HELENA DOS SANTOS, PAULA CHIARETTI 349

O ESTILO GÓTICO NA LITERATURA: UMA ANÁLISE DE "O GATO PRETO" E DE "O CORVO" DE EDGAR ALLAN POE
JANAINE CARVALHO MACULAN, AMANDA MOREIRA 355

REFRAÇÕES DE SENTIDOS EM VÍDEO ESCOLAR SOBRE VIOLÊNCIA
JAQUELINE ARAÚJO DA SILVA, MARCO ANTONIO VILLARTA-NEDER 360

ANÁLISE DE CAMPANHAS PUBLICITÁRIAS EM SALA DE AULA: O TRABALHO COM A MULTIMODALIDADE E OS MULTILETRAMENTOS
JENIFFER APARECIDA PEREIRA DA SILVA, PAULA SILVA ABREU, MAURICEIA SILVA DE PAULA VIEIRA 366

LÍNGUA INGLESA, CULTURA E TRANSDISCIPLINARIDADE: REPRESENTAÇÕES DOCENTES NO FUNDAMENTAL I
JOANA DE SÃO PEDRO 373

A OCORRÊNCIA DE OPERADORES ARGUMENTATIVOS EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
JOÃO MILLER DA SILVA, PÂMILA DE SOUZA DOS SANTOS, HELENA MARIA FERREIRA 379

O DISCURSO NARRATIVO COMO RECURSO PARA OS SUJEITOS-ESTUDANTES DAS SÉRIES INICIAIS EXPRESSAREM SUA SUBJETIVIDADE
JOSIANE A. DE PAULA BARTHOLOMEU, FILOMENA ELAINE P. ASSOLINI 385

ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM INGLÊS: UM (DES)ENVOLVIMENTO PROGRESSIVO
JOSILENE C. PEREIRA, TANIA REGINA DE S. ROMERO 391

SUJEITO, LÍNGUA, ESPAÇO. IMIGRANTES ITALIANOS EM MACHADO – MG
JULIANA CORSINI DA SILVA LOPES 398

A ARTE FOTOGRÁFICA E A POESIA COMO FORMA DE CONHECIMENTO SENSÍVEL E SUBJETIVO
JULIANA PEREIRA ANDRADE 404

OS "CLANDESTINOS": A "PROSTITUIÇÃO MASCULINA" NO DISCURSO MÉDICO-HIGIENISTA DO RIO DE JANEIRO NO SÉCULO XIX
KARINE DE MEDEIROS RIBEIRO, THALES DE MEDEIROS RIBEIRO 409

ANÁLISE DE MANUSCRITOS JUDICIÁRIOS DO SÉCULO XVIII E XIX
KÁTIA APARECIDA CUSTÓDIO, MAYSA DE PÁDUA TEIXEIRA PAULINELLI 414

RELAÇÕES DE CONSUMO NA CONTRAMÃO DA SUSTENTABILIDADE?
KEILA REGINA MEDIS OLIVEIRA 421

LÍNGUA E IDENTIDADE NACIONAL EM REVISTAS E MANIFESTOS MODERNISTAS (1922-1929)
LEONARDO PAIVA FERNANDES, KARINE DE MEDEIROS RIBEIRO 427

REFERÊNCIA A SI EM DISCURSOS SOBRE A SEXUALIDADE: AFINAL, O QUE HÁ DENTRO (E FORA) DO ARMÁRIO?
LEONARDO PAIVA FERNANDES 432

O COMPORTAMENTO DO CONSUMIDOR DE 28 A 50 ANOS NA INTERNET
LUANA CARVALHO D'ELEUTÉRIO CODIGNOLE, LUCIANA PEREIRA REZENDE, 440

A PRODUÇÃO DE *FANFICTIONS*: UMA ESTRATÉGIA PARA PROMOVER O LETRAMENTO DIGITAL
LUCAS MARIANO DE JESUS, MAURICÉIA SILVA DE PAULA VIEIRA 449

O SILÊNCIO SINTÁTICO COMO LUGAR DA MOBILIDADE DOS SENTIDOS EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS
LUCIANI DALMASCHIO, LAURA PEREIRA TEIXEIRA 458

LÉXICO E INTERSEÇÃO DE CAMPOS DO SABER: A PRESENÇA DE NEOLOGISMOS EM LÍNGUAS DE ESPECIALIDADE
MÁRCIA DE SOUZA LUZ-FREITAS 467

CONFLITOS IDEOLÓGICOS NAS REDES SOCIAIS: UMA REFLEXÃO SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO
MÁRCIA FONSECA AMORIM 473

O IMPACTO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO NAS INFORMAÇÕES CONTÁBEIS E NA CONTABILIDADE
MARCOS FUZATTO FERREIRA, GUILHERME MARQUES PEREIRA 479

PRIVACIDADE EM TEMPOS DE REDE A ESCRITA DE UM VERBETE
MARIA FERNANDA MOREIRA 484

NOVAS IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE
MARIA INÊS GHILARDI-LUCENA 489

TRABALHADOR E EMPRESA: EFEITOS DE SENTIDO EM UM MATERIAL DE COMUNICAÇÃO INTERNA, O CÓDIGO DE CONDUTA
MARIA ISABEL BRAGA SOUZA 495

A AULA COMO ESPAÇO-TEMPO DE EXPERIMENTAÇÕES DE LÍNGUA(GEM)
MARIA ONICE PAYER 502

O ARQUIVO NA PONTA DOS DEDOS: UMA ANÁLISE DO ARQUIVAMENTO NOS SITES *FACEBOOK*, *TRIPDA* E *PINTEREST*
MARIANA GARCIA DE CASTRO ALVES 508

AS POTENCIALIDADES DO VÍDEO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICO-METODOLÓGICA PARA O TRABALHO COM A ARGUMENTAÇÃO EM SALA DE AULA
MATHEUS HENRIQUE DUARTE, HELENA MARIA FERREIRA 515

O MECANISMO DE REFERENCIAÇÃO: UMA ANÁLISE EM TIRAS DE HUMOR
MATHEUS HENRIQUE DUARTE, HELENA MARIA FERREIRA 521

ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DO GÊNERO SUMÁRIO DE DEMÊNCIA
MAYSA DE PÁDUA TEIXEIRA PAULINELLI 527

ESPAÇOS DISCURSIVOS PARA A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS: POSSIBILIDADES DE EMERGÊNCIA DA SUBJETIVIDADE E SINGULARIDADE DE SUJEITOS-ESTUDANTES
MERIELEN CUNHA 532

O USO DO ANTROPOMORFISMO E DO ANIMISMO NA LITERATURA INFANTIL EM LIBRAS: ANALISANDO AS OCORRÊNCIAS NA TRADUÇÃO DO CONTO ALICE PARA CRIANÇAS
MICHELLE DUARTE DA SILVA SCHLEMPER 537

GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE TEXTOS MULTIMODAIS
MICHELLE RIE HASHIMOTO, LÍVIA BARBOSA DE PAULA, MAURICEIA SILVA DE PAULA VIEIRA 544

PROGRESSÃO PARCIAL: MAIS UMA LEI QUE NÃO FUNCIONA
MÔNICA LOPES NÉVOA GUIMARÃES 550

SEXUALIDADE HUMANA E PERSPECTIVAS NO DISCURSO RELIGIOSO CATÓLICO
MONIKA NASCIMENTO DE ALMEIDA DOS SANTOS 555

O PALAVRÃO E SUA MUDANÇA SEMÂNTICA: UM RETRATO DA ATUALIDADE
NATANAEL LUIZ ZOTELLI FILHO 560

A DESIGNAÇÃO DO SUJEITO PELA NOMEAÇÃO DO TERRITÓRIO
NEURES BATISTA DE PAULA SOARES 566

AS REMOÇÕES DE SENTIDOS: A FAVELA NOS DISCURSOS QUE CIRCULAM NA CIDADE
NILO SERGIO S. GOMES 571

A REPRESENTAÇÃO DA IDEOLOGIA DA MUDANÇA NA ENTREVISTA DE UMA REITORA DE UMA UNIVERSIDADE SOB O VIÉS DA ADC
PAULINE FREIRE PIMENTA 576

A ESTRATÉGIA DA REPETIÇÃO DO TIPO MORFOLÓGICO EM TEXTOS PUBLICITÁRIOS
PRISCILA FRANCIELY SOUZA, FLÁVIA CAMPOS VIEIRA, HELENA MARIA FERREIRA 581

UTILIZAÇÃO DOS CONCEITOS ALTHUSSERIANOS NA COMPREENSÃO DOS ATOS CONTRA O AUMENTO DA TÁRIFA DE TRANSPORTE PÚBLICO EM SÃO PAULO NO ANO DE 2013
RAFAEL DE MELLO CASTRO BACHA, PEDRO DE CASTRO PEREIRA DE BIASO 587

SUJEITOS EM CONSTITUIÇÃO EXOTÓPICA EM TEXTO FÍLMICO: *BATMAN X CORINGA*
RAFAEL JUNIOR DE OLIVEIRA 592

ANÁLISE DO ESTEREÓTIPO HOMOSSEXUAL NA TELENOVELA BRASILEIRA:

(RE)SIGNIFICANDO O SUJEITO
RAUL GUEDES SANTIAGO 598

ARQUITETURA E ENUNCIAÇÃO EM OURO PRETO: O CONTRATO ENTRE ESPAÇO E TEMPO
REBECCA MARQUES MENEZES 605

A REPRESENTAÇAO DA MULHER NO HIP-HOP
RUTH GEISIANE ALVES DA SILVA 613

TODOS TÊM ALGO A DIZER: O PROCESSO COGNITIVO COMO CHAVE PARA A ESCRITA
SARITA ERTHAL 618

***ANTÍGONA*, DE SÓFOCLES, ÉTHOS E IMAGINÁRIO SOCIAL**
SHIRLEY MARIA DE JESUS 625

O DESENVOLVIMENTO DO SABER SENSÍVEL ATRAVÉS DA LITERATURA E DA FOTOGRAFIA ARTÍSTICA
SIMONE APARECIDA BOTEGA, ANDRÉA PORTOLOMEOS 631

O RISO ROMÂNTICO EM *A ESTÁTUA AMAZÔNICA*
SIMONE APARECIDA DA SILVA, FAUSTO CALAÇA 636

CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO COM O GÊNERO ENTREVISTA PARA O APERFEIÇOAMENTO DAS HABILIDADES ORAIS
TAMYRES CECILIA DA SILVA, HELENA MARIA FERREIRA 641

O DITO E O NÃO-DITO NAS TIRINHAS DA MAFALDA
TAMYRES FERNANDA XAVIER 647

A IMAGEM DA MULHER NA PROPAGANDA DE CERVEJA E SEUS EFEITOS DE SENTIDOS
TATIANA BARBOSA DE SOUSA 658

O ESTRUTURALISMO SITIADO
THALES DE MEDEIROS RIBEIRO 665

PRÁTICAS DISCURSIVAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA PELAS NOVAS TECNOLOGIAS
VALÉRIA SARTO SILVA LACERDA 670

A SEMIÓTICA NA INTERPRETAÇÃO DA MITOLOGIA
VICTOR HUGO SAMPAIO ALVES 676

A ARTE COMO SABER SUBJETIVO: POESIA E FOTOGRAFIA

VINÍCIUS MACEDO TEODORO, CLARISSE GODINHO GRILLO 681

DE IMAGEM E DE FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS: REFLEXÕES SOBRE CONSTRUÇÕES IMAGINÁRIAS DE UM SUJEITO IMIGRANTE

VIVIANE TERESINHA BIACCHI BRUST 688

A GESTÃO TECNOLÓGICA DA INFORMAÇÃO PÚBLICA E A LINGUAGEM UTILIZADA PELO PORTAL DA TRANSPARÊNCIA

WADSON SILVA CAMARGO 694

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA LITERATURA NACIONAL BRASILEIRA: UM OLHAR DISCURSIVO

WAGNER ERNESTO JONAS FRANCO 699

"NA NOITE DO MUNDO O POETA CANTA O SAGRADO" O SER COMO ILUMINAÇÃO DA LINGUAGEM EM MARTIN HEIDEGGER

ADRIANO GERALDO DA SILVA

Universidade Federal de São Paulo
Estrada do Caminho Velho, 333 – Bairro Pimentas
Pimentas – 07272000 – Guarulhos – SP – Brasil
adrianogeraldo87@yahoo.com.br

Resumo. Heidegger, desde o início, se propôs à questão do Ser. Na análise de Ser e Tempo, explicita o Ser de modo a não o configurar como um ente. Todavia, é na Filosofia posterior a Sein und Zeit que Heidegger se envolve com a questão da linguagem. Esta, por sua vez, não pode ser confundida como linguagem científica e técnica, que instrumentaliza a realidade (Verdinglichung). A linguagem mediante a qual o Ser se desvela (αλήθεια) é a linguagem poética. Nela habita o Ser. Esta pode comemorá-lo.

Palavras-chave. Linguagem, Filosofia, Ser, Autenticidade, Poesia

Abstract: *Heidegger, from the beginning, it posed the question of Being. In Being and Time analysis, explicit Being so as not to set it as an entity. However, it is the back Sein und Zeit the philosophy that Heidegger engages with the question of language. This, in turn, can not be confused as a scientific and technical language that exploits the reality (Verdinglichung). The language by which the self is revealed (αλήθεια) is poetic language. It inhabits the Being. This can celebrate it.*

Keywords*. Language, Philosophy, Self, Authenticity, Poetry*

No cerne da filosofia de Martin Heidegger, encontra-se a questão que ele considera crucial para a Filosofia, bem como para sua sobrevivência e continuidade com o pensamento autêntico da Grécia antiga. Trata-se da questão do Ser e de seu sentido, cuja constatação demonstra um esquecimento do mesmo pelos filósofos ocidentais. De acordo com esta constatação, desde Platão, a filosofia deixou seu intento primordial, muito bem executado pelos pré-socráticos, de pensar o sentido de Ser.

Toda a tradição se encarregou de "definir" o Ser pensando-o sempre a partir dos entes. Haja vista as ideias platônicas, o *ens ipsum subsistens* de Tomás de Aquino, a mônada leibniziana, a ideia absoluta de Hegel ou a vontade de potência e o eterno retorno do mesmo de Nietzsche. O desenrolar da civilização ocidental configurou de tal modo a própria Filosofia, que as teses mais conhecidas no campo da metafísica não podem ser consideradas no âmbito da questão do Ser e de seu sentido:

> Temos hoje uma resposta à pergunta sobre o que pretendemos significar propriamente com a palavra 'ente'? De modo algum. Assim, é preciso, pois, refazer a pergunta pelo sentido de ser. Estamos hoje ao menos perplexos por não entender a expressão 'ser'? De modo algum. Então, antes do mais, cumpre despertar de novo um entendimento para o sentido dessa pergunta. (Heidegger, 2012, p. 31)

Ora, Heidegger afirmará enfaticamente que o Ser não é um ente[1]. No escopo da questão do Ser e de seu sentido, considerada por Heidegger como fundamental a todo pensamento ocidental, desenvolve-se sua reflexão acerca da linguagem, enquanto casa do Ser, o qual, ao mesmo tempo, ilumina a linguagem e se deixa desvelar nela. Mas a questão que se coloca ainda mais fundamental aqui é compreender que quando Heidegger aborda a linguagem, enquanto casa do ser, não se refere, contudo, a qualquer linguagem. Não se trata da linguagem da técnica e da ciência, tão comuns ao nosso cotidiano, banais, ou do palavrório vazio provocado por uma existência inautêntica, mas da linguagem poética, que canta o Sagrado, a unidade primitiva do cosmos, já celebrada pelos gregos antigos.

A questão da linguagem na filosofia heideggeriana surgirá de modo mais intenso no segundo momento de seu pensamento, uma vez que, comumente, os estudiosos da filosofia de Heidegger entendem que existam dois momentos constituintes de seu pensamento e de sua obra (Giacoia, 2013, p. 43). O primeiro Heidegger, como costumam denominar a primeira fase de sua produção, tem exposta sua filosofia na obra monumental *Sein und Zeit* (Ser e Tempo) do ano de 1927, na qual o autor desenvolve a analítica existencial do *Dasein*, o ser-o-aí, o ente privilegiado capaz de se colocar a questão pelo sentido do Ser, isto é, o homem. Nesta obra e nesta sua primeira fase, Heidegger faz uso da fenomenologia de Husserl, do qual foi discípulo. O fio condutor de *Sein und Zeit* é a análise das estruturas da existência humana como *locus* privilegiado para a colocação da questão do Ser (Giacoia, 2013, p. 51).

Todavia, a partir de 1930, a reflexão heideggeriana começa a entender a insuficiência deste tipo de pensamento para dar conta de toda envergadura e magnitude da questão do Ser e de seu sentido. Este momento de sua produção ficou conhecida como viragem, devido sua mudança de postura em relação aos primeiros escritos. O próprio Heidegger negou a existência de dois momentos constituintes de seu pensamento, assim como negou, ainda, que tenha abandonado sua postura inicial com relação à questão central do Ser e seu sentido. A partir de então, Heidegger não insiste mais na ideia da analítica existencial para o desdobramento da questão do sentido do Ser, mas parte da própria temporalidade do Ser que se desvela e se mostra, para aí estabelecer a questão de seu sentido (Giacoia, 2013, p. 85). A partir de então, Heidegger utilizará com insistência o conceito grego de αλήθεια, cujo sentido demonstra esta

1 "Ser é um conceito indefinível. É o que se infere de sua suprema universalidade. E, com razão – se definitivo fit per genus proximum et differentiam aliqua natura: não se pode determinar o ser atribuindo-se-lhe ente. O ser não pode ser derivado por definição de conceitos superiores e não pode ser exibido por conceitos inferiores. Mas disso se segue que ser já não pode oferecer problema algum? De modo nenhum, e só pode se seguir que ser não é algo assim como um ente" (Heidegger, 2012, p. 37).

gratuidade do dom do Ser que se mostra, se desvela. Em outras palavras, trata-se agora de não colocar a questão do sentido do Ser a partir do *Dasein*, o ente por excelência, mas de deixar que o próprio Ser fale, se desvele, se mostre. O Ser, conforme explica Heidegger, acontece, se doa, se mostra gratuitamente pelos entes, sem, no entanto, ser um deles. E o horizonte desta presença que se desvela e se mostra nos entes é o tempo. Pelo tempo o Ser se dá, se faz presença, acontece. E nesta *presentificação* ele se doa.

Todavia este desvelar do Ser acontece na linguagem. É no acontecimento da linguagem que o Ser se mostra de modo gratuito. A articulação do sentido do ser se dá sempre no *logos*, na palavra, na linguagem, no verbo, no discurso. Essa articulação do sentido do ser expressa na linguagem é o modo como o *Dasein* enuncia seu entendimento do Ser, manifestando o Ser em sua verdade. Neste sentido, Heidegger afirma que a linguagem é a clareira do Ser e a habitação do homem. Na linguagem o Ser se desvela e o homem encontra a sua autenticidade.

Mas Heidegger vê algumas diferenças que podem ser estabelecidas dentro da linguagem, de modo que a mesma pode se dar de três modos distintos, sendo que, em cada modo, o grau de presentificação do Ser se dará também de modo diferente. Neste sentido, o que Heidegger afirma da linguagem, configurando-a como a clareira do Ser e a habitação do homem (Giacoia, 2013, p. 45), não pode ser dito de qualquer linguagem. Existem, para Heidegger, três formas distintas de linguagem.

Primeiramente poderíamos apontar para aquela linguagem que é fruto do desenvolvimento científico e tecnológico ocidental. Trata-se da linguagem técnico-científica. Esta não é a linguagem que desvela o Ser. Sendo fruto da tradição ocidental, a qual se esqueceu do ser e pensou apenas os entes, a linguagem técnica é *instrumentalizadora*, isto é, leva em consideração os entes apenas enquanto sua utilidade, enquanto sua disposição, enquanto *seu estar à mão* (*vorhanden*). Enquanto linguagem técnica, o *Dasein* manifesta o que são os entes em suas essências, desvelando-os em seu ser.

Em segundo lugar, existe uma linguagem cotidiana, banal, um falatório que não considera a profundidade da presença das coisas. Trata-se de uma linguagem vazia que não abarca nada. Por fim, a linguagem onde habita o Ser é a linguagem poética. Se o homem não pode dominar o sentido do ser, mas acolhê-lo enquanto desvelamento, a verdadeira linguagem é aquela que mostra de modo gratuito a profundidade do Ser. Essa é a linguagem poética. Esta é a linguagem autêntica. Autêntica não porque explica ou explicita o Ser, mas porque comemora-o, celebra-o desvelando-o.

Na *Carta sobre o Humanismo*, Heidegger afirma que "a linguagem é a casa do Ser. E nessa morada habita o homem. Os pensadores são os guardiões dessa morada" (Heidegger, 2010, p. 18). Seguindo a esteira de Friedrich Nietzsche, do qual foi assíduo leitor, Heidegger traça um arco histórico que liga à antiguidade grega, e aí encontra o modelo original e autêntico de Filosofia. Na Grécia antiga, a palavra possuía um caráter sacral e a poesia se configurava como a língua originária que deu nome às coisas e fundou o Ser. É, portanto, a linguagem poética a única capaz de fazer resplandecer o mistério do Ser em seu sentido. A reflexão de Heidegger não tende, no entanto, para uma memória vaga da sabedoria grega arcaica, mas procura encontrar no período chamado originário para a Filosofia, a resposta para a crise que assola o ocidente, na qual o mundo perdeu seu caráter *desvelador*, e o cosmos passou a ser entendido a partir de sua utilidade, mediante a interpretação racionalista científica.

A visão técnico-científica de mundo trouxe a instrumentalização do mesmo, de tal forma que o homem perdeu o sentido de sua unidade com o cosmos, resvalando nas duras interpretações mecanicistas da vida e na consequente separação entre a consciência humana e o universo agora instrumentalizado. De fato, não é na linguagem científica, com sua pretensão de tudo explicar, que se encontra a clareira do Ser e a habitação do homem. Em um texto sobre a linguagem poética, Heidegger se interrogou sobre a validade da linguagem poética nos dias atuais, tomando a citação de Hölderlin:

> [...] 'e por que os poetas no tempo de pobreza?', pergunta a elegia de Hölderlin *Pão e vinho*. 'E por que os poetas no tempo da pobreza?'. A palavra tempo alude à época da qual nós ainda hoje somos parte (...). Longo é o tempo de pobreza da noite do mundo. Esta deve lentamente caminhar para seu meio. No meio dessa noite, a pobreza do tempo chega ao seu ápice. Então o tempo mísero nem sequer percebe mais sua própria indigência. Esta incapacidade, pela qual a própria indigência da pobreza é esquecida, é a verdadeira e própria pobreza do tempo. A pobreza é completamente obscurecida quando aparece apenas mais com necessidade a ser satisfeita. Mas a noite do mundo deve ser entendida como um destino que sobrevém por fora da alternativa de otimismo e pessimismo. Talvez estejamos no momento em que a noite do mundo caminha para sua meia noite. Talvez esta época do mundo esteja chegando ao tempo da pobreza extrema. (Heidegger, 2012, p. 2015)

Ora, no tempo de pobreza, do palavrório sem sentido e da linguagem *instrumentalizadora* da ciência e da técnica, que necessariamente dão o tom a uma existência inautêntica, faz-se necessária uma volta às origens, à linguagem poética, capaz de fundar o Ser e desvelar seu sentido.

Mas é preciso entender: na linguagem do poeta, não é o homem que fala, mas a própria linguagem e nela o Ser. Aqui se revela o caráter profundamente *desvelador* do dom do Ser que se mostra gratuitamente na linguagem, revelando seu sentido. A atitude originária e autêntica do homem, frente o desvelar do Ser, é o silêncio paradoxal. Por isso o mundo atual não concebe mais o sentido do Ser, devido o palavrório sem fundamento esboçado cotidianamente.

Mas a pergunta de Hölderlim, citada por Heidegger, permanece:

> Por que a necessidade de poetas no tempo considerado pobre? Por que a poesia em meio a miséria? Heidegger responderá: Poetas são os mortais que, cantando gravemente o deus do vinho, seguem as pegadas, e assim reencontram a direção da reviravolta para seus irmãos mortais. (Heidegger, 2012, p. 216)

O poeta é, neste trecho, caracterizado como o mortal que se distingue dos demais por cantar os ditirambos do deus do vinho. Faz-se necessária uma retomada da ideia da mitologia grega, utilizada também por Friedrich Nietzsche. O deus do vinho, Dionísio, é, ao contrário de Apolo, o deus do êxtase, e neste êxtase, da união com o uno primordial. A mitologia grega entendeu que o efeito do vinho no indivíduo fazia-o superar o estado de individuação, representado pelo deus Apolo, que se configuraria como uma queda do uno primordial. À medida em que o indivíduo, mediante o efeito do vinho sentia este êxtase, se encontrava novamente com a unidade originária do universo. Ora, o poeta é este que canta o deus do vinho, no sentido de que canta essa unidade, contra todo processo de individuação.

A ciência e a técnica necessariamente dão a entender que o homem não é mais um com o cosmos, não se encontra nessa unidade, mas se coloca à parte dele, de modo especial,

acima do cosmos, uma vez que tenta dominá-lo, *instrumentalizá-lo*, concebendo-o como um instrumento à mão (*vorhanden*). A poesia é, portanto, a linguagem do uno, da unidade e da comunhão com o cosmo. Por isso é a clareira onde o Ser se desvela e a habitação do homem. Por isso, Heidegger afirma que "ser poeta no tempo da pobreza significa: cantando, inspirar-se na pegada dos deuses que fugiram. É por isso que no tempo da noite do mundo o poeta canta o sagrado. Eis por que, na linguagem de Hölderlin, a noite do mundo é a noite sagrada" (Heidegger, 2012, p. 2016).

REFERÊNCIAS

GIACOIA, Oswaldo. **Heidegger Urgente.** Introdução a um novo pensar. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

HEIDEGGER, Martin. **Caminhos de Floresta.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

_____. **Carta sobre o humanismo**. São Paulo: Centauro Editora, 2010.

_____. **Ser e Tempo**. Campinas: Ed. da UNICAMP; Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

A UTILIZAÇÃO DE HQ DIGITAL: POSSIBILIDADES PARA A AMPLIAÇÃO DOS MULTILETRAMENTOS

AGNES PRISCILA MARTINS DE MORAIS
ELIVAN APARECIDA RIBEIRO
HELENA MARIA FERREIRA

Universidade Federal de Lavras
Campus Universitário – 37200-000 – Lavras – MG – Brasil
agnes.pri@gmail.com,
elivanribeiro48@hotmail.com,
helenaferreira@dch.ufla.br

Resumo. O presente trabalho tem por objetivo socializar os resultados de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa Institucional de Iniciação à Docência. O objetivo precípuo foi analisar as contribuições que o processo de criação da HQ digital pode trazer para o aperfeiçoamento da leitura e da produção textual. Constatou-se que a produção das HQ's viabilizou experiências de uso da tecnologia para a exploração dos recursos multissemióticos, necessários para ampliação dos multiletramentos.

Palavras-chave. Multiletramentos. HQ Digital. Tecnologia. Produção textual.

Abstract. *This study aims to socialize the results of a survey conducted under the Institutional Program of Introduction to Teaching. The main objective was to analyze the contributions that the digital comic creation process can bring to the improvement of reading and textual production. It was found that the production of HQ enabled user experiences of technology for the exploitation of multisemiotic resources needed to expand the multiliteracies..*

Keywords. *Multiliteracies. Digital HQ. Technology. Text production.*

1. INTRODUÇÃO

Uma das grandes tarefas da escola é possibilitar aos alunos o uso social das práticas da oralidade, da leitura e da escrita. Essas práticas, enquanto ações sociais se atualizam cotidianamente, por meio de diversos gêneros e por meio diferentes suportes. Nesse sentido, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, encontram-se explícitas as condições de uma educação linguística voltada para a formação cidadã:

> Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais - que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem às exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL. 1997, p. 25-26)

Pode-se considerar que esse enfoque, voltado para as práticas de usos diversificados da linguagem no cotidiano escolar, pode favorecer a formação de alunos críticos e reflexivos, capazes de futuramente exercerem papéis de cidadãos. Assim, considerando as potencialidades do trabalho com os gêneros textuais, a escolha das histórias em quadrinhos foi motivada pelas contribuições que esse gênero traz para o aperfeiçoamento das habilidades de leitura e de escrita, para a aquisição dos multiletramentos, pois conjuga linguagem verbal e linguagem não verbal, o que propicia o contato com a multissemiose. A constituição dos quadrinhos se dá por meio de textos multimodais (representação de fala, mensagens escritas, imagens) e multissemióticos (conjugação de imagens, palavras, sons, cores, representação de movimentos etc.), o que acaba por exigir habilidades linguísticas e discursivas diferenciadas, ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar (ROJO, 2012).

Por esse motivo, um ensino que envolva o trabalho com o gênero HQ digital permite que o aluno participe de uma metodologia diferente das que têm sido propostas tradicionalmente na escola e aprenda a ler e escrever de uma forma mais criativa, dinâmica e lúdica. Assim, um aluno que tem oportunidade de criar a própria história em quadrinhos desenvolve habilidades multissemióticas que serão importantes no decorrer da vida social, diante dos diversos tipos de leituras presentes no mundo contemporâneo. Nesse sentido, o presente trabalho apresenta a análise de uma produção textual HQ digital, feita por alunos de 9º ano do Ensino Fundamental, com vistas a verificar o desempenho desses alunos em relação à estrutura composicional, ao estilo de linguagem, bem como em relação ao uso de recursos multissemióticos.

2. A UTILIZAÇÃO DE HQ DIGITAL COM ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA O ENSINO

As História em Quadrinhos, ou simplesmente HQ's, sempre fizeram parte da infância/adolescência de muitas gerações e ainda seguem despertando o interesse de pessoas de qualquer faixa etária. O gênero HQ pode ser considerado como um tipo de arte que se dá por sequência. Capellari coloca que "a arte sequencial possui diversas formas de expressão. Está presente nas pinturas, nos cinemas e nos quadrinhos. É caracterizada pela disposição de duas ou mais imagens de forma a narrar uma história" (CAPELLARI, 2009 p.51). Portanto, esse gênero não se estrutura de forma desorganizada, aleatória, mas congrega elementos que precisam ser articulados para uma adequada compreensão do texto: título, balões, falas, metáforas visuais, onomatopeias, linhas cinéticas, enquadramento, cores, estereótipos etc. Nas HQ, isso fica evidenciado pela utilização das imagens retratando movimentos, das onomatopeias representando os sons, dos balões e das letras diferenciadas dependendo do tom de voz. Discorrendo sobre a questão, Freire (2002) assinala que:

> A montagem da história, a organização de sua trama em quadros sequenciais, a elaboração do texto, o uso de recursos expressivos e gráficos próprios das HQs, podem se transformar em uma interessante atividade de leitura e escrita. O uso educacional e/ou terapêutico desse tipo de gênero depende, certamente, de concepções a respeito do que vêm a ser ler e escrever. (FREIRE. 2002, p. 312)

O leitor de histórias em quadrinhos deve estar atento e conseguir inferir sentido diante desse gênero tão instigante que congrega múltiplas linguagens. Conforme pontua McCloud (2006, p. 9), "com o advento das mídias digitais, as histórias em quadrinhos e as tirinhas encontraram na web um novo espaço, utilizando-se, inclusive, dos elementos disponíveis nas mídias digitais interativas". Nesse sentido, com as inovações midiáticas, o trabalho com as HQ em formato digital surge como uma oportunidade ímpar para desenvolver a proficiência linguística, textual e discursiva dos alunos nas salas de aula, o que propicia a criatividade e desperta o interesse para a produção de textos. McCloud (2006, p. 10) ainda assevera "que o intercâmbio entre os quadrinhos e as novas tecnologias já é uma realidade e a partir destes cruzamentos uma reconfiguração do gênero tirinhas e um novo produto cultural pode estar surgindo".

Atualmente, a mídia digitalizada está se concentrando num determinado suporte de veiculação - o computador, que, auxiliado pela internet, integra o cotidiano dos alunos e pode favorecer a utilização de metodologias de ensino mais dinâmicas e mais significativas. Nesse direcionamento, vale ressaltar o documento da UNESCO (BRASIL, 2010) que postula ser esse gênero uma ferramenta importante de incentivo à leitura para diferentes leitores. A associação de textos e imagens torna o ato de ler mais atraente e os elementos gráficos (como os balões e as expressões faciais dos personagens) facilitam a compreensão do conteúdo. O importante para usá-los corretamente é criar a estratégia adequada, combinando as especificidades do conteúdo, o tema da história e as características dos estudantes (a faixa etária, o nível de conhecimento e a capacidade de compreensão).

Ao propor a produção de HQ em ambientes digitais, é possível explorar a criatividade e reduzir as dificuldades, pois as ferramentas de criação do texto produzido podem proporcionar ao usuário criar uma forma de arte sequencial sem precisar saber desenhar ou dominar os programas complexos de edição de imagem. O processo de criação na web tornou-se mais divertido e significativo, mas, ao mesmo tempo, mais exigente, uma vez que é preciso atentar para diferentes recursos que contribuem para a produção dos sentidos.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para análise do *corpus*, foi eleita uma produção textual aleatoriamente, com vistas a verificar o atendimento aos critérios: estrutura do gênero, adequação da linguagem, uso adequado dos balões de fala nos quadrinhos, fidelidade de imagem do personagem principal dos quadrinhos, o uso do discurso direto ou indireto, utilização adequada dos recursos multissemióticos, entre outros.

Segue a história selecionada, o grupo de estudante optou por criar sua história a partir da música "O menino da Porteira" do Cantor Sérgio Reis.

Figura 1: Produção textual, parte 1 a partir do aplicativo ToonDoo.
Fonte: www.ToonDoo.com/

Figura 2: Produção textual, parte 2 a partir do aplicativo ToonDoo.
Fonte: www.ToonDoo.com/

Figura 3: Produção textual, parte 3 a partir do aplicativo ToonDoo.
Fonte: www.ToonDoo.com/

Considerando os critérios estabelecidos para a análise da produção textual, o uso de balões de fala nos quadrinhos foi feito de forma adequada. Assim, os alunos utilizaram a legenda para representar a fala do "boiadeiro", narrador da história e de balões de fala para destacar a fala da "mãe" e do "menino". Soma-se a esses o uso de balões de pensamento, também restritos ao narrador. Desse modo, há predominância do discurso indireto, pois o personagem narra a história, sem fazer uso de diálogos que representem a sua fala.

No que diz respeito à utilização dos recursos multissemióticos, observa-se que os alunos têm um cuidado com as imagens, com as cores que utilizam, o que, de imediato, já chama a atenção do leitor para a história. Acerca desses recursos multissemióticos, observa-se uma adequação da história às cenas retratadas na produção dos alunos. Além disso, os alunos sinalizam para um cuidado especial com o protagonista "O menino da porteira" desde a escolha de suas roupas, que é colorida de amarelo (blusa) e calça verde, destacando o seu cabelo de ruivo (vermelho), que talvez possa fazer uma menção a um menino sapeca e muito arteiro. Ainda nessa direção, a escolha feita para dar vida ao personagem do "Boiadeiro" também sinalizou para muita criatividade, pois os alunos criam o personagem como um senhor de idade, careca, o que pode evidenciar a experiência de vida e a maturidade adquirida com o tempo durante as viagens. Essa leitura é advinda de um processo inferencial.

Entretanto, na parte dois, em todos os quadrinhos, é perceptível que os alunos não observam essa característica de fidelidade de imagem do personagem principal dos quadrinhos, uma vez que o personagem do "Boiadeiro" aparece com o cabelo preto. Considera-se que não houve uma falha nessa produção, mas não foi utilizado o mesmo personagem, que é uma característica das HQ. Nessa HQ, não há o uso de onomatopeias, o que também não compromete o desenvolvimento da história, apesar de ser uma característica peculiar

dos quadrinhos. Pôde-se observar que os alunos fizeram uso de uma característica muito importante para a inferência e para a construção do sentido do texto, o uso de metáfora visual, que consiste em usar o recurso visual de um "túmulo" para alcançarmos a ideia de falecimento do "Menino da Porteira" e o sentimento de tristeza e saudades do "Boiadeiro" ao se lembrar do menino, que o esperava sempre na porteira e agora não poderá ser visto mais pelo boiadeiro, pois foi morto por um boi impiedoso. Outra questão relacionada a multissemiose e a inferência de sentido, que é de suma importância ser observada na HQ, é que nos últimos quadrinhos a boiada parece se dispersar, dando a ideia de rompimento com a ordem ideal da história, pois a tristeza do boiadeiro era tão grande ao saber da morte do menino que, consequentemente, ele perdeu o controle dos bois, ficando cada um em uma direção. A ideia de ordem foi rompida em consequência da desordem "psicológica".

Outra especificidade marcante das HQ que os alunos usaram é o término da história com a palavra "fim". Além disso, o uso dos balões de fala, pensamento e narração aconteceram de maneira bastante satisfatória, uma vez que a compreensão da HQ não se deu apenas pelo texto escrito, mas, principalmente, pelo sentido obtido a partir dos recursos imagéticos.

Por fim, no que tange à utilização de um aplicativo computacional, acredita-se que tenha sido uma estratégia bastante importante, pois a utilização desse recurso propicia agilidade (o aluno não precisa ficar desenhando e colorindo), dificuldades de fazer ilustrações (não saber desenhar) e dá a oportunidade ao estudante de fazer escolhas e interagir em um ambiente mais lúdico, com inúmeros recursos visuais e no qual ele já interage diariamente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo empreendido, foi possível verificar de maneira incipiente que a produção das HQ viabilizou experiências de uso da tecnologia para a exploração dos recursos multissemióticos (imagens, cores, onomatopeias, balões, indicativos de movimentos, palavras/frases, etc.).

Na análise, foi observada uma adequação à estrutura do gênero e aos recursos multissemióticos. Nesse contexto, pode-se considerar que a pesquisa empreendida evidenciou que o trabalho com a HQ digital viabiliza não só a aquisição de novas habilidades linguístico-discursivas dos alunos, mas também o enfrentamento das dificuldades de manuseio de ferramentas tecnológicas, o que propicia à ampliação dos multiletramentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Um guia para utilização em sala de aula**: histórias em quadrinhos Brasília. MEC/UNESCO, 2010. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001882/188264por.pdf>; acesso em 01/09/15.

CAPELLARI, M. S. V. Histórias em quadrinhos e cinema: meios cada vez mais próximos no ambiente digital. **Revista Espaços Digitais**, Porto Alegre, n. 21, p. 51, ago. 2009. Texto em versão eletrônica disponível em <http: //revistaseletronicas/famecos/ojs/index.php/famecos/article/view/5910>; acesso em 08/09/15.

FREIRE, F. M. **O trabalho com a escrita**: a produção de história em quadrinhos eletrônica. XIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. São Leopoldo; Unisinos, 2002. p. 310-318. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/192/178>; acesso em 04 de setembro de 2015.

McCLOUD, Scott. **Reinventando os Quadrinhos**. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2006.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

ASPECTOS FONÉTICOS DA LÍNGUA FALADA EM PIRANGUINHO – MG: PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

ALEX JUNIOR BILHOTO FARIA

VALTER PEREIRA ROMANO

Centro Universitário de Itajubá – Fepi
Av. Dr. Antônio Braga Filho, 687, Porto Velho – 37501-002 – Itajubá – MG – Brasil
alexbilhoto@yaho.com.br
valterromano@hotmail.com

Resumo. A presente pesquisa visa estudar a língua falada da cidade de Piranguinho, sul de MG, com foco em aspectos fonético-fonológicos, tais como o fenômeno da iotização, ditongação, monotangação e rotacimo. A pesquisa, de caráter sociodialetológico, estrutura-se em entrevistas pautadas em um questionário composto por 79 questões objetivas e 4 temas de discursos semi-dirigidos, aplicados junto a 16 informantes. Espera-se contribuir com os estudos linguísticos descritivos existentes no Sul de Minas.

Palavras-chave. *Pesquisa sociodialetológica. Piranguinho-MG.*

Abstract. *This research aims to study the language spoken in the city of Piranguinho, south of Minas Gerais, focusing on phonetic-phonological aspects, such as the phenomenons of iotation,diphthongization, Monophthongization,and rhotacism. The research,of sociodialectological character, consists of guided interviews in a questionnaire with 79 objective questions and 4 issues of semi-directed speech, which was applied to 16 informants. It is expected to contribute to the already existing descriptive linguistic studies in Southern Minas Gerais.*

Keywords. *Sociodialectological research, Piranguinho-MG.*

1. INTRODUÇÃO

Os estudos a respeito da língua podem ser divididos em dois campos de análise: a fala e a escrita. Como pressuposto teórico, define-se língua como um instrumento de comunicação e

interação social básico para a vivência em sociedade. Isso posto, a fala, podendo ser intitulada como língua oral, constitui-se de modo heterogêneo por diversos fatores internos e externos que englobam os sistemas linguísticos. Sendo assim, compreendendo a língua como algo dinâmico e em constante transformação.

A comunidade de fala selecionada para o estudo é a do município de Piranguinho, cidade do sul de Minas Gerais, que, segundo o censo 2010, possui 8.060 habitantes, sendo o sexo masculino predominante, 50,72%. Dessa população, 4.975 habitantes vivem na zona urbana e 3.085 na zona rural, fato que influencia na base econômica do município, pois a cidade destaca-se na agropecuária e prestação de serviços. O PIB per capita é de R$ 6.423,99. De acordo com dados da amostra do Censo Demográfico do IBGE, da população total, 2.418 habitantes frequentavam creches e/ou escolas. Do total da população adulta 8,04% possui nível superior completo e 47,79% possui o nível Fundamental incompleto e alfabetizado, sendo uma parcela social bastante representativa.

O objetivo inicial e geral é investigar aspectos fonético-fonológicos na língua falada por habitantes naturais desta localidade, pautando-se nos específicos que visam a observar em que medida as variáveis linguísticas e extralinguísticas influenciam a realização desses fenômenos e o comportamento linguístico dos informantes em situação monitorada e não monitorada.

A presente pesquisa iniciou-se a partir da reflexão entre língua e sociedade, visto que ambas apresentam uma relação direta de interinfluência. Abordando sociedade como o conjunto de pessoas que compartilham aspectos como propósitos, gostos, preocupações, costumes, e, principalmente, a língua, faz-se necessário, por razão da falta de estudos linguísticos que abordem as variações linguísticas em Piranguinho-MG, elaborar um projeto de estudo sociolinguístico e dialetológico nesta cidade sul mineira. Desse modo, um estudo embasado na teoria e na metodologia Dialetologia e da Sociolinguística contribui, significativamente, para uma maior compreensão e descrição do falar piranguinhense, sendo, portanto, essa uma primeira tentativa de descrição dessa comunidade de fala no nível fonético-fonológico.

A fundamentação teórica é embasada em Cezario (2013), Gomes (2008), William Labov (1961), Silva (2008), Cardoso (2010), Aragão (1994), entre outros.

2. DESENVOLVIMENTO

Apresentam-se, nesta seção, os aspectos teóricos e metodológicos que orientam o desenvolvimento desta pesquisa. Ao fim da seção, também são apresentados dados acerca do estágio atual do estudo.

2.1 REFERENCIAL TEÓRICO

A Sociolinguística é uma área que estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística (CEZARIO, 2013). Gomes (2008), embasando-se em Romaine (1994), afirma que o termo Sociolinguística foi cunhado em 1950 para referir-se às perspectivas conjuntas que os linguistas e sociólogos mantinham frente às problemáticas da linguagem

na sociedade e, especialmente, sobre o contexto social da variação linguística. Entretanto, transformou-se em corrente por meio da realização de um evento organizado por William Bright em 1964, na Universidade da Califórnia, em Los Angeles.

Caracterizando-se como marco histórico e inicial de inúmeros trabalhos que abordam a língua e sociedade, o evento contou com a presença de importantes estudiosos, linguistas e sociólogos, como: John Gumperz, Dell Hymes, Uriel Weinreich, Willam Labov, que com suas apresentações e definições teóricas deram origem ao livro que apresenta os primeiros trabalhos que tratam a relação da língua com a sociedade, intitulado: *Sociolinguistics*.

Mas foi com o trabalho de mestrado de William Labov (1961) que iniciou uma modalidade, muito comum entre pesquisadores e estudiosos da Sociolinguística por meio do seu estudo na ilha de Martha's Vineyard. Embasando-se em dados reais, obtidos por meio do contato pessoal com falantes naturais da língua, ele desenvolveu sua pesquisa linguística, estabelecendo-se, desse modo, uma primeira metodologia para recolha e tratamento de dados da fala.

Ademais, os estudos iniciais de Labov representam importante significação para a Linguística, pois o estudioso abordou nesses trabalhos a relação existente entre língua e sociedade e, principalmente, a influência concomitante entre ambas. Ou seja, toda perspectiva de Labov vai ao encontro dos estudos que a Sociolinguística se encarrega de definir e explicar.

Os estudos que antecederam Labov, estruturalistas e gerativistas, preocupavam-se com a língua, mas com perspectivas diferenciadas, como por exemplo, o estudo da estrutura formal da língua sem levar em conta os aspectos sociais do uso linguístico. Assim, iniciava-se nesse momento histórico uma nova modalidade de pesquisa: a perspectiva das variações linguísticas. Apropriando-se das utilizações da língua em situações reais de uso e abordando as variações do léxico, da fonética-fonologia e da morfossintaxe dentre outros níveis de análise como foco do estudo, a perspectiva variacionista não se ocupa em denominar os termos "certo" e "errado".

Silva (2008) defende que a teoria da variação linguística capta exemplares da língua em uso num contexto social e dirige seu foco para os condicionamentos externos e também internos ao sistema. Todavia, as variações linguísticas, embora tomassem destaque principal a partir dos trabalhos de Labov (1961), já foram objeto de investigação de outra disciplina, talvez, a que abriu caminhos para o surgimento da Sociolinguística Variacionista, a Dialetologia.

A Dialetologia surgiu já no fim do século XIX e início do XX com o objetivo de estudar e refletir sobre as diferentes apropriações da língua, ou seja, das diferentes maneiras de falar de uma comunidade linguística situada em determinada localidade ou região, havendo a preocupação principal de estudar a variação geográfica das línguas. Todavia, a Dialetologia moderna, também chamada de pluridimensional (THUN, 1998), tem acrescentado ao seu estudo aspectos sociais, caminhando, desse modo, aos "veios sociolinguísticos" (CARDOSO, 2010). Nessa perspectiva, a Dialetologia aproxima-se cada vez mais da Sociolinguística pela proximidade dos objetos de estudo: a língua usada por pessoas que pertencem a comunidades linguísticas reais.

As comunidades de fala, foco do estudo dessas duas disciplinas linguísticas, são definidas, segundo Labov (1971), como o grupo de pessoas que compartilham traços linguísticos que diferenciam e particularizam seu grupo em relação aos outros e, principalmente,

compartilham normas e atitudes diante do uso da linguagem. Logo, o conhecimento do senso comum a respeito dessas comunidades é inválido, pois essas não são caracterizadas apenas pelas igualdades estabelecidas.

Em uma comunidade existem fatores comuns entre seus membros, como, a religião, a cultura, o trabalho, a escolaridade que influenciam em toda a organização social, logicamente, interferindo diretamente nos processos linguísticos que ocorrem no ato da fala. As comunidades podem apresentar algumas sub-comunidades linguísticas em que os traços ocasionam uma maior aproximação entre falantes comuns, como por exemplo, os professores, jornalistas, médicos, entre outros.

A presente pesquisa se valerá também de gramáticas históricas, como a de Coutinho (1975), Said Ali (1925), Carvalho e Nascimento (1975) para verificar a origem histórica dos fenômenos fonéticos selecionados para o estudo. Ainda serão estudados livros basilares acerca da história da língua portuguesa, dentre eles, Silva Neto (1952), bem como estudos clássicos sobre o português brasileiro, como os de Antenor Nascentes (1953), Amadeu Amaral (1920), Silvio Elia (1963), entre outros.

2.2 METODOLOGIA

Com base nos estudos teóricos que englobam a relação entre língua e sociedade e a língua e espaço geográfico, utilizam-se entrevistas para coletar os dados quantitativos e qualitativos, sendo o principal material analisado, a língua falada, ou seja, a comunicação oral. Primeiramente, é preciso organizar os informantes a partir de grupos de fatores externos (nível socioeconômico, sexo/gênero, faixa etária, escolaridade, localidade etc.); segundo, informar-se, previamente, sobre a comunidade, estudando a sua formação, costumes, comportamento, enfim, a história do local; terceiro, tentar minimizar o efeito negativo da presença do próprio pesquisador e do gravador na hora da coleta dos dados, buscando criar situações naturais de fala para minimizar o chamado paradoxo do observador (LABOV, 1966).

Este projeto está sendo desenvolvido, portanto, em dois momentos. Um primeiro, no qual se realiza um trabalho de campo, por meio de aplicação de questionários aos informantes previamente selecionados para a pesquisa e, em um segundo momento, fazendo-se a interpretação e a descrição dos dados documentados.

Para tanto, são adotados critérios metodológicos do Projeto Atlas Linguístico do Brasil, no que se refere à estruturação do instrumento de coleta de dados e no perfil dos informantes. Além das questões selecionadas a partir dos Questionário Fonético-Fonológico do ALiB (COMITE NACIONAL, 2001) foram também adotadas algumas do questionário utilizado no Atlas Fonético do Entorno da Baía de Guanabara – AFeBG (LIMA, 2006), além de perguntas que serão elaboradas especificamente para o projeto.

O instrumento de coleta de dados utilizado no trabalho de campo é composto de 79 questões com respostas diretas, além de três temas para discursos semidirigidos, estes últimos com o objetivo de coletar dados da fala menos monitorada junto a 16 informantes, equitativamente estratificados, segundo as variáveis sexo (homem e mulher), faixa etária (Faixa I: 18 a 30 anos e Faixa II: 50 a 65 anos) e escolaridade (nível fundamental e nível superior), considerando-se cinco informantes por célula social.

Os informantes, além da condição primeira de terem nascido em Piranguinho, devem, preferencialmente, ser filhos de pais da região linguística em estudo ou vindos para esta cidade em, no máximo, até cinco anos de idade, ou seja, antes do período da escolarização.

A presente pesquisa encontra-se em desenvolvimento, desse modo, a trasncrição das entrevistas ainda está sendo realizada. Inicialmente, foram realizados inquéritos experimentais, com informantes que se enquadravam nos critérios pré-estabelecidos. Esse momento foi importante para a adequação do instrumento de coleta aos diversos ambientes que poderiam interferir na realização das entrevistas.

A seleção dos informantes aconteceu por meio de uma busca por bairros da cidade de Piranguinho, acompanhado de uma pessoa conhecida na localidade. As casas eram visitadas e, em uma conversa rápida, o projeto era apresentado, sendo esse o momento do convite aos informantes para a contribuição com a pesquisa.

2.3 ESTÁGIO ATUAL DA PESQUISA

A pesquisa ainda está em andamento, sendo assim, alguns estágios já estão finalizados, outros ainda estão em desenvolvimento. Até o presente momento, quinze entrevistas já foram gravadas com os informantes selecionados e três dessas já estão transcritas para análises.

Com a finalização dessa etapa de transcrição, os próximos passos serão a revisão, o levantamento de dados e organização do *corpus* transcrito em tabelas, visando a uma análise qualitativa e quantitativa de todo o material pesquisado. A última etapa é a codificação de todo o material para o tratamento no programa de análise estatística, o Goldvarb X.

3. CONCLUSÕES

O trabalho está em desenvolvimento e as conclusões finais ainda não podem ser apontadas, entretanto, é válido destacar a contribuição deste projeto com as pesquisas sociolinguísticas e dialetológicas, em especial no sul de MG, revelando em que medida os fenômenos considerados para o estudo são comuns à fala de piranguinhenses, escolarizados e não escolarizados, entre os homens e mulheres e entre jovens e idosos, seja em situação de monitoramento estilístico ou em situações não monitoradas.

REFERÊNCIAS

AGUILERA, Vanderci de Andrade. A iotização no falar Paulista. **Semina** [Revista Cultural e Científica da UEL], v. 10, n°. 3, Londrina, UEL, dez. 1989.

ALI, M. S. **Gramática histórica da língua portuguesa**. 8ª. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2001 [1964].

AMARAL, A. **O dialeto caipira: gramática, vocabulário**. 4ª. ed. São Paulo: HUCITEC; Brasília: INL, 1981 [1920].

ARAGÃO, M. do Socorro Silva de. A despalatalização e a iotização no falar paraibano. I

CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA [Anais], Salvador, UFBA, 1994.

CARDOSO, S. A. M. **Geolinguística: tradição e modernidade.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

CARVALHO, D. G.; NASCIMENTO, M. **Gramática histórica para o segundo grau e vestibulares.** 14ª. ed. São Paulo: Ática, 1984.

COMITÊ NACIONAL do Projeto ALIB. **Atlas linguístico do Brasil:** questionários 2001. Londrina: EDUEL, 2001.

COUTINHO, I. de L. **Pontos de Gramática Histórica.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938; 7ª ed. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1976.

SILVA, T. C.; BARBOZA; GUIMARÃES, E. R. J.; FLORES, V. N. **Revisitando a palatização no português brasileiro.** RELIN [Ver. Est. Ling.], Belo Horizonte, v. 20, p. 59-89, jul/dez. 2012.

ELIA, Silvio. **Ensaios de filologia**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1963.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo Demográfico 2010**. Disponível em: http://censo2010.ibge.gov.br> Acesso em: 01 de mai. 2015.

LABOV, W. A motivação social de uma mudança sonora. In.: LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos.** Trad. Bras. São Paulo: Parabola, 2008. p. 19-62 [1962].

LABOV, W. **The Social Stratification of English in New York City.** Washington: Center of Ampplied Linguistics, 1966.

LIMA, L. G. de. **Atlas Fonético do entorno da Baía de Guanabara-AFEBG**. 2v. Dissertação. Mestrado em Língua Portuguesa. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. **Introdução à sociolinguística:** o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2004.

MONTEIRO, J. L. **Para compreender Labov.** Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 2008.

NASCENTES, A. **O linguajar carioca.** 2ª. ed. Rio de Janeiro: Organizações Simões, 1953 [1922].

NOLL, Voker. **O português brasileiro: formação e contrastes.** Trad. Mário Eduardo Viário. São Paulo: Globo, 2008.

ROBINSON, J. S.; LAWRENCE, H. R.; TAGLIAMONTE, S. A. **GOLDVARB 2001:** a multivariate analysis application for Windows. Department of Language and Linguistic Science, York, Canada: University of York, 2001.

SILVA NETO, S. da**. História da Língua Portuguesa.** 3ª. ed. Rio de Janeiro: Presença; Brasília: INL, 1979 [1952].

TEIXEIRA, J. A. **O falar mineiro.** Separata da Revista do Arquivo Municipal de São Paulo, São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo. Departamento de Cultura, 1938.

THUN, H. La géographie linguistique romane à la fin du XX siècle. In: RAENDONCK, D. V. *et al*. (Orgs). Actes du XXII Congrès International de Linguistique e Philologie Romanes. Bruxelles, 1998. p. 367-409.

O QUE FAZ BORDA COM O *CORPUS*?

ALINE FERNANDES DE AZEVEDO BOCCHI

Instituto de Estudos da Linguagem
Universidade Estadual de Campinas
Rua Sérgio Buarque de Holanda, no 571 – 13083-859 – Campinas – SP – Brasil
azevedo.aline@gmail.com

Resumo. Este trabalho tem o objetivo de problematizar as margens entre a análise de discurso e outros campos de saber, particularmente as epistemologias e teorias feministas e queer, levantando questões acerca do percurso de construção do corpus de pesquisa e do papel do analista de discurso na prática política e militante.

Palavras-chave. Análise de discurso. Teorias feministas e Queer. Mulher. Corpo. Sexualidade.

Abstract. *This work has the objective to discuss the margins between discourse analysis and other fields of knowledge, particularly the epistemology and feminist and queer theories.*

Keywords. *Discourse analysis. Feminist and queer theories. Woman. Body. Sexuality.*

1. QUESTÕES INICIAIS

Nas questões iniciais do colóquio *Matérialités Discursives*, Michel Pêcheux (1981b) interroga: "o que faz borda com a ideologia?". A paráfrase que formulo a partir da indagação de Pêcheux, e que se textualiza no título deste trabalho, sustenta um ponto de partida para reflexões acerca da posição do analista de discurso e de sua constituição política e subjetiva. Ela produz uma provocação à reflexão, ao chamar a atenção para os movimentos que dizem respeito aos processos reflexivos de retorno à teoria, aos métodos e ao *corpus* de pesquisa. Desta forma, este trabalho propõe levantar questões acerca do lugar do analista de discurso no que diz respeito à reflexividade e à prática política, resultante do confronto da teoria do discurso com outros campos de saber, particularmente de sua articulação com as epistemologias e teorias feministas e queer.

Pretendo, a partir da metáfora das margens do discurso, fomentar uma discussão acerca dos efeitos da reflexividade na construção do *corpus* de pesquisa, reconstituindo meu próprio percurso na elaboração da pesquisa pós-doutoral "A discursividade do parto

humanizado", realizada no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp com financiamento da Capes - PNPD[1]. Tal percurso possibilitará, ainda, abarcar as margens da sexualidade e da história, através da "desnaturalização" de categorias como "gênero" e "corpo", permitindo o atravessamento das fronteiras disciplinares entre análise de discurso e teorias feministas.

Assim, após problematizar algumas questões acerca das fronteiras da análise de discurso, narrarei meu percurso de descoberta e construção do *corpus* de pesquisa de pós-doutorado, cujo objetivo é estudar os discursos sobre parto e maternidade no Brasil. Da ideia inicial – trabalhar com vídeos de partos naturais (ou "humanizados", como são frequentemente designados neste país bem como em alguns outros), resta, entretanto, muito pouco. Interessada incialmente pela forma como o corpo da mulher é significado nesses vídeos, logo percebi que tal recorte não possibilitaria uma compreensão mais apurada das intrincadas e assimétricas relações de dominação e resistência que atravessam esses discursos.

Considerando a formação social de um país cuja herança patriarcal ressoa nas práticas de cuidado à saúde da mulher, um exame mais apurado das relações materiais que se tecem e constituem um movimento social particular que defende a "humanização" do parto tornou-se absolutamente necessário. Nos relatos que se seguem, tentarei reconstituir as descobertas e dificuldades que me acompanham nesta caminhada, priorizando reflexões que dizem respeito à reflexividade, à luta política e ao laço irrevogável entre a pesquisa e o pesquisador. Tais relatos não se pretendem excessivamente lineares na temporalidade que reinscrevem, não-contraditórios ou completos. Pelo contrário, eles deverão visibilizar os buracos e frestas, as suturas e arremates, na pesquisa e na teoria.

2. O DISCURSO E SUAS MARGENS: ANÁLISE DE DISCURSO E TEORIAS FEMINISTAS / QUEER

Nosso objetivo teórico principal consiste em ponderar sobre as imbricações e atravessamentos da teoria discursiva elaborada a partir dos escritos de Michel Pêcheux e seu grupo na França dos anos 1960-1970 por outros campos de saber, particularmente por sua possível articulação com as teorias feministas. Como observou Robin (1985), o objeto discurso é tematizado como um objeto-fronteira: nem disciplina autônoma, nem disciplina auxiliar. O que ela visa é tematizar o objeto discursivo nos limites das grandes divisões disciplinares, e que irão constituir a materialidade linguística e a materialidade histórica. Isso tem implicações para a análise de discurso, uma vez que ela "*ne se va pas sans déplacements de frontière entre les disciplines, affectant profondément leur régime de vérité, en tant qu'elles y sont provoquées par leurs marges*" (Pêcheux, 1981, p.18).

Tal posição leva em conta as contradições presentes nas margens entre as disciplinas: ela não se sustenta no/pelo apagamento das contradições e nem se deixa iludir pela ilusão da transparência da linguagem e do sujeito como origem. Ao contrário, ela se instala nas próprias contradições para questionar a transparência da linguagem, interrogando a maneira pela qual a historicidade e o sujeito estão implicados nos discursos. Nestes deslocamentos de fronteiras, a noção de discurso coloca-se como historicamente necessária, visto que ela "devolve à linguagem sua espessura material e ao sujeito sua contradição" (Orlandi, 2007 [1996], p.34).

1 Financiamento Capes 1362/2014-03. Membro dos Projetos de Pesquisa PHIM e Mulheres em Discurso.

Na crítica à ideia de instrumentalização de uma teoria pela outra que atravessa a noção de interdisciplinaridade, Eni Orlandi (2007 [1996], p.25) considera o caráter de entremeio da análise de discurso, uma vez que sua constituição fronteiriça com outras disciplinas não se define como acréscimos ou complementariedade. Para ela, a análise de discurso é uma

> Espécie de antidisciplina, uma desdisciplina, que vai colocar questões da linguística no campo de sua constituição, interpelando-a pela historicidade que ela apaga do mesmo modo que coloca questões para as ciências sociais em seus fundamentos, interrogando a transparência da linguagem sobre a qual elas se assentam.

O mesmo pode ser dito sobre a relação entre análise de discurso e teorias feministas e queer. Coloca-se, assim, a necessidade de efetuar um exame crítico da própria história dos estudos feministas, interrogando não apenas seus regimes de verdade e as evidências às quais eles (re)produzem, mas verificando suas rupturas e deslocamentos. Tais procedimentos tem efeitos na própria forma de trabalhar nosso arquivo, configurando uma prática reflexiva que atravessa as fronteiras disciplinares. Trata-se, pois, de uma reflexividade que coloca questões sobre a própria prática do analista de discurso quando confrontado com um corpo sexuado, com um corpo constituído por relações de poder sexualmente e historicamente engendradas, e que nos obriga à reflexão acerca da responsabilidade do analista, de seu comprometimento com uma prática de análise capaz de "quebrar os espelhos" (Pêcheux, 1981).

Buscamos, assim, efetuar um exame crítico dos atravessamentos, aproximações e distanciamentos entre a análise de discurso e as teorias feministas, a partir da metáfora da margem, compreendida a partir do pensamento da feminista americana Bell Hooks (1990) como forma de problematizar as fronteiras do discursivo. Segundo hooks, margens são lugares capazes de provocar questionamentos e inquietações, espaços privilegiados para o desenvolvimento de práticas discursivas, isto é, práticas políticas que exigem deslocamentos.

Para Hooks esses deslocamentos começam no próprio corpo, o que nos permite pensar tais práticas como quebras de rituais ideológicos (Pêcheux, 1975) de apropriação do corpo capazes de produzir transgressões de fronteiras que demarcam as formações discursivas e que estabilizam as "normas sexuais": elas permitem atravessamentos por meio da "desnaturalização" de categorias que normalizam tanto as sexualidades quanto os gêneros. Portanto, a margem é considerada aqui como um "lugar de abertura radical" (Hooks, 1990, p.153) e de possibilidade subjetiva, um lugar enunciativo (Zoppi-Fontana, 2001) de um corpo que resiste às injunções de um mundo semanticamente (e sexualmente) normal.

Para além de simular a unidade no interior de um campo de saber, interessa-nos trabalhar na e sobre as contradições, ponderando sobre "o fato de que uma formação discursiva é constitutivamente frequentada por seu outro" (Pêcheux, 1981). Consideramos, assim, que tais reflexões e articulações possíveis entre as margens do discurso, da sexualidade e da história, contribuem para a "desnaturalização" de categorias como "corpo", "gênero", "mulher" e "sexualidade". Os cruzamentos entre teoria discursiva e estudos feministas são, portanto, decisivo para desnaturalizar as evidências que sustentam tais categorias, contribuindo para a elaboração de um estudo que não permaneça refém dos efeitos de transparência da linguagem e do sujeito, mas que possa ir além desses efeitos na discussão que apresenta.

Nessa direção, é importante dizer que pretendemos dar visibilidade às tensões que a articulação entre análise de discurso e teorias feministas provoca, o que implica em

não apaziguar ou conciliar disciplinas de historicidades diversas, nem empregar as teorias feministas como forma de complementar a análise discursiva.

Trata-se de efetuar uma análise que não reproduza o colonialismo acadêmico e científico a que, devido à nossa história, estamos sujeitos, mas que produza um questionamento quanto à adequação dessas teorias e epistemologias de uma posição que privilegia um movimento de descolonização: apropriação crítica e transformação dessas teorias, na conjuntura brasileira. Para tanto, a análise de discurso torna-se imprescindível, pois na história de sua institucionalização, na relação que traçou com os escritos de Michel Pêcheux e seu grupo, jamais se contentou em reduzir-se à recepção deste autor (Baldini & Zoppi-Fontana, 2014, p.1): "trata-se de pensar como o Brasil leu Pêcheux, e não como o recebeu".

3. TEMPORALIDADES QUE SE ENTRECRUZAM NA CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS E SUJEITOS

Durante o desenvolvimento do estudo, o projeto de pesquisa inicialmente intitulado "A discursividade do parto humanizado: videobiografias do corpo feminino" sofreu inúmeras modificações. A principal delas foi a ampliação do escopo das análises, que em um primeiro momento objetivava examinar vídeos de partos, os quais designei "videobiografias da intimidade" ou "videobiografias do parto", isto é, vídeos que se vinculam ao "Movimento pelo Parto Humanizado" e cuja análise possibilitaria observar os lugares de resistência ao universalismo do discurso médico e à medicalização da vida.

Neste percurso, um segundo movimento me levou a examinar o acontecimento das "Marchas pela humanização do parto" e, num terceiro gesto de retorno ao arquivo, passei a interrogar a heterogeneidade de testemunhos de partos presentes em discursos digitais feministas e militantes, ou seja, em blogs e redes sociais digitais nas quais se dá a formulação e circulação destes discursos. A tabela a na proxima página ilustra esta trajetória, localizando três momentos do processo de construção da pesquisa.

Esses movimentos, embora tenham se dado em tempos diversos, não obedecem a uma temporalidade lógica de sucessão, pois se entrecruzam inúmeras vezes, produzindo efeitos nas análises e me levando inclusive a reformular questões. Tal movimento "em espiral" talvez se aproxime do processo de análise discursiva explicitado por Pêcheux (1990 [1983]) e provavelmente irá se repetir indefinidamente, enquanto o efeito de fechamento não se textualizar em uma "conclusão", mesmo que imaginária.

Embora possibilitem vislumbrar lugares discursivos de resistência à medicalização do nascimento, isto é, de uma prática na qual as mulheres se reapropriam de seus corpos no momento do parto, permitindo, assim, uma problematização do saberes médicos e suas práticas como formas de opressão que desconsideram a experiência da mulher em relação a seu corpo, as análises deste vídeos se centravam em um gênero de discurso específico – a videobiografia, ignorando a multiplicidade de dispositivos textuais disponíveis para materializar os testemunhos de parto e capazes de colocar em evidência a heterogeneidade de posições enunciativas que constituem tal discursividade. Filiados ao "Movimento pelo Parto Humanizado", tais vídeos formulam a experiência do nascimento de forma positiva, o que exclui, na grande maioria das vezes, o parto vivido como evento violento. Assim, embora tenham me permitido esboçar as

redes de memória que se entrecruzam e constituem a discursividade deste movimento social, o exame minucioso deste jogo de repetição e deslocamento demandou um movimento de retorno ao arquivo, de abertura do corpus de pesquisa, visando levar em conta a complexidade mesma do arquivo.

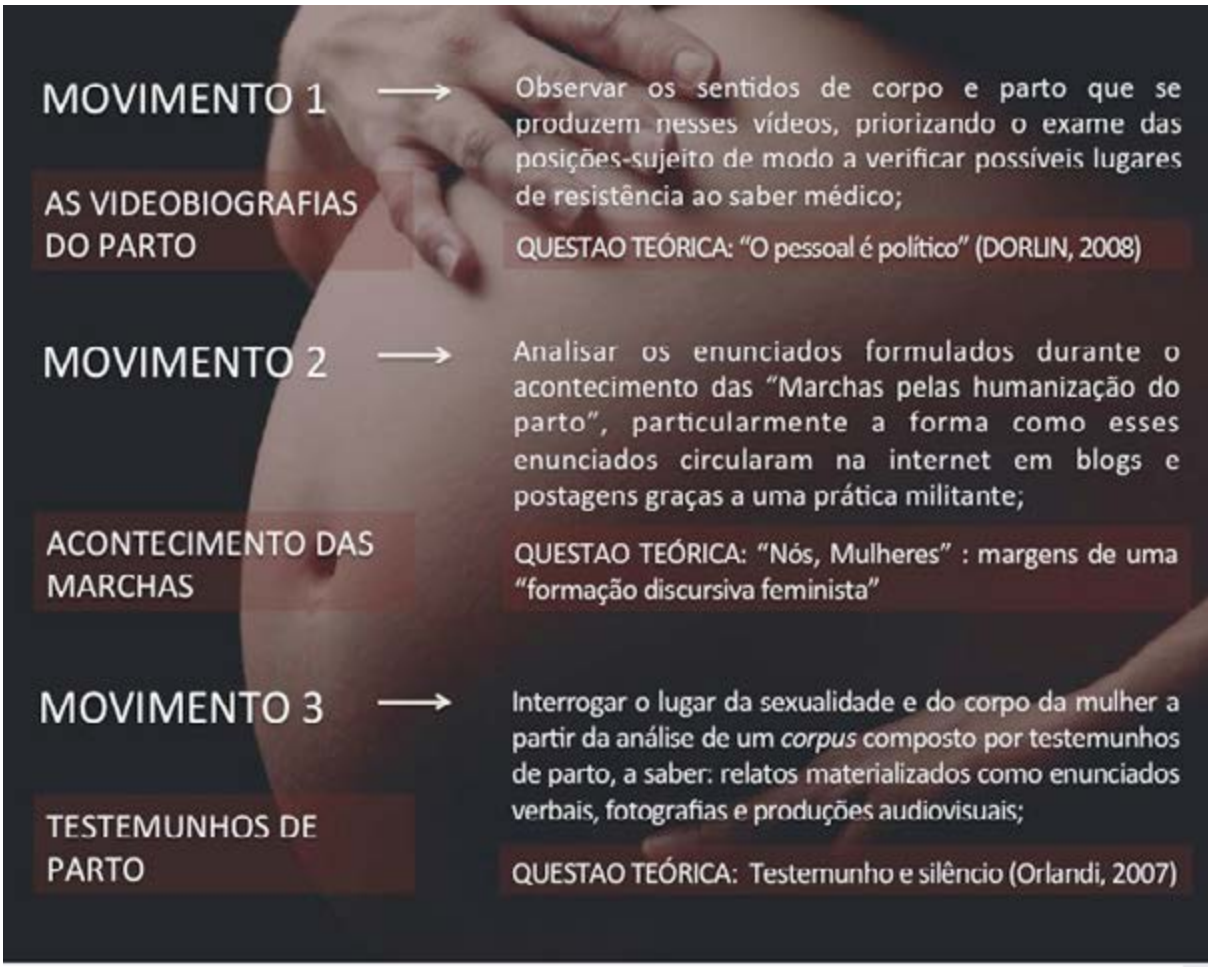


Figura 1. Movimentos de apreensão e retorno ao arquivo

Optei, desta maneira, por tomar como tema um conjunto de enunciados e trabalhar a partir deles, conforme Pêcheux (2008 [1983]), tateando pelo caminho entrecruzado do acontecimento, da estrutura e da tensão entre descrição e interpretação. As análises dos vídeos foram articuladas, assim, ao exame dos modos de formulação/constituição do movimento de humanização no parto, a partir do estudo dos enunciados produzidos no seio de tal movimento no acontecimento das "Marchas pela humanização do parto", ocorridas no Brasil entre os anos de 2009 e 2013, especialmente na forma com que ele foi significado em blogs e redes sociais por militantes feministas.

Foram principalmente dois os momentos que marcaram esse movimento de retorno ao corpus de pesquisa, momentos que se entrecruzam em um temporalidade de um agora que resignifica um antes: primeiro, a constatação da evidência que sustenta as discursividades tanto desses vídeos de parto quanto dos enunciados formulados durante as marchas pela humanização do nascimento, por meio de processos de identificação de sujeitos e que se materializa no enunciado universalizante "Nós mulheres", que produzem uma prática militante a partir de um ponto de vista essencialista e, num segundo momento, as leituras acerca da

problemática inaugurada pelo movimento feminista negro, especialmente Bel Hooks, e acerca da história dos movimentos e teorias feministas, particularmente Elsa Dorlin (2008; 2009), reflexões tão bem elaboradas por colegas do grupo de pesquisa "Mulheres em Discurso", e que foram fundamentais para a reformulação de minhas próprias questões de pesquisa.

4. PARA FINALIZAR

A partir desta discussão empreendida, constatamos que a articulação entre análise de discurso e teorias feministas possibilitou uma reflexão epistemológica com efeitos diretos na produção em espiral de reconfiguração do *corpus* de pesquisa. A homogeneidade aparente do enunciado "Nós, mulheres", ao produzir um efeito de identidade, mascara aquilo que permanece às margens de um *corpus* circunscrito aos discursos de mulheres cuja posição social possibilita a experiência do parto humanizado. Tais movimentos de deslocamento mantêm relação com os campos de saber que sustentam a pesquisa: a análise de discurso e as teorias feministas que, embora distintos, defendem a reflexão e a crítica teórico-epistemológica. Por um lado, a reflexão teórica produzida pelos analistas de discurso permitiu reconhecer minha própria responsabilidade, enquanto pesquisadora, na construção de um *corpus* cuja dimensão universalizante privilegiava mulheres de determinadas posições às quais, de certa forma, refletiam minha própria subjetividade.

Como ensinou Pêcheux (1981), é necessário quebrar os espelhos. Assim, a decisão por analisar testemunhos traumáticos de parto marca um momento de deslocamento decisivo no que concerne à tomada de posição na luta feminista, uma vez que possibilita a visibilidade da opressão inscrita nas práticas de parturição, contribuindo com a crítica da violência histórica contra a mulher opacificadas no/pelos mecanismos ideológicos que constituem os saberes e as práticas médicas. Ainda, trata-se de uma tomada de posição que insiste em dar voz a mulheres historicamente silenciadas e cuja análise não se restrinja a determinados grupos de mulheres, mas que seja capaz de abarcar uma multiplicidade de posições e pontos de vista.

REFERÊNCIAS

DORLIN, Elsa. **Sexe, race, classe, pour une épistémologie de la domination**. Presses Universitaires de France: Paris, 2009.

_____. **Sexe, genre et sexualités**. Presses Universitaires de France: Paris, 2008.

FIOCRUZ. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz. **Projeto Nascer no Brasil**: Inquérito Nacional sobre Parto e Nascimento. Disponível em: http://www6.ensp.fiocruz.br/nascerbrasil/; acessado em 10/03/2014.

ORLANDI, Eni P. (1996) **Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** Campinas: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, Michel. (1983). **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni Orlandi. São Paulo: Pontes, 2008.

PÊCHEUX Michel. (1981) L'étrange miroir de l'analyse de discours. In: **Langages**, 15e année, n°62, 1981. Analyse du discours politique [Le discours communiste adressé aux chrétiens] pp. 5-8.

PÊCHEUX Michel. (1981) “Ouverture du colloque”, in B; Conein, J.-J. Courtine, F. Gadet, J.-M. Marandin, M. Pêcheux. (eds), **Colloque Matérialités Discursives**, Lille, Presses universitaires de Lille, 1981b.

PÊCHEUX, M. Análise de Discurso: três épocas (1983). In: GADET, F. e HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução de Jonas de A. Romualdo. Campinas: Unicamp, 1990. p. 311-318.

ROBIN, Régine. “L’analyse du discours entre la linguistique et les sciences humaines: l’éternel malentendu”. **Langages** (81). 1985, pp.121-128.

ZOPPI-FONTANA, Monica. “Lugares de enunciação e discurso”. Apresentado no II Congresso Internacional da ABRALIN, Fortaleza, Universidade Federal do Ceará/ABRALIN, 2001.

CONTRACULTURA E LITERATURA BEAT: ASPECTOS DE UM MOVIMENTO DA JUVENTUDE NA POESIA DE ALLEN GINSBERG

AMANDA PEREIRA MOREIRA[1]

Universidade Federal de Lavras
Câmpus Universitário, Caixa Postal 3037, CEP 37200-000 – Lavras-MG
amandamoreira.letras@gmail.com

Resumo. A segunda metade do século XX foi fortemente marcada pelo pós-2ª Guerra Mundial, marcado por uma destruição em massa e pelos avanços tecnológicos em diversos campos. Entretanto, em decorrência do conflito, a sociedade norte-americana passa a viver em estado de conformidade por medo de um novo conflito. Inconformada com o establishment imposto e buscando romper com o status quo, a juventude se rebela contra o sistema tradicional vigente em busca de sua própria espiritualidade. Pensando nesse contexto, o presente trabalho visa analisar e identificar aspectos que abarcam a contracultura como um movimento social a partir do poema Howl, do escritor norte-americano e integrante da Beat Generation Allen Ginsberg, sendo este considerado o uivo da juventude dos meados da década de 1950 que se encontrava descontente com o tradicionalismo que imperava nas instituições sociais, em decorrência da ascensão do capitalismo na sociedade americana no período pós-guerra. Em suma, abre-se a possibilidade de melhor compreensão da formação da contracultura de uma maneira geral e também acerca dos movimentos de contracultura consequentes que surgem a partir de meados da década de 1960.

Palavras-chave. Allen Ginsberg. Contracultura. Howl.

Abstract. *The second half of the twentieth century was strongly marked by the post-World War II, marked by massive destruction and the technological advances in various fields. However, due to the conflict, the US society begins to live in compliance status because of fear of a new conflict. Disagreeing with the establishment tax and seeking to break with the status quo, the young rebels against the traditional ruling system in search of their own spirituality. Thinking of this context, this paper aims to analyze and identify aspects that embrace the counterculture as a social movement in the poem Howl, from the American writer and member of the Beat Generation Allen Ginsberg, which is considered the howl of the youth in the mid 1950s that was unhappy with the traditionalism that prevailed in social institutions, due to the rise of capitalism in American society in the postwar period. In short, it opens up the possibility of better understanding the formation of the counterculture in general and also about the consequential counterculture movements that arise in the mid-1960s.*

Keywords. *Allen Ginsberg. Counterculture. Howl.*

1 Licenciada em Letras - Português/Inglês e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal de Lavras (2015).

1. GINSBERG E A BEAT GENERATION

Allen Ginsberg (1926 – 1997) foi um poeta norte-americano da segunda metade do século XX, um dos criadores e um dos mais importantes integrantes da *Beat Generation*. Filho de Louis Ginsberg, poeta e professor de literatura do ensino secundário, e de Naomi Ginsberg, judia e imigrante russa de militância de esquerda, nasceu em 1926 em Patterson, no estado de Nova Jersey, permanecendo ali durante sua conturbada e difícil infância devido aos problemas de saúde mental enfrentados por sua mãe, acarretando em inúmeras internações em hospitais psiquiátricos até a morte. Seus pais não eram uma típica família americana dos meados da década de 1920-1940, o que influenciou a sua personalidade e a sua forma de ver o mundo, além de levá-lo a se questionar acerca de sua identidade, de seu papel no mundo e na sociedade.

Seus conflitos, principalmente acerca de sua homossexualidade em um período de forte conservadorismo, foram transportados para a sua poesia de caráter biográfico como forma de conciliar a dualidade dentro de si. A década de 1940 foi fortemente marcada pelo desenrolar da Segunda Guerra Mundial, sendo notório o avanço da tecnologia nuclear e armamentista, bem como o caos instalado com os bombardeios mundo afora e o nazi-fascismo assolando toda a Europa (HUDDLESTON, 2012; CARRETEIRO, 2008). Em 1943, Ginsberg muda-se para a cidade de Nova York para estudar na Universidade Columbia, onde entra em contato com Jack Kerouac e William Burroughs, formando o primeiro ciclo da *Beat Generation* (PÉRIZ RODRIGUEZ, 2013), a Nova Visão, tendo a literatura como elo comum (CHAVES JÚNIOR, 2013).

Segundo Périz Rodrigues (2013), a *Beat Generation* é fruto da sociedade do pós-guerra e mostra um comportamento subversivo contra o *status quo*, opondo-se principalmente aos valores corpóreos e à conformidade. Ou seja, opuseram-se ao que John Clellon Holmes (1952) chamou de *cold peace*, pois havia um estado de paz misturado a um medo persistente de que tudo podia acabar repentinamente. Seu círculo social na universidade também era composto por pessoas que "viviam no limite" ("living on the edge")[2] (ARIEL, 2013, p. 54), compartilhando personalidade e comportamento marginais, além de se rebelar contra a tradição acadêmica, pois os amigos estavam interessados na prática literária e em possíveis conexões entre literatura e vida, trabalhando sua arte por meio de suas experiências com o sexo, as drogas, as loucuras e as prisões (CHAVES JÚNIOR, 2013), como forma de se rebelarem contra o sistema tradicional vigente.

Além disso, preocupavam-se em realizar uma arte crítica que estivesse ligada ao seu tempo e que mostrasse as velozes transformações históricas, principalmente aquelas que se seguiram após a guerra, mesclando o caráter biográfico com um olhar para o *milieux* social, as instâncias políticas e a vanguarda (ARIEL, 2013), tendo atitudes e engajamento associados às problemáticas sócio-políticas, ou seja, uma feroz e constante crítica à sociedade e ao poder (CARRETEIRO, 2008). Nesse viés, o poeta busca uma sociedade neutra (ARIEL, 2013), na qual pudesse trabalhar e estudar, assim como amar e viver em harmonia.

No núcleo dessa geração valoriza-se a amizade, vista como um meio para compartilhar ideias e experiências e suporte para um trabalho ético-estético que produz subjetivações (CHAVES JÚNIOR, 2013), ou seja, era transcendental (ANDRÉ, 2013), sendo sacralizada e

2 Entende-se por "viver no limite" como explorar os limites tanto da mente quanto do corpo, no que tangia ao sexo e ao uso de drogas, tendo ao máximo experiências físicas e emocionais.

sexualizada ao mesmo tempo, pois valorizava-se a singularidade e as diferenças de cada um dos integrantes desse círculo, passando a ser vista como uma tradição libertária, sendo um mantra contra o *status quo*, havendo uma oscilação entre o sagrado e o profano, o espiritual e o material (WILLER, 2009; in ANDRÉ, 2013, p. 3).

Para essa expressão, tanto na literatura ginsbergiana quanto a literatura beat, vemos as influências do Surrealismo e do Dadaísmo (PÉRIZ RODRIGUEZ, 2013), assimilando uma tradição romântica e uma herança simbolista, bem como influências literárias que incluem Fiodór Dostoiévski, Ezra Pound, Walt Whitman e os transcendentalistas norte-americanos, Louis-Ferdinand Céline, Frederico García Lorca, Gertrude Stein, William Blake e Thomas Wolfe (ANDRÉ, 2013).

Em meio às influências, a *Beat Generation* ficou conhecida como a "segunda vanguarda" (ANDRÉ, 2013), pelo seu caráter inovador em sua época e a recuperação do ímpeto inovador do primeiro ciclo vanguardista, adicionando novas tomadas de posições estéticas e políticas. No entanto, há também as influências musicais, especialmente no *bebop* jazzístico. A partir dessa influência, poesia e música caminharam juntas, percorrendo

> [...] um trajeto de Lester Young, Dizzie Gillespie, Charlie Parker, Thelonius Monk e Linnie Tristano, passando por Bob Dylan (com quem Ginsberg se apresentou e fez parcerias), Ray Charles (que homenageou Kerouac em "Hit the Road, Jack"), Janis Joplin ("Mercedes Benz", letra de Michael McClure), e The Grateful Dead (que homenageou Neal Cassady), até The Clash (que recebeu Ginsberg em shows), Laurie Anderson (com quem Burroughs contracenou), Philip Glass (que compôs uma ópera sobre temas de Ginsberg) e The Band (que se apresentou com Ferlinghetti em um concerto filmado por Scorsese). (ANDRÉ, 2013, p. 3)

Com a influência do jazz, os *Beats* criaram uma prosódia de estilo livre, chamada prosódia *bop* (SANTOS, s/d), na qual é aplicada na prosa e na poesia a espontaneidade dos músicos *bebop* do jazz, incorporando elementos biográficos e a fala informal do cotidiano, sendo uma arte voltada para a tradição oral, recitada e ouvida como música, propiciando o sentimento de comunhão do homem com os outros, consigo mesmo e com Deus, ao som do ritmo da palavra declamada. Sendo uma influência surrealista, a prosódia *bop* é resultado do acesso direto ao fluxo de consciência[3], em que surge explosões de palavras raramente revisadas e separadas por pontuação, pelo fato de o *bebop* caracterizar-se tecnicamente como um ritmo rápido, harmonias complexas, melodias intricadas, geralmente labirínticas com giros e voltas surpreendentes, e seções rítmicas, que mantêm uma batida regular no baixo e no chimbal da bateria (SANTOS, s/d).

Nesse sentido, os textos *beat* expõem o estilo de vida da juventude movida ao sexo, drogas, jazz e muita libertinagem, tanto que o juízo sobre o comportamento moral dessa geração impedia que a sua literatura fosse tratada com respeito e valorizada. Em decorrência do descontentamento da juventude com o *establishment* instalado com a ascensão do capitalismo norte-americano e com um sistema moral imposto principalmente pelo *American way of life*, os *beats* influenciam por meio de sua arte a formação da contracultura americana em meados das décadas de 1950 e 1960. Como aponta Van Engen (2011), é uma parcela da sociedade que

3 Entende-se por fluxo de consciência, no contexto dos Beats, como explosões de palavras e sentimentos no inconsciente a partir de experiências vividas no plano da realidade. Está, na maioria das vezes, ligado ao uso de drogas devido ao efeito alucinógeno que as substâncias proporcionavam a quem usava (CHAVES JÚNIOR, 2013; GAIR, 2007).

> [...] they have absorbed the sexual politics of Howl's "angelheaded hipsters" and characters in other poems into a narrative of subjective disobedience. Bursting from walls, screaming on their knees in subways, balling in parks, waving genitals on roofs, and finding pleasures in the nightmare of psychiatric wards, [...]. (p. 2)[4]

Ginsberg foi um precursor e profeta das experiências literárias da era pós-moderna, em que os indivíduos selecionavam e combinavam seus interesses espirituais, incluindo os influenciados pelo Budismo, tendo se aventurado ao longo de sua vida para ampliar seus horizontes espirituais, além do emocional, intelectual e estético, tanto que, no final dos anos 1960, assumiu um papel cultural e político influente, tornando-se uma figura paterna para o público dos círculos contraculturais, adotando muitos dos valores e estilos da *Beat Generation* e atuando como mediador da paz, expressando opiniões mais moderadas (ARIEL, 2013). Devido a sua personalidade provocadora, direta e inquieta, para os mais conservadores, algumas das suas atitudes, no que tangia a valores, ideais e estilo de escrita, eram consideradas radicais e antiamericanas, por não serem condizentes com o tradicional. Era visível esse pensamento devido ao seu forte engajamento que levava a transformações sociais, como bem ressalta Ariel (2013):

> [...] many of his attitudes and choices were inspired by his parents' values and dreams and even followed them in essence, though not in form. Ginsberg pursued what many of his contemporaries considered a radical, culturally and socially progressive worldview, and he often regarded American society and government as betraying the nation's true values and goals. (p. 53)[5]

2. CONTRACULTURA NA PÓS-MODERNIDADE EM HOWL

Segundo Hart (2004), o pós-modernismo é entendido como uma porta aberta para questionamentos acerca da sociedade por meio de confrontos, atitudes e estilos na arte e na cultura, que eram decorrentes dos avanços proporcionados pela modernidade, ou seja, uma reação complexa (HART, 2004) ao sistema vigente dessa modernidade que avançava. Entretanto, após o fim da Segunda Guerra Mundial em 1945, era evidente a ansiedade daqueles que regressavam da guerra para os seus lares em busca de paz após anos de conflito. No entanto, essa ansiedade culminava em um desnorteamento acerca de seu futuro e no anseio em atender às normas institucionais tradicionais da época, levando a juventude a questionar os padrões impostos pela sociedade. Nesse sentido, Ginsberg expressa esse desnorteamento como se os jovens caminhassem *starving hysterical naked, / dragging themselves through the negro streets* (versos 1-2), em busca de seu verdadeiro eu, sendo pessoas

> who were expelled from the academies for crazy & publishing obscene odes on the Windows of the skull, who cowered in unshaven rooms in underwear, burning their money in wastebaskets and listening to the Terror through the wall, (versos 7-8) who wandered around and around

4 [...] absorveu a política sexual dos "hipsters com cabeça de anjo" de Howl e personagens em outros poemas em uma narrativa de desobediência subjetiva. O estouro de paredes, o grito ajoelhado em metrôs, a transa em parques, o aceno genital em telhados, e o encontro de prazeres no pesadelo de hospitais psiquiátricos, [...]. [tradução minha]

5 [...] muitas de suas atitudes e escolhas foram inspiradas por valores e sonhos de seus pais e até mesmo os seguiu em essência, embora não em forma. Ginsberg perseguiu o que muitos de seus contemporâneos consideravam uma visão de mundo radical, cultural e socialmente progressista, e ele muitas vezes considerava a sociedade e o governo americanos como traidores dos valores e objetivos verdadeiros da nação. [tradução minha]

> at midnight in the railroad yard wondering where to go, and went, leaving no broken hearts, (verso 22)

vistos muitas vezes como *a lost battalion of platonic conversationalists* (verso 17) que gritam agonizando *facts and memories and anecdotes and eyeball kicks and shocks of hospitals and jails and wars* (verso 18).

Em alguns momentos o desnorteamento dos jovens dessa geração encontra-se relacionado ao sexo e ao uso de drogas, usados como elementos de fuga da realidade e de rebeldia:

> who lounged hungry and lonesome through Houston seeking jazz or sex or soup, [...] (verso 28), who howled on their knees in the subway and were dragged off the roof waving genitals and manuscripts, (verso 35) Moloch in whom I sit lonely! Moloch in whom I dream Angels! Crazy in Moloch! Cocksucker in Moloch! Lacklove in Moloch! (verso 86).

Entretanto, esse desnorteamento é também expresso como uma sensação de não pertencimento dos jovens a esse mundo, principalmente por se sentirem deslocados e sem terem um caminho definido a seguir, se deslocando como almas perdidas:

> who walk all night with their shoes full of blood on the snowbank docks waiting for a door in the East River to open to a room full of steamheat and opium, who created great suicidal dramas on the apartment cliff-banks of the Hudson under the wartime blur floodlight of the moon & their heads shall be crowned with laurel in oblivion, (versos 45-46)

É em meio a esse descontentamento no pós-guerra que surgem as manifestações contraculturais por parte dessa juventude, com o intuito de contestar sua insatisfação com o sistema tradicional vigente.

O pós-guerra

> [...] was a period when Americans united against the threat from the Soviet Union and Communism, and benefited from the economic boom that provided high disposable incomes and increase leisure opportunities. Accelerated technological innovation meant that more people than ever before could own auto mobiles, refrigerators, and televisions, but, in an age before cable and satellite technology, viewing options were limited and the moral content of what was broadcast was easier to police. (GAIR, 2007, p. 18)[6]

Segundo Guimarães (2012), a contracultura é entendida como um movimento sócio-histórico que envolve práticas e expressões culturais em uma dada época, sendo um movimento heterogêneo, no qual disseminou discursos e forjou práticas que o situaram no campo da contestação às formas de relacionamento vigentes (LIMA, 2013), permitindo aos jovens se expressarem de forma livre e exporem à sociedade conservadora o seu descontentamento por meio de ações e ideias, visto que a visão de mundo tradicional passou a ser vista como arcaica (GUERRIERO, 2009).

6 [...] foi um período em que os americanos se uniram contra a ameaça da União Soviética e do Comunismo, e se beneficiaram do boom econômico que proporcionou rendimentos elevados disponíveis e o aumento das oportunidades de lazer. A inovação tecnológica acelerada fez com que mais do que nunca as pessoas pudessem possuir automóveis, geladeiras, e televisores, mas, em uma época antes da tecnologia à cabo e satélite, as opções de visualização eram limitadas e o conteúdo moral do que era transmitido era mais fácilmente policiado. [tradução minha]

As expressões desse descontentamento ocorreram em grande parte no campo das artes, principalmente nos campos literário e musical, dos quais ficou em evidência a rebeldia por parte de seus precursores. Gair (2007) cita que a contracultura começa a partir do nascimento do *bebop* (jazz), passando pelo Expressionismo Abstrato, a literatura *Beat* e, por fim, o festival de Woodstock, como forma de construir relações para futuras transformações. Lima (2013) aponta que as "atitudes de violação ao *status quo* prosseguem em outros momentos e assumem forma de confronto utilizando-se, sobretudo, da arte, para dar visibilidade às novas ideias" (p. 187), marcado por um sentimento de crise de valores, vivenciado desde o fim da Segunda Guerra Mundial, resultando na quebra da legitimidade das instituições tradicionais, vistas como arcaicas, vivendo o fim da utopia da religião bíblica e do sonho do individualismo utilitarista, marcados pelo consumismo, quando a juventude rompe com o *status quo* com a não aceitação do modelo consumista do capitalismo e sua prática imperialista, bem como recusa os velhos padrões morais e culturais, passando a viver um *ethos* renovado (CHAVES JÚNIOR, 2013)[7], estabelecendo relações de um sentimento forte de amizade, fraternidade, paz e amor, indo em busca de uma crítica profunda e significativa.

De início, vemos que grande parte da crítica da geração de Ginsberg está diretamente relacionada ao capitalismo emergente do pós-guerra, visto como uma figura que escraviza e corrompe os homens por meio de promessas de riquezas e felicidade a serem conquistadas com dinheiro. Nesse sentido, vemos expresso o capitalismo na primeira parte do poema como *madness* (verso 1), *supernatural darkness* (verso 4), *winter midnight* (verso 26), *the one eyed shrew of the heterossexual dollar* (verso 40), *jail* (verso 63), *madtowns of the East* (verso 69). Já na segunda parte do poema, o capitalismo é expresso na figura de *Moloch!* (verso 80), descrevendo tal figura como aquele que reprime, censura e escraviza os homens:

> Moloch the incomprehensible prison! Moloch the crossbone soulless jailhouse and Congress of sorrows! Moloch whose buildings are judgement! Moloch the vast stone of war! Moloch the stunned governments!
>
> Moloch whose mind is pure machinery!! Moloch whose blood is running money! Moloch whose fingers are ten armies! Moloch whose breast is a cannibal dynamo! Moloch whose ear is a smoking tomb!
>
> [...]
>
> Moloch! Moloch! Robot apartments! invisible suburbs! skeleton treasuries! blind capitals! demonic industries! spectral nations! invincible madhouses! granite cocks! monstrous bombs! (versos 82-88).

Na terceira parte do poema, o capitalismo é visto como promoter de rápidas transformações, principalmente econômicas:

> I'm with you in Rockland where we hug and kiss the United States under our bedsheets the United States that coughs all night and won't let us sleep (verso 126), the eternal war (verso 129) bop apocalypse (verso 8 da Nota de Rodapé).

O grande marco da contracultura vem da *Beat Generation*, quando ocorre o

7 Entende-se por ethos renovado a busca espiritual do indivíduo em meio a um mundo de intensas transformações, questionando quem ele é, o que ele é como pessoa, qual o seu papel nesse mundo que está se transformando rápido (CHAVES JÚNIOR, 2013; CRUZ, 2009).

"uivo" dessa geração na declamação do poema *Howl* de Allen Ginsberg, o qual fixa e cria manifestações culturais de uma juventude cansada do comum, mostrando uma América capitalista heterossexual e anti-intelectual (GAIR, 2007), que visa ao lucro comercial, às tradições cristãs e ao não questionamento acadêmico; bem como a estrada jazzística narrada por Jack Kerouac em seu literário *On the Road*, que mostra jovens colocando o pé na estrada com suas mochilas rumo ao desconhecido em busca de novas experiências e novas formas de expressar sua espiritualidade, mostrando uma América atenta ao individualismo e temerosa de idiossincrasias (GAIR, 2007), no sentido de olhar e visar o bem apenas para si e não olhar para o outro, ambicionando poder e conquista individuais em meio a massificação na sociedade norte-americana.

Na busca pela espiritualidade, os jovens adeptos à contracultura buscavam uma religiosidade que atendesse às suas necessidades e seus anseios, algo que não fosse condizente com os modelos tradicionais da época, como forma de encontrar um sentido para viver em meio às rápidas transformações ocorridas e questionar o *establishment* da época. Pela visão de Ginsberg, os jovens são representados no poema como *angelheaded hipsters* (verso 3), *visionary indian angels* (verso 25), que vagam sem rumo pelo mundo capitalista:

> who bared their brains to Heaven under the El and saw Mohammedan angels staggering on tenement roofs illuminated, (verso 5), Who chained themselves to subways for the endless ride from Battery to holy Bronx on benzedrine [...], (verso 14) who drove crosscountry seventytwo hours to find out if I had a vision or you had a vision or he had a vision to find out Eternity, (verso 60).

Nesse contexto, buscaram no Budismo e em outras religiões orientais a misticidade que proporcionasse o conhecimento de si próprio, ou seja, do *self* (CRUZ, 2009), na busca por uma espiritualidade exótica e interior, experimentada como algo profundo (GUERRIERO, 2009). Acredita-se que a introdução das religiões orientais na contracultura ocorre após uma viagem de Allen Ginsberg à Índia, sendo que o próprio poeta adotou a filosofia budista em seu estilo de vida, tanto que alguns de seus poemas abordam-na em um viés místico. Reconhece-se, dessa forma,

> [...] que os beats de São Francisco, e de grande parte da geração mais jovem que os seguiram, pensaram ter encontrado no Zen alguma coisa de que necessitavam e logo passaram a utilizar o que compreendiam dessa tradição exótica como justificativa para satisfazer suas necessidades. (ROSZAK, 1972, p. 140; *apud* GUERRIERO, 2009, p. 4)

Em alguns momentos de *Howl*, porém, a espiritualidade está ligada ao uso de drogas, visto que elas, além de alucinógenas, proporcionavam uma sensação de bem-estar espiritual devido à fuga da realidade, além de permitir uma certa conexão com o sagrado:

> Visions! omens! hallucinations! miracles! ecstasies! gone down the American river!
>
> Dreams! adorations! illuminations! religions! the whole boatload of sensitive bullshit!
>
> Breakthroughs! over the river! flips and crucifixions! gone down the flood! Highs! Epiphanies! Despairs! Ten years' animal screams and suicides! Minds! New loves! Mad generation! down on the rocks of Time!
>
> Real holy laughter in the river! They saw it all! the wild eyes! the holy yells! They bade farewell! They jumped off the roof! to solitude! waving! carrying flowers! Down to the river! into the street! (versos 90-93)

A espiritualidade, por fim, também encontra-se relacionada ao cristianismo, de homens que estudam e se ajoelham por uma prece ao Deus cristão em busca de sua salvação e afirmando que tudo e todos no mundo são santos:

> who studied Plotinus Poe St. John of the Cross telepathy and bop kabbalah because the cosmos instinctively vibrated at their feet in Kansas, (verso 24) who fell on their knees in hopeless cathedrals praying for each other's salvation and light and breasts, until the soul illuminated its hair for a second, (verso 62) I'm with you in Rockland
>
> where you will split the heavens of Long Island and resurrect your living human Jesus from the superhuman tomb (verso 124) Everything is holy! everybody's holy! everywhere is holy! everyday is in eternity! Everyman's an angel! (verso 3 da Nota de rodapé).

Com grande parte do descontentamento explícito revolucionando as artes, percebe-se a mudança no pensamento dos jovens, pois, ao buscarem se expressar livremente, acabaram encontrando novas formas de se relacionarem nos meios alternativos. Nesse viés, houve uma profusão de comportamentos e eventos que variava com o contexto, mas abarcavam a contracultura, como os festivais de música (Woodstock, Monterrey, Ilha de Wight), a debandada *hippie*, a criação de comunidades, a adoção de linguagem diferenciada, o figurino descolado, o culto ao transcendental e a admiração pela cultura oriental, as experiências com drogas alucinógenas e as viagens intermináveis pelo mundo.

Elementos presentes na contracultura norte-americana, como o uso de drogas e o sexo, são colocados, em um primeiro momento, como forma de os jovens romperem com o *status quo*, já que ambos lhes proporcionavam demasiada sensação de liberdade para caminharem no mundo em que viviam, servindo até mesmo como válvula de escape para fugir da turbulência real em que se encontravam:

> who ate fire in paint hotels or drank turpentine in Paradise Alley, death, or purgatoried their torsos night after night with dreams, with drugs, with waking nightmares, alcohol and cock and endless balls (versos 10-11)

Em um segundo momento, esses elementos são separados, mostrando-se verdadeiramente presentes no cotidiano da juventude. As drogas entram como alucinógenos, proporcionando-lhes fuga da realidade, como se saíssem de seus corpos e, dessa forma, transcendessem em um mundo particular de liberdade:

> who got busted in their pubic beards returning through Laredo with a belt of marijuana for New York, (verso 9), who thought they were only mad when Baltimore gleamed in supernatural ecstasy, (verso 26) I'm with you in Rockland where the faculties of the skull no longer admit the worms of the senses (verso 109).

No poema ficam explícitas as drogas utilizadas no círculo juvenil da época: *marijuana* (verso 9), *turpentine* (verso 10), *alcohol* (verso 11), *benzedrine* (verso 14) e *ecstasy* (verso 26).

Já o sexo é visto como um elemento de libertação sobre o mundo tradicional da época, como forma de contestar os direitos sobre o próprio corpo para viver as suas necessidades, no entanto, sem deixar de ser algo sagrado, pois, de certa maneira, estava relacionado à espiritualidade dos jovens:

> who let themselves be fucked in the ass by saintly motorcyclists, and screamed with joy, who

blew and were blown by those human seraphim, the sailors, caresses of Atlantic and Caribbean love, who balled in the morning in the evenings in rose gardens and the grass of public parks and cemeteries scattering their semen freely to whomever come who may, (versos 36-38) The world is holy! The soul is holy! The skin is holy! The nose is holy! The tongue and cock and hand and asshole holy! (verso 2 da Nota de rodapé).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contracultura foi muito mais do que uma busca pela liberdade por parte da juventude de meados da década de 1950. Foi uma contestação dessa juventude contra o tradicionalismo vigente das instituições, na busca de um verdadeiro sentido espiritual para a vida e a sobrevivência em um mundo que estava em rápidas, intensas e profundas transformações em um contexto de fim de guerra. Romper com o *status quo* era uma forma de lutar contra a conformidade que as instituições tradicionais vigentes impunham para a sociedade e de ir em busca de seu verdadeiro eu para se autoafirmar e para seguir o seu próprio caminho.

A poesia de Allen Ginsberg, em especial o poema *Howl*, mostra o uivo desesperado dessa geração para se encontrar nesse mundo, sendo também a representação do que os jovens ansiavam e desejavam para si: sonharem com uma sociedade diferente, caminharem livremente sem pressões, partirem rumo ao desconhecido para novas experiências e terem suas vozes ecoadas no mundo sem serem silenciadas. É também um grito de "socorro", clamando por ajuda para não serem engolidos pelo capitalismo e se tornarem loucos com as normas impostas por esse sistema que, em sua visão, corrompe o ser humano.

Entender os elementos que compõem a contracultura norte-americana desse período é importante para compreender a sua formação de uma maneira geral e também os futuros movimentos contraculturais que surgiram a partir de meados da década de 1960. Inicia-se com a movimentação literária da *Beat Generation* que apresenta o seu estilo *avant-garde* narrativo da prosódia *bop* e a sua rebeldia boêmia para contestar as normas tradicionais vigentes. Essa configuração abre um leque de possibilidade para futuros trabalhos de pesquisa acerca dos movimentos de contracultura de maneira mais abrangente.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, W. **Literatura norte-americana do século XX**: a geração beat, seus precursores e seguidores. 2013. Disponível em: www.dialogosliterarios.wordpress.com. Acesso em: 16 jan 2015.

ARIEL, Y. Charisma and counterculture: Allen Ginsberg as a prophet for a new generation. **Religions,** n. 4, p. 51-66, 2013. Disponível em: www.mdpi.com/journal/religions. Acesso em: 08 jan 2015.

CARRETEIRO, T. D. **Um diálogo entre o público e o particular no poema "Kaddish" de Allen Ginsberg**. Curitiba, 2008. Disponível em: http://www.humanas.ufpr.br/portal/letrasgraduacao/files/2014/08/thatyane_domingues_carreteiro.pdf. Acesso em: 12 fev 2015

CHAVES JÚNIOR, W. W. Geração beat: uma arte de amigos. **Revista ponto-e-vírgula**, n. 12, p. 219-238, 2013.

CRUZ, M. R. **Contracultura e religiões alternativas**. XVII Congresso Interno de Iniciação Científica da Unicamp. Campinas, SP: 2009. Disponível em: http://www.ifch.unicamp.br/graduacao/anais/mareska_cruz.pdf Acesso em: 02 mar 2015.

GAIR, C. **The American Counterculture.** Edimburgo: Edinburgh University Press, 2007.

GUERRIERO, S. Caminho e descaminhos da contracultura no Brasil: o caso do movimento Hare Krishna. **Revista Nures**, n. 12, maio/ago. 2009. Disponível em: http://www.pucsp.br/revistanures. Acesso em: 06 jan 2015.

GUIMARÃES, F. F. F. Contracultura nos Estados Unidos e Contracultura no Brasil: um estudo comparado. 2012. Disponível em: http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=7973&Itemid=217. Acesso em: 10 jan 2015.

GINSBERG, A. Howl. Disponível em: http://www.poetryfoundation.org/poem/179381. Acesso em: 18 abr 2015.

HART, K. **Postmodernism:** a beginner's guide. Oxford: Oneworld Oxford Publications, 2014.

HOLMES, J. C. This is the Beat Generation. **New York Times Magazine**, nov. 1952. Disponível em: http://www.litkicks.com/ThisIsTheBeatGeneration#.VVQp9PlViko. Acesso em: 10 jan 2015.

HUDDLESTON, D. M. T**he Beat Generation**: they were hipsters not beatniks. Department of History, Seminar Paper, Western Oregon University, 2012. Disponível em: http://digitalcommons.wou.edu/his/4/. Acesso em: 05 fev 2015.

HUTCHEON, L. **A Poetics of Postmodernism:** history, theory, fiction. New York: Taylor & Francis e-Library, 2004.

LIMA, A. Excurso sobre o conceito de contracultura. **HOLOS**, ano 29, vol. 4, p. 183-192, 2013.

LUZ, A. P. **A arte psicodélica e sua relação com a arte contemporânea norte-americana e inglesa dos anos 1960:** uma dissolução de fronteiras. São Paulo, 2014. Disponível em: http://base.repositorio.unesp.br/handle/11449/110343. Acesso em: 14 mar 2015.

PÉRIZ RODRÍGUEZ, C. Howling On the Road: visions of the Beat Generation today. **JACLR** [Journal of Artistic Creation and Literary Research], 1.1, 80-96, 2013. Disponível em: https://www.ucm.es/siim/journal-of-artistic-creation-and-literary-research. Acesso em: 14 jan 2015.

SANTOS, L. M. **Beat Bap Bump! Bebop! Dig it?? Ensaiando com beatniks**. A musicalidade jazzística de uma poética espontânea. s/d. Disponível em: http://www.urutagua.uem.br/005/01let_santos.htm. Acesso em: 12 jan 2015.

VAN ENGEN, D. Howling Masculinity: queer social change. In: **Allen Ginsberg's poetry**. Gender, Sexuality, and Urban Spaces: Conference 2011. Working Papers Collection, 2012.

EFEITOS DA INTERNET NO ATENDIMENTO PSICANALÍTICO ONLINE

ANDRÉA MARTINS TEIXEIRA

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Eugênio Pacelli
Universidade do Vale do Sapucaí
Av. Pref. Tuany Toledo, 470 – 37550-000 – Pouso Alegre – MG – Brasil
amar.teixeira@gmail.com

Resumo. Este artigo apresenta um projeto de dissertação que visa investigar como se dá o funcionamento da linguagem e a relação analista/analisando no atendimento online. A base teórica é a Psicanálise de Freud (1974) e Lacan (1998) em interface com a Análise de Discurso de Pêcheux (1993) e Orlandi (2009). O corpus de análise é constituído por respostas de analistas e analisandos a um questionário escrito, que explora a experiência desses sujeitos com o atendimento psicanalítico via skype.

Palavras-chave. Psicanálise. Linguagem. Análise de Discurso. Tecnologia. Atendimento Online.

Abstract. *This paper presents a dissertation project which aims to investigate the functioning of language and the relationship between analyst/analyzing in the online attendance. The theoretical basis is Psychoanalysis of Freud (1974) and Lacan (1998) in interfaced with the Discourse Analysis of Pêcheux (1993) and Orlandi (2009). The analysis corpus consists of responses from analysts and analysands to a written questionnaire, which explores the experience of these subjects with psychoanalytic attendance through skype.*

Keywords. *Psychoanalysis. Language. Discourse Analysis. Technology. Online Attendance.*

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em “mal-estar na civilização”, Freud convoca os psicanalistas a se ocuparem do mal-estar do homem no mundo civilizado e a se interessarem pela subjetividade contemporânea. Freud sempre mostrou uma grande preocupação em avançar e manter a Psicanálise dentro da ciência.

Apesar das mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas que vivenciamos desde a descoberta da psicanálise por Freud, o mal-estar na civilização não diminuiu, e precisa ser endereçado de outras maneiras, levando-se em conta as condições de produção atuais do discurso e de nossa sociedade, visto que a condição do sujeito se faz afetada por diversas mudanças no contexto em que está inserido. Além disso, considerando a internet como o campo de articulações do sujeito em questão, nos perguntamos: em um campo repleto de representações, como o sujeito se articula e faz laço social na atualidade?

Assim, falamos de sujeito sem deixar de considerar sua singularidade, ou seja, aquilo que lhe é mais particular, radical e fundante; e falamos também de um campo que oferece possibilidades com as quais esse sujeito pode se identificar. Pensamos que a forma como o sujeito se vale disso nos dará pistas de como ele estabelece laços sociais na atualidade.

Frente ao aparecimento de uma grande gama de possibilidades tecnológicas inovadoras, que se configuram nos mais diversos âmbitos pessoais e sociais, interessou-nos investigar o modo como estes dispositivos afetam a prática psicanalítica contemporânea.

Uma vez que a prática psicanalítica leva em consideração a singularidade de cada paciente, pretendemos, por meio da perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso em uma interface com a Psicanálise, compreender como as mudanças sociais e tecnológicas que estão ocorrendo afetam os atendimentos clínicos online, já que esse tipo de atendimento tem se tornado cada vez mais frequente.

O Conselho Federal de Psicologia (CFP), que regulamenta os atendimentos psicoterapêuticos e outros serviços psicológicos, tratou na Resolução CFP 12/2005 sobre a prática do atendimento clínico mediado pelo computador, não reconhecendo sua eficácia enquanto tratamento, a não ser pelo caráter experimental e científico, desde que o mesmo não tenha função psicoterapêutica. Dessa forma, pretendemos endereçar algo que já se inscreveu em nossa sociedade, apesar de não ser uma prática validada pelo CFP.

A Psicanálise e as variadas linhas de Psicoterapia mantêm entre si uma diferença teórico/prática, que será descrita mais adiante neste trabalho. Neste contexto, vamos privilegiar a Psicanálise Lacaniana como respaldo teórico nos atendimentos online.

Importante destacar que, por conta dessa diferença, por serem campos de saberes distintos, o fato de a Psicanálise não estar vinculada ao CFP e de não ser regulamentada por nenhum outro Conselho Federal, confere certa liberdade aos seus atendimentos que não são normatizados. Por outro lado, exige-se, da maioria dos psicanalistas que atuam em instituições públicas, escolares, dentre outros, que também sejam psicólogos (além de psicanalista) e possuam registro no conselho da categoria.

A relevância social e teórica deste estudo se deve à necessidade de compreender o funcionamento da linguagem que se estabelece via tecnologia, a fim de considerar a validade ou não dos atendimentos online que já vêm ocorrendo, considerando o significativo aumento dessas ferramentas tecnológicas na prática psicanalítica, o que justifica esta pesquisa que se debruçará sobre a temática em questão.

Por ser algo novo na prática psicanalítica e também psicoterapêutica, este estudo também ganha relevância por seu caráter científico, tendo em vista a escassez de estudos sobre este tema.

Diante deste cenário, o projeto de pesquisa em questão visa investigar como se dá o funcionamento da linguagem, a partir do uso das novas tecnologias ou aparatos tecnológicos no atendimento psicanalítico online, em contraposição ao atendimento presencial, de modo a problematizar e fornecer subsídios para esta nova modalidade de atendimento online.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Freud, ao criar a Psicanálise, descentra o sujeito de si mesmo, afirmando que o homem não é senhor em sua própria casa, mas coabita com forças conflituosas existentes no sistema inconsciente.

> O homem, antes visto como posseiro de um local privilegiado, o lugar do conhecimento e da verdade, agora é visto como um ser movido por forças que a sua própria razão desconhece e sobre as quais ele tem pouco ou nenhum controle; portanto, o homem não é nenhum agente racional sobre a própria vida como se pensava. A Psicanálise, portanto, promove uma ruptura com o saber existente, derrubando a razão e a consciência de lugar sagrado em que se encontrava (Schultz e Schultz, 1992, p. 02).

Como já foi dito anteriormente, este estudo se ancora nos pressupostos teóricos da Análise de Discurso de linha francesa (AD) numa interface com a Psicanálise. Faz-se então necessário adentrarmos a noção de inconsciente em Freud e Lacan e sua importância para a concepção de sujeito postulada pela AD. Para esses autores, o sujeito:

> (...) surge como efeito de um assujeitamento à linguagem, ou à primazia do simbólico, por que tanto na AD como na Psicanálise o sujeito não é aquele do empirismo, não podendo ser reduzido a categorias de classificação. Não é um indivíduo, visto que é aquele que emerge entre significantes: O sujeito é aquilo que um significante representa, para outro significante de modo único. Estes fatos marcam sua particularidade (Lacan, 1985ª, p.197 apud Tfouni, 1992, p. 02).

A concepção psicanalítica de sujeito é introduzida na Linguística a partir da Escola Francesa de Análise de Discurso, inaugurada por Pêcheux na França. Ao fundar a AD como disciplina da Linguística, e convocando a Psicanálise como uma das disciplinas constituintes desse campo, Pêcheux apontava para a interdisciplinaridade como destino dos estudos relativos à linguagem e ao discurso. Desde então, esse campo de estudo passou a figurar entre os pilares que sustentam e fomentam a interlocução entre as duas disciplinas (Melo, 2005, p.64).

Freud estabeleceu a relação da Psicanálise com a Linguagem, mas seus contornos foram melhores definidos quando teve sua expressão de maior importância com Jacques Lacan, que foi quem promoveu a aproximação da Psicanálise com Saussure, pela via do Estruturalismo Linguístico.

Lacan, ao propor uma releitura de Freud apoiada nos princípios da linguística saussuriana, fez da linguagem a condição do inconsciente, “renunciando à ideia freudiana do substrato biológico, herdado do darwinismo” (Roudinesco, 2000, p.137). O autor desenvolve um aforismo de que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, ou seja, admite que a linguagem, como sua estrutura preexiste à entrada nela de cada sujeito, num dado momento do seu desenvolvimento mental.

Temos, aqui, um ponto de aproximação entre o sujeito da Psicanálise e o da Análise de Discurso: o lugar onde eles estão não tem centro, nem é a fonte do sentido, eles são determinados, construídos a partir da relação com o outro. Dessa forma, sujeito, linguagem e discurso poderiam ser concebidos como estruturas que possuem uma incompletude, uma falta constitutiva.

O discurso é o objeto da AD, que se interessa por estudar a "lingua funcionando para a produção de sentidos", o que permite analisar unidades além da frase, ou seja, o texto (Orlandi, 2009, p.17). Desta forma, quando Orlandi retoma Pêcheux para estabelecer que o discurso é efeito de sentidos entre locutores, passa a ressaltar a relação indissociável entre sujeito, história e língua, uma vez que a produção de sentidos se dá pelo modo como esse sujeito se constitui, estabelecendo-se um sistema significante, permeado pela exterioridade histórica e pela ideologia que afeta o sujeito de modo inconsciente.

Considerando que a proposta da AD consiste em ver além das aparências, ou seja, detectar, no discurso, não só os conteúdos conscientes, mas também os inconscientes e ideológicos, propomo-nos a refletir sobre o funcionamento discursivo e o modo como o discurso produz efeitos de sentido e de verdade, sem perder de vista as suas condições de produção.

Orlandi (2009, p.59) propõe, como fundamental, a noção de funcionamento, ao propor que a AD visa destacar o modo como a linguagem funciona, sugerindo assim a construção de um dispositivo de interpretação, que teria como característica:

> [...] colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras.

E é por meio deste dispositivo que o trabalho da AD vai privilegiar o processo de produção dos sentidos do material analisado, sem perder de vista que não temos o propósito de verificar o por trás do texto ou do corpus, no sentido de descobrir sua verdade oculta, mas de mostrar como um discurso se produz e faz sentido. Dessa forma, teremos a oportunidade de compreender qual seria a função e os efeitos da tecnologia da informação nesta nova configuração de atendimento psicanalítico.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa tem como foco o atendimento psicanalítico mediado pelo computador, o que nos leva a estudar as diferenças existentes entre o atendimento online e o presencial e a tentar compreender o funcionamento do real da linguagem, via tecnologia, na sociedade contemporânea, e de que modo afetam os processos de subjetivação e de significação.

O corpus da pesquisa será composto por respostas de um roteiro para entrevista, contendo quatro perguntas abertas. Este roteiro será enviado e respondido, via e-mail, por quatro analisandos e quatro analistas que fazem uso da tecnologia para efetivar os atendimentos psicanalíticos. Foram escolhidos psicanalistas e analisandos que fazem uso da forma de atendimento online.

De acordo com a AD, que fundamenta este estudo, nos interessa observar como o sujeito de linguagem se posiciona discursivamente. Trata-se, pois, de uma pesquisa de base qualitativa e interpretativa, e não quantitativa.

O roteiro propõe perguntas abertas que mobilizem as respostas dos entrevistados, sem direciona-las. Possíveis intervenções e manifestações, por parte do pesquisador, podem ser acrescidas ao roteiro, buscando fomentar as formulações dos entrevistados.

Serão levadas em conta as condições de produção em um contexto sócio histórico e ideológico. As análises que serão desenvolvidas ao longo deste estudo não possuem um caráter conteudístico nem determinista, tendo em vista que buscaremos desvelar os efeitos de sentido produzidos em cada acontecimento discursivo, lembrando que os enunciadores se inserem em uma determinada formação discursiva para que seus dizeres produzam sentidos.

Considerando a teoria de Orlandi (2009), com base em Pêcheux, essas análises deverão atravessar a aparente transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito, distanciando-se de uma posição neutra frente ao objeto de estudo. O dispositivo teórico-metodológico da AD vai, assim, investir na opacidade da linguagem, no descentramento do sujeito e no efeito metafórico, isto é, no equívoco, na falha e na materialidade; no trabalho da ideologia (Chináglia, 2013).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações que poderão emergir ao longo desta pesquisa provavelmente contribuirão para um novo olhar lançado sobre os atendimentos psicanalíticos online, visto que vamos analisar se estes se submetem aos princípios teóricos que norteiam os atendimentos em um espaço físico presencial. Diferentes materialidades serão analisadas.

Através da análise dos registros discursivos pretendemos desvelar o funcionamento que se dá no atendimento analítico, via aparatos tecnológicos, e o modo como esse novo formato de atendimento afeta a subjetividade de analistas e analisandos e os processos de significação, sem perder de vista o referencial teórico que deve ancorar o ato analítico.

REFERÊNCIAS

CHINAGLIA, Josiane Pereira Fonseca. **A relação de alunos de um curso técnico em agropecuária com o ensino de línguas**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Univás, Pouso Alegre, MG, 2013.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização** [1930]. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

LACAN, Jacques. Intervenção sobre a transferência [1951]. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998, p. 214-225.

LEITE, Nina. **Só há Causa daquilo que falha**. Estudos da Língua(gem), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Vitória da Conquista, Edições Uesb, n.1, p.3-130, jun. 2005.

MELO, Maria de Fátima Vilar de. **Psicanálise e análise de discurso: interlocuções possíveis e necessárias**. Latin-American Journal of Fundamental Psychopathology on Line, v.1, p. 61-71,

nov. 2005. Disponível em: <http://www.psicopatologiafundamental.org/uploads/files/latin_american/v2_n2/psicanalise_e_analise_de_discurso.pdf>. Acesso em 11 Set. 2015.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Só há causa daquilo que falha... In: PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Orlandi. 4.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, Michel. **Discurso**: estrutura ou acontecimento [1988]. Tradução de Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 1993.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Por que a psicanálise?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

SCHULTZ, Duane; SCHULTZ, Sydney Ellen. **História da Psicologia Moderna.** 5.ed. São Paulo: Cultrix, 1992.

O CONHECIMENTO DE MUNDO PELA ARTE DA POESIA E DA FOTOGRAFIA

ANDRÉA PORTOLOMEOS

Universidade Federal de Lavras / Fapemig
Av. Doutor Sylvio Menicucci, 1001 – Kennedy - 37200-000 - Lavras – MG – Brasil
andrea@dch.ufla.br

Resumo. O trabalho discute sobre saberes sensíveis. Peirce estuda a linguagem, demonstrando que sua multiplicidade deve ser considerada na relação que se estabelece com o mundo. Assim, há elementos contestadores da naturalização da língua pragmática como única via de acesso ao real, pois a sensibilidade torna-se elemento indispensável nesse processo. Nesse sentido, analisaremos como a poesia e a fotografia propõem uma outra via, igualmente válida, de interpretação e de conhecimento do mundo.

Palavras-chave. Linguagem. Semiótica. Poesia. Fotografia.

Abstract. *This paper discusses sensitive knowledge. Peirce studies the language, demonstrating that its multiplicity must be considered in the relationship established with the world. Thus, there is contesting elements of the naturalization of pragmatic language as the only access road to the real, because the sensitivity becomes indispensable element in this process. In this sense, we will look like poetry and photography propose another way, equally valid , interpretation and knowledge of the world .*

Keywords. *Languages. Semiotics. Poetry. Photography.*

Propõe-se aqui discutir a língua organizadora do saber analítico, legitimado pela nossa sociedade como saber de primeira ordem. Nesse sentido, a língua pragmática seria a via mais adequada de interpretação e de conhecimento do mundo. Entretanto, há saberes mais sensíveis, possibilitados por outras formas de representação e linguagens. A semiótica de Charles Sanders Peirce (1839-1914) estuda a linguagem, demonstrando que sua multiplicidade deve ser considerada na relação que se estabelece com o mundo.

Segundo Peirce, compreender o mundo pressupõe senti-lo antes de pensá-lo: “vivemos num mundo de forças que atuam sobre nós, sendo essas forças, e não as transformações lógicas do nosso próprio pensamento, que determinam em que devemos, por fim acreditar”

(SANTAELLA, 1983, p.6) Nessa proposição de relação do homem com o mundo, temos elementos contestadores da naturalização da língua pragmática como via exclusiva de acesso ao real, visto que a linguagem sensível torna-se elemento indispensável nesse processo.

Importa observar que a base fundamental dos estudos peirceanos possui uma preocupação fenomenológica, ou seja, com a investigação de qualquer coisa que aparece à mente para a postulação de formas ou propriedades universais desses fenômenos. Para ele, as categorias universais, "brotam do exame atento e perscrutante da experiência ela mesma" (idem, p.5). Segundo o autor, a experiência do mundo começa no aberto, "sem qualquer julgamento, a partir da experiência ela mesma, livre dos pressupostos que, de antemão, dividiriam os fenômenos em falsos ou verdadeiros, reais ou ilusórios, certos ou errados." Assim sendo, Peirce parte de um estado de liberdade para chegar às categorias universais sintetizadas na tríade: primeiridade (qualidade), secundidade (reação) e terceiridade (mediação). Comenta Santaella sobre essas categorias:

> Para se ter uma ideia da amplitude e abertura máxima dessas categorias, basta lembrarmos que, em nível mais geral, a 1º corresponde ao acaso, originalidade irresponsável e livre, variação espontânea, a 2º corresponde à ação e reação dos fatos concretos, existentes e reais, enquanto a 3º categoria diz respeito à mediação ou processo, crescimento contínuo e devir sempre possível pela aquisição de novos hábitos. O 3ºpressupõe o 2º e o 1º; o 2º pressupõe o primeiro; o 1º é livre. (*idem*, p. 8)

Dizendo de outra forma sobre as categorias peiceanas, entende-se que, em um contato com qualquer fenômeno, primeiro tem-se a experiência da sensação pura, da qualidade pura, posteriormente o pensamento reage a essa sensação com a formação de signos para finalmente elaborá-los numa interpretação através de outros signos, sendo nosso contato com o mundo sempre mediado por representações. Tal perspectiva abala o histórico condicionamento na crença de que a língua, na sua forma mais analítica, é capaz de apreender o real de modo direto e na sua exatidão, sendo ela quase uma transparência para esse real. O estudo também propõe que nenhuma compreensão do real deve ser absoluta, pois essa cresce continuamente na tradução de um signo por outro signo *ad infinitum,* como se pode entender em citação anterior.

Sendo dessa maneira, as categorias peircenas terminaram por oferecer uma justificativa teórico filosófica para a validade de interpretações não cartesianas do real, baseadas na linguagem não verbal ou na linguagem verbal não pragmática. Basta lembrar que a pura sensação - ou primeiridade - é reconhecida por Peirce como etapa imprescindível para se chegar a um pensamento sobre o mundo. Sendo assim, talvez a arte seja o campo de saber que melhor explore e enriqueça essa relação primeira que se estabelece com o mundo. A arte condensa um potencial de plurissignificação capaz de despertar inúmeras sensações no leitor/expectador/ouvinte, tornando-o mais sensível a novas reações num mundo de significados já pré-estabelecidos, na medida em que o leitor, no ato da leitura, precisa produzir um signo ou representação para algo que é apenas "qualidade pura". Nessa esteira, Manoel de Barros sugere que quanto maior o desapego do poeta em relação aos significados convencionalmente estabelecidos, quanto mais "distante", "abandonado", "pobre", "solitário" da língua comum ele se encontra, mais passível de explorar novas linguagens através do sentimento com os quais se constroem imagens inaugurais, singulares, desencadeadoras uma "visão" do mundo e não seu mero "reconhecimento".

Como diz Manoel, "poesia é a infância da língua". E, nessa perspectiva, sua poética propõe uma espécie de primitivismo da linguagem, já fortemente sugerida em muitos títulos de seus livros. Tome-se como exemplo, *Gramática expositiva do chão* (1966), *Livro de pré-coisas* (1985), *Livro sobre nada* (1996), *Tratado geral das grandezas do ínfimo* (2001), *Poemas rupestres* (2004), *Escritos em verbal de ave* (2011) etc. O poema destacado aqui foi selecionado pelo próprio poeta para constar na introdução de sua *Obra Completa*, editada em 2013.

> **Entrada**
>
> Distâncias somavam a gente para menos. Nossa morada estava tão perto do abandono que dava até para a gente pegar nele. Eu conversava bobagens profundas com os sapos, com as águas e com as **árvores. Meu avô abastecia a solidão. A natureza** avançava nas minhas palavras tipo assim: O dia está frondoso em borboletas. No amanhecer o sol põe glórias no meu olho. O cinzento da tarde me empobrece. E o rio encosta as margens na minha voz. Essa fusão com a natureza tirava de mim a liberdade de pensar. Eu queria que as garças me sonhassem. Eu queria que as palavras me gorjeassem. Então comecei a fazer desenhos verbais de imagens. Me dei bem. Perdoem-me os leitores desta entrada, mas vou copiar de mim alguns desenhos verbais que fiz para este livro. Acho-os como os *impossíveis verossímeis* de nosso Aristóteles. Dou quatro exemplos: 1) É nos loucos que grassam luarais; 2) Eu queria crescer pra passarinho; 3) Sapo é um pedaço de chão que pula; 4) poesia é a infância da língua. Sei que os meus desenhos verbais nada significam. Nada. Mas se o nada desaparecer a poesia acaba. Eu sei. Sobre o nada eu tenho profundidades.

Note-se que a opção do sujeito lírico pelo "menos" - que remete até mesmo à experiência empírica do poeta: "Meu avô abastecia a solidão" - o faz preferir palavras no seu estado de natureza, ainda intocadas ou significadas pelo pensamento pragmático; essa linguagem o liberta do dever de pensar, da compreensão racionalizante do mundo. Ou seja, com base nessa liberdade subjetiva de entendimento, o sujeito lírico vai propor seus desenhos verbais que nada significam pragmaticamente, pois remetem a uma experiência subjetiva do mundo através da linguagem.

Nesse mesmo sentido de um objeto cuja primeira impressão é pura qualidade ou sensação, a partir da qual um detalhe conquista a atenção, temos a fotografia de Lewis H. Hine "Anormais em uma instituição", de 1924. Como apresenta o crítico Roland Barthes, há algo nesta fotografia que fulgura - o punctum - que desperta em nós algo ainda não intelectualizado. Assim, diz o autor:

> O que vejo é o detalhe descentrado, a imensa gola Danton do garoto, o curativo no dedo da menina; sou um selvagem, uma criança - ou um maníaco; mando embora todo saber (intelectualizado), toda cultura (que se compreende), abstenho-me de herdar de um outro olhar. (1984, p. 80)

A recusa dessa herança de outro olhar implica o exercício da experiência de um olhar renovado, movido sobretudo pela subjetividade; implica um olhar livre de condicionamentos, que reinaugura o objeto que vê. Quando o formalista russo Viktor Chklovski estuda a arte no seu referenciado texto "A arte como procedimento", ele esclarece que "o objetivo da arte é dar a sensação do objeto como visão e não como reconhecimento" (1971, p. 44).

Figura 1- Lewis H. Hine, “Anormais em uma instituição”, 1924.

Ainda nessa esteira, observe-se outra fotografia, “O exército em patrulha nas ruas”, de 1979, de Koen Wessing. Pergunta-se Barthes: “Essa foto me agradava?” E logo explica que não se trata, no caso de uma foto artística de um simples interesse, de uma curiosidade pela cena. Na tentativa de definição desse objeto como arte, diz ele: “Compreendi logo que sua existência (sua aventura) tinha a ver com a co-presença de dois elementos descontínuos, heterogêneos, na medida em que não pertenciam ao mesmo mundo: os soldados e as freiras” (1984, p.40). Ou seja, associar elementos que não se associam, sentir um estranhamento particular na aproximação desses elementos, deslocá-los de seus contextos de origem para repensá-los, eis o que pode conferir um caráter artístico a esta foto.

Figura 2 - Koen Wessing,”O exército em patrulha nas ruas”, 1979.

Na mesma proposta de relativização da exclusividade língua analítica na proposição do que é o real, o poema "O vento" aborda a dificuldade de se "fotografar" esse elemento. Fotografar o vento é fotografar o que não é visível. É precisamente isso que a poética de Manoel deseja: a partir do que não é visível, sugerir um visível que não se relacione com uma experiência empírica, mas com a experiência do imaginário. Fotografar o vento é deslocar o signo vento de seu referente convencional, tornando-o um quase-signo, sem referente pré-determinado, um ícone para ser significado e re-significado pelo universo da fantasia. Assim, a imagem do vento, no poema, só ganha exatidão - que se sabe frouxa e subjetiva - no contato com outro texto literário, um dos mais vigorosos fomentadores da imaginação.

O vento

Queria transformar o vento. Dar ao vento uma forma concreta e apta a foto. Eu precisava pelo menos de enxergar uma parte física do vento: uma costela, o olho...

Mas a forma do vento me fugia que nem as formas de uma voz.

Quando se disse que o vento empurra a canoa do índio para o barranco

Imaginei um vento pintado de urucum a empurrar a canoa do índio para o barranco.

Mas essa imagem me pareceu imprecisa ainda.

Estava quase a desistir quando me lembrei do menino montado no cavalo do vento - que lera em Shakespeare.

Imaginei as crinas soltas do vento a disparar pelos prados com o menino.

Fotografei aquele vento de crinas soltas.

Quando se pensa a poesia como fotografia, impossível não recordar as lições de Roland Barthes, em *A Câmara Clara*. A fotografia discutida por Barthes possui potencial para transportar o indivíduo para além do que ele consegue ver, num processo de decodificação sensível de inúmeros detalhes. Nesse sentido, o crítico parte do princípio de que há fotos mais artísticas que outras; enquanto essas segundas se restringem ao objetivo único da documentação, as primeiras captam singularidades que podem mesmo desfocar o tema central da imagem, ou realocá-lo em termos de significado.

O crítico francês nos conta sobre o fotógrafo Kertész que teve suas fotos recusadas pelos redatores da *Life* quando chegou aos Estados Unidos. Segundo os redatores, as imagens do fotógrafo "falavam demais"; elas faziam refletir, sugeriam sentidos em vez de determinar um significado, propunham outros sentidos para além da letra do texto. A fotografia como arte deve atentar, então, ao desempenho de fotógrafos cujas imagens falam, induzem vagamente a pensar para além de algo que já está posto e definido. Dizendo de outra forma, e de acordo com a semiótica peirceana, a fotografia artística - como a poesia - pode ser entendida como um signo-ícone: primeiramente, pura qualidade, a partir da qual se pode pensar em significados para uma pluralidade de sentidos. Isso é o que parece estar proposto no poema "O fotógrafo":

O Fotógrafo

Difícil fotografar o silêncio.

Entretanto tentei. Eu conto:

Madrugada a minha aldeia estava morta.

Não se ouvia um barulho, ninguém passava entre as casas.

Eu estava saindo de uma festa.

Eram quase quatro da manhã.

Ia o Silêncio pela rua carregando um bêbado.
Preparei minha máquina.
O silêncio era um carregador?
Fotografei esse carregador.
Tive outras visões naquela madrugada.
Preparei minha máquina de novo.
Tinha um perfume de jasmim num beiral de um sobrado.
Fotografei o perfume.
Vi uma lesma pregada mais na existência do que na pedra.
Fotografei a existência dela.
Vi ainda azul-perdão no olho de um mendigo.
Fotografei o perdão.
Vi um paisagem velha a desabar sobre uma casa.
Fotografei o sobre.
Foi difícil fotografar o sobre.
Por fim cheguei a Nuvem de calça.
Representou pra mim que ela andava na aldeia de braços com Maiakovski – seu criador.
Fotografei a Nuvem de calça e o poeta.
Ninguém outro poeta no mundo faria uma roupa mais justa para cobrir sua noiva.
A foto saiu legal.

Para finalizar, no poema, assim como nas fotos apresentadas, o ato de captar a imagem também está ligado ao exercício subjetivo de fazer ver para além do que usualmente se consegue ver, seja pelo condicionamento histórico social, seja pelas limitações impostas pela língua pragmática no conhecimento do mundo. Então, fotografar o silêncio, o perfume de jasmim, a existência da lesma, o perdão implica o reconhecimento - presente em toda poética de Manoel de Barros - da poesia como outra forma de acesso e de compreensão do real, o que promove uma reavaliação da experiência subjetiva como fonte de conhecimento num mundo regido, quase que exclusivamente, pela objetividade e pelo pragmatismo.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel. **Poesia Completa.** São Paulo: Leya, 2013.

BARTHE, Roland. **A câmara clara.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 1980.

CHKLOVSKI, Viktor. A arte como procedimento. In: _____; TOLEDO, Dionísio de Oliveira. **Teoria da Literatura.** Formalistas russos. Porto Alegre: Globo, 1970.

PIERCE, Charles Sanders. **Semiótica.** São Paulo: Perspectiva, 1977.

PIGNATARI, Décio. **Semiótica e Literatura.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica?** São Paulo: Brasiliense, 1983.

UMA REFLEXÃO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES FEMININAS NO ESPAÇO DISCURSIVO DAS TORCIDAS ORGANIZADAS

ANNA GABRIELA RODRIGUES CARDOSO[1]

MÁRCIA FONSECA AMORIM[2]

Departamento de Ciências Humanas
Universidade Federal de Lavras
Av. Dr. Silvio Menicucci, 1001 – 37200-000 – Lavras – MG – Brasil
annagabriela@letras.ufla.br[1]
marcia.amorim@dch.ufla.br[2]

Resumo. As condições de produção dos discursos e as ideologias materializadas por eles são o foco de estudo da Análise do Discurso de linha francesa (AD). Por meio de uma reflexão sobre as representações assumidas por sujeitos em movimentos socioculturais, procuramos analisar a participação feminina em torcidas organizadas, com enfoque na representação da mulher dentro desse movimento a partir do ponto de vista dela e das imagens construídas socialmente a respeito do público feminino.

Palavras-chave. Análise do discurso. Torcidas organizadas. Representações. Mulheres.

Abstract. *The discourses production condition and the ideologies materialized by them are the focus of this study based on the French approach of Discourse Analysis (AD). From a reflection about the representations assumed by subjects in socio-cultural movements seeking to analyze women's participation in organized group of soccer fans, reflecting on representation of women in this movement from her point of view and images socially constructed about the female audience.*

Keywords. *Discourse Analysis. Organized group of soccer fans. Representations. Women.*

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho, tratamos das representações assumidas por sujeitos em movimentos socioculturais - especificamente, a participação feminina em torcidas organizadas. Dada a

participação da mulher nos estádios e nas torcidas, procuramos refletir sobre a representação assumida por ela dentro desse movimento a partir do ponto de vista dela e das imagens construídas socialmente a respeito do público feminino. A discussão proposta está ancorada nos trabalhos que tratam das relações discursivas, nas considerações de Amossy (2005) e Maingueneau (2005) em sua abordagem sobre a construção do ethos e nas reflexões de Orlandi (2001) sobre os estudos do discurso.

Consideramos neste trabalho apenas alguns aspectos da participação feminina em torcidas organizadas (TO). Para isso, utilizamos *posts* do Facebook, procurando analisar o ponto de vista da mulher sobre si mesma e as imagens construídas socialmente sobre a representação assumida por ela, buscando entender se o tratamento dado à mulher no futebol dentro dos estádios reflete nas ações que elas executam nesse espaço discursivo como representantes de um time e de sua torcida.

2. DISCURSO, REPRESENTAÇÕES SIMBÓLICAS A ANÁLISE DE DISCURSO

As condições de produção dos discursos e as ideologias materializadas por eles são o foco de estudo da Análise do Discurso de linha francesa (AD), proposta teórica que procura verificar como um discurso se constitui, que ideologia é propagada por ele e que sujeitos participam de uma dada posição discursiva. De acordo com Orlandi (2015), a AD estuda a relação existente entre sujeito/história/ideologia, procurando entender as ações promovidas e as ideologias propagadas por sujeitos sociais em diferentes práticas discursivas. Partindo de uma relação entre língua, discurso e ideologia, entendemos que o discurso é o ponto de mediação entre a língua e a ideologia. É por meio da materialidade da língua que as ações discursivas se efetivam e as ideologias se propagam.

A materialização da ideologia acontece por meio do discurso e isso ocorre de diversas maneiras, não só por meio de ações linguísticas, mas também por meio de expressões corporais, como a dança, por meio das atitudes das pessoas, dos gestos etc. De acordo com os estudos de Althusser (1980), os sujeitos estão expostos a relações de produção e a reprodução dos discursos que elas promovem. E Orlandi (2001, p. 47) destaca que “não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados”.

Refletindo sobre a produção do discurso na sociedade, Foucault (1971) afirma que o discurso se produz de forma controlada, selecionada, organizada e redistribuída. Essa produção depende de procedimentos que eliminam os poderes e perigos do discurso, dominando sua aleatoriedade e amenizando sua materialidade. Cada prática discursiva alimenta-se e realimenta-se das ações discursivas que promove, produzindo e reproduzindo discursos que podem ser modificados e/ou adaptados a outras práticas discursivas. O fato de a interpretação produzir sentido é prova da existência da ideologia.

Os discursos são constituídos da relação estabelecida entre o material linguístico e todos os demais elementos envolvidos na cena discursiva, ou seja, a relação entre a linguagem produzida pelo homem e sua exteriorização é feita por meio do discurso que ele (re)produz. É na mediação que o discurso faz entre o ser humano e sua realidade, que a ideologia se materializa. Pensando a AD como uma forma de observar as relações de linguagem, percebemos que o discurso é o efeito das relações entre sujeitos e os sentidos (ORLANDI, 2015).

A análise do discurso procura entender o porquê de alguém estar inserido em uma ideologia e não em outra, ou seja, ela procura estudar os discursos e os limites que podem ser estabelecidos entre eles, buscando entender o porquê das escolhas feitas pelos sujeitos sociais. Para a AD, são as mobilizações sociais que promovem as diferentes manifestações discursivas encontradas em uma dada conjuntura social. Segundo Foucault (1971), temos uma base discursiva (interdiscurso) constituída de formações discursivas que, por sua vez, são constituídas de discursos dispersos. Estes fazem parte de uma mesma formação inscrita em uma mesma base. É nas fronteiras desses discursos que a AD procura se posicionar.

3. OS SUJEITOS DO DISCURSO

Althusser (1980), ao adentrar no estudo sobre a ideologia, procura observá-la em relação à sua estrutura e ao seu funcionamento, de forma positiva, quando se trata da materialidade dela, e de forma negativa, quando se trata de sua representação imaginária. Mesmo reconhecendo que é difícil traçar uma história da ideologia, o autor conclui que a relação imaginária tem uma existência material e o que governa a existência dos indivíduos é a simultaneidade entre a relação imaginária e as relações reais que eles vivem. Orlandi (2001, p. 49) ainda nos lembra que o sujeito ocupa uma posição para ser sujeito do que diz e o modo como ele "ocupa seu lugar, enquanto posição, não lhe é acessível, ele não tem acesso direto à exterioridade (interdiscurso) que o constitui".

Partindo das reflexões propostas pela AD sobre as representações sociais assumidas pelos sujeitos em diferentes práticas discursivas, acreditamos que é importante identificar as imagens presentes nas representações assumidas pela mulher nas torcidas organizadas, com o objetivo de verificar que ideologia(s) perpassa(m) os discursos assumidos por ela. Entendemos que o sujeito assume posições sociais que se diferenciam de acordo com a formação discursiva que orienta a prática social da qual ele participa. Assim, torna-se importante reportamos ao conceito de *ethos* para entendermos que imagem a mulher constrói de si mesma e que imagens são construídas pelo outro em relação a ela, quer seja esse outro membro da torcida do sexo masculino, quer seja o público em geral.

Amossy (2005, p. 122) trata do *ethos* em sua dimensão discursiva e institucional. Segundo ela, "a análise do *ethos* discursivo integra-se (...) ao estudo da interlocução que leva em conta os participantes, o cenário e o objetivo da troca verbal". De uma forma mais simplificada, o *ethos* é a imagem que o sujeito constrói de si mesmo. Ele se inscreve nas práticas sociais dentro de um jogo discursivo de representações em que o sujeito constrói uma representação de si próprio para que seu discurso seja validado dentro de tal prática. O sujeito assume posições sociais que se diferenciam de acordo com a formação discursiva da qual seu discurso emerge, o que requer uma representação simbólica desse sujeito.

> O *ethos* implica assim um controle tácito do corpo, apreendido por meio de um comportamento global. Caráter e corporalidade do fiador apoiam-se, então, sobre um conjunto difuso de representações sociais valorizadas ou desvalorizadas, de estereótipos sobre os quais a enunciações e apoia e, por sua vez, contribui para reforçar ou transformar. (MAINGUENEAU, 2005, p. 72)

Para o autor, os sujeitos constroem representações sociais podendo ser fiadores do que é enunciado por eles. A figura do fiador é construída pelo seu leitor que tem conhecimentos

anteriores em relação ao texto que está sendo utilizado e às vezes em relação ao enunciador. Ao mesmo tempo, o fiador, aquele que enuncia algo, tem controle de seu comportamento de acordo com as necessidades da representação social a que ele pertence no momento em que o discurso se processa. O fiador apresenta um discurso "confiável", assumindo um *ethos* de qualidade que o legitima como enunciador do seu discurso.

São várias perguntas que surgem ao procurarmos analisar a participação feminina em torcidas organizadas. Neste estudo, utilizaremos *posts* do Facebook para refletirmos a respeito da representação da mulher nesse espaço discursivo.

4. REPRESENTAÇÕES DA MULHER NA TORCIDA ORGANIZADA

Sabemos que a torcida organizada é considerada pela sociedade um meio tipicamente masculino e por muitas vezes machista, porém percebemos que existe um grande número de mulheres procurando espaço nele. Por isso, foi necessário efetuarmos um levantamento de *posts* de várias torcidas, fazendo uma breve comparação entre elas, a fim de confirmarmos se o discurso sobre a participação feminina promovido no interior de cada torcida é assumido pela torcedora. Podemos perceber que o discurso feminino se repete dentro das torcidas organizadas, como nos mostram os posts retirados da página "Torcidas organizadas MG".

Figura 1. Torcedoras de diferentes times em representações semelhantes.

Também encontramos torcidas organizadas exclusivamente femininas, embora as mais representativas sejam lideradas por homens. No entanto, o foco deste estudo é o Movimento Feminino Galoucura. Procuramos verificar se o tratamento dado à mulher no futebol dentro dos estádios reflete nas ações que elas executam nesse espaço discursivo como representantes de um time e de sua torcida.

As conquistas femininas das últimas décadas se refletem na participação cada vez mais significativa da mulher em práticas discursivas anteriormente dominadas pelo gênero masculino. Mesmo assim, notamos que muitas, em determinadas circunstâncias, precisam agir de uma forma que não é bem aceita pela sociedade em geral como característica do comportamento feminino. No interior dessas torcidas, a mulher assume comportamentos considerados socialmente como masculinos para serem aceitas pelos homens da torcida e também para serem aceitas por outras mulheres que fazem parte desse grupo, como pode ser observado no*post* a seguir:

Figura 2. Post de uma torcedora sobre o “ser torcedora”.

Nesse *post*, nota-se uma tentativa de inserção da mulher no “mundo masculinizado” da TO. Para isso, as torcedoras tomam atitudes que excluem as mulheres consideradas “normais” - aquelas que não agem como elas e como os outros membros da TO. Os comentários abaixo do *post* são todos de homens que incentivam a atitude delas. Isso nos leva aos seguintes questionamentos: elas precisam ter as mesmas atitudes dos homens da TO para serem aceitas? O que podemos falar mais sobre esse “ser” torcedora e “ser” mais uma garota normal? O que elas chamam de garota normal? Por que elas diferenciam a torcedora de organizada da “garota normal” se ambas vão ao estádio com o objetivo de ver futebol e torcer pelo time?

A seguir, encontramos demonstrações do que essas torcedoras acreditam ser a imagem que devem construir para serem respeitadas dentro da TO.

Figura 3. Posts no Facebook de integrante de TO.

As imagens utilizadas no *post* visam demonstrar o lugar que a torcedora acredita que deve ser ocupado pela mulher na torcida para ser respeitada. Nesse mesmo *post,* percebemos a utilização de palavras de combate ao machismo, porém, logo em seguida, ela se utiliza de palavras contra as mulheres que não querem agir da mesma forma que os homens da torcida. O "#menospiranha" se refere às mulheres que, segundo as integrantes das TO, vão aos jogos com roupas provocativas para atraírem olhares dos integrantes e não se preocupam com a "ideologia" de ser uma integrante de TO, que precisa vestir a camisa da TO, calça jeans e tênis.

Quando se fala da posição de "membro da TO", o que é dito condiz com o discurso inscrito em uma formação discursiva em que o sujeito assume a representação ditada pela ideologia que perpassa a ideia de TO. Trata-se de um assujeitamento ao discurso disseminado pelos membros da torcida e, portanto, vários sujeitos assumem essa mesma posição. Quando a torcedora escreve, em seu post do facebook, "Viva as VERDADEIRAS MULHERES de organizadas" ou "trocamos o 'ser' apenas mais uma garota normal, para ser uma garota de organizada", ou ainda, quando elas tomam atitudes consideradas pela sociedade com de cunho masculino, estão assumindo uma posição-membro de TO, falando como mulheres que querem ser aceitas em uma posição tipicamente masculina. Porém elas estão sendo assujeitadas às atitudes desses membros e excluem aquelas mulheres que não se encaixam nessa posição construída (#menospiranha, #menosmodinha).

Partindo dessas reflexões, percebemos que o interesse da mulher em fazer parte da torcida organizada, por muitas vezes, acaba se confundindo dentro de um meio masculinizado e machista e elas passam a repetir os discursos ali produzidos para serem aceitas. Podemos perceber, em muitos *posts*, uma exclusão de mulheres que não se encaixam no padrão estipulado pela "mulher de organizada", que seriam as mulheres tratadas por elas como "garota normal". Os *posts* são utilizados para demonstrar o lugar que elas creem que devem ocupar no interior da torcida.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado:** nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Trad. Wlater José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

AMOSSY, Ruth. (1999) O ethos na interseção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. In: AMOSSY, Ruth. **Imagens de si no discurso:** a construção do ethos. Tradução de Dílson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2005. p. 119-144.

FOUCAULT, Michel. (1971) **A ordem do discurso.** 12ª. ed. Tradução Laura Fraga A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2005b.

MAINGUENEAU, Dominique. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, Ruth. **Imagens de si no discurso:** a construção do ethos. Tradução de Dílson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2005. p. 69-92.

ORLANDI, Eni P. (1999) **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 2015.

EFEITOS DA IMPLANTAÇÃO DA METODOLOGIA PEER INSTRUCTION NAS DISCIPLINAS DE DEPENDÊNCIA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO SUL DE MINAS GERAIS

ANTONIO CARLOS LUMINATTO

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

Resumo. Este estudo objetiva melhorar o desempenho acadêmico dos alunos dos cursos de graduação, nas disciplinas com maior índice de reprovação, através da metodologia "Peer Instruction". Essa metodologia, entretanto, promove deslizamentos nas posições tradicionalmente assumidas por professores e alunos. Com base no dispositivo teórico-metodológico da Análise de Discurso, buscaremos explorar os efeitos desses deslizamentos, bem como os possíveis equívocos e contradições que a constituem, tendo em vista a opacidade e não transparência da linguagem.

Palavras-chave. Instrução entre colegas. Metodologias ativas de aprendizagem. Reprovação escolar. Evasão escolar.

Abstract. *This study aims to improve the academic performance of students of undergraduate courses in the subjects with the highest failure rate through the "Peer Instruction" methodology. This methodology, however, promotes landslides in positions traditionally taken by teachers and students. Based on the theoretical and methodological device of Discourse Analysis, we will seek to explore the effects of these slips, as well as the possible misunderstandings and contradictions that constitute it, with a view to opacity rather than transparency of language.*

Keywords. *Peer Instruction. Active learning methodologies. School failure. School evasion.*

1. INTRODUÇÃO

Este estudo é iniciado a partir da análise do cenário de reprovações em uma Instituição de Ensino Superior - IES localizada no sul de Minas Gerais, na qual diversas alternativas de

oferta de disciplinas em regime de dependência têm sido tomadas, inclusive menor rigidez nas avaliações, mas nenhum estudo ou adoção de ações que pudessem contribuir para a redução das reprovações.

Conversando com um conjunto de professores dessa IES, o "culturalmente" aceito entre eles, é que a qualidade dos entrantes é a grande responsável pelo número de reprovações. A causa estaria na ausência de formação adequada no Ensino Médio. Ainda de acordo com esses docentes, a solução seria a retenção de alunos com insuficiência de formação.

Questionando sobre ações adotadas nessa IES para nivelamento e reversão desse cenário, a resposta mais frequente encontrada foi seguinte: "quando pergunto se entenderam e 50% dos alunos disseram que sim, considero que cumpri minha missão".

Encontramos, então, duas situações sócio historicamente aceitas pelos docentes dessa instituição: (1) culpa do Ensino Médio e, (2) o sentimento de missão cumprida quando 50% dos alunos "declaram" ter entendido. Em decorrência desse cenário culturalmente aceito e em funcionamento na IES, as reprovações continuam, bem como seus efeitos nocivos, tanto para a instituição como para os alunos.

Dos efeitos da reprovação, de acordo com o Professor Christian Ortega[1] em uma palestra realizada em junho de 2015 na sede da Fundação Universa[2] em São Paulo, um grupo norte-americano com aproximadamente 650 integrantes de diversas universidades, efetuaram um estudo dos indicadores de situações que possam promover a evasão (*Student Atrition Drivers*). Desse estudo, segundo Ortega, a reprovação e o baixo desempenho acadêmico (notas baixas) foram identificadas como os mais relevantes para a evasão.

Na ocasião, Ortega finaliza sua apresentação com uma frase atribuída a Doug Becker (1999), Presidente e Fundador da Laureate Internacional: "*We believe that when students succeed, countries benefit and societies prosper…*".

Mas porque Ortega considera essa afirmação tão importante: *acreditamos que, quando o estudante consegue o sucesso, os países são beneficiados e a sociedade prospera...* (tradução nossa)? Tanto Prof. Ortega como Professor Oscar Hipólito[3], abordaram as consequências desse cenário de evasão:

- Reprovação e o aumento para o tempo da titulação: implica no aumento da necessidade de investimento (por parte do aluno, nas instituições privadas) e por parte do orçamento público (nas instituições públicas);

- Reprovação e a autoestima: a reprovação e/ou as notas baixas provocam baixa estima entre os alunos que, por sua vez, passam a provocar distúrbios no clima institucional, principalmente entre os pares. Muitos alunos transferem "a culpa" do seu desempenho para a instituição ou para os processos institucionais;

- Reprovação, dependência e efeitos na comunidade acadêmica: motivado pelo

1 Vice President Customer Experience Laureate Network at Laureate International Universities – https://mx.linkedin.com/in/christian-ortega-713b613 Acesso em nov. 2015.

2 http://www.universia.com.br/universidades

3 Reitor da Universidade Anhembi Morumbi e Diretor Acadêmico da Laureate Brasil http://www.laureate.net/OurNetwork/LatinAmerica/Brazil/UniversidadeAnhembiMorumbi/Content/Public/AnnouncementContentFolder/2015/07/Professor-Oscar-Hipolito-Elected-Vice-President-of-the-Council-of-Rectors-of-Brazilian-Universities

histórico de disciplinas "que reprovam", os alunos já ingressam nesses componentes curriculares com o conceito pré-concebido.

• Reprovação e a dependência:

• Os alunos não gostam de "parar" para as dependências e perder o contato com sua turma original;

• A instituição tem que gerenciar oferta de disciplinas adicionais para contemplar os dependentes (nem sempre a oferta de disciplinas de dependência é economicamente viável).

• Reprovação e a evasão: "fim de um sonho" - da baixa estima para interrupção dos estudos;

• Evasão e o investimento: As estruturas são planejadas pelo número de vagas iniciais e, elevados índices de evasão proporcionam investimento acima do necessário.

O próprio Ministério da Educação - MEC demonstra preocupação sobre esse tema, quando diz que *a regulamentação da Lei de Cotas*[4] *deverá criar, entre outros mecanismos, medidas para compensar eventuais diferenças entre alunos que ingressaram pelas cotas e os egressos do sistema universal*[5]. O MEC, ainda, adota como um dos itens de avaliação de curso[6], as ações de nivelamento.

No mesmo endereço eletrônico, encontramos uma citação atribuída a Aloisio Mercadante, então Ministro da Educação:

> Teremos que ter uma política das universidades para acolher esses estudantes. Muitas universidades federais já fazem isso, já temos experiências de tutoria e de nivelamento, **para que aqueles que tenham alguma deficiência** possam se preparar para os desafios do curso em que vão ingressar. (grifo nosso)

"Aqueles que tenham alguma deficiência", a que se refere Mercadante, são oriundos de escolas públicas, ou seja, com o mesmo perfil de ingressantes das instituições particulares de ensino. No artigo "Conhecimento organizacional sobre a evasão a partir do modelo de dados do Pingifes"[7], de autoria de Raul Ceretta Nunes, Marlei Maria Veduim Marcuzzo, e Ivan Londero Hoffmann, todos da Universidade Federal de Santa Maria, também encontramos referência ou associação da reprovação com a evasão:

> Repetência e evasão são fenômenos que, em muitos casos, estão interligados e ocasionam o abandono dos cursos. UNESCO (2004).
>
> Reprovação nas disciplinas consideradas difíceis influencia na decisão de continuar ou não os estudos e que os critérios de avaliação adotados pela instituição contribuíam para que o aluno desistisse do curso FREGONEIS (2002).

4 Lei nº 12.711/2012, regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012

5 Fonte: site O GLOBO: http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/mec-vai-propor-tutoria-cursos-de-nivelamento-para-cotistas-6410485

6 Políticas de Atendimento ao Discente - Estímulos à permanência (programa de nivelamento, atendimento psicopedagógico),disponívelem:http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_cursos_graduacao_publicacao_agosto_2015.pdf . (Indicador 1.14 p. 10) Acesso nov. 2015.

7 Plataforma Integrada para Gestão das IFES

Por esse cenário de reprovação e evasão que, aparentemente não é exclusivo da IES em que atuamos, justificamos nosso objetivo de aprimoramento acadêmico, através da implantação da Metodologia Ativa de Aprendizagem, especificamente *Peer Instruction*.

2. A METODOLOGIA *PEER INSTRUCION*

De acordo com SCHELL (2012), *Peer Instruction* ou "instrução pelos Colegas" é um método de ensino interativo, baseado em pesquisas em ensino, desenvolvido pelo professor Eric Mazur[8] na Universidade de Harvard nos anos 90. Ele tem sido adotado em várias disciplinas, em diferentes instituições, e por todo o mundo. O método incorpora diversas ideias alinhadas com a maneira com que as pessoas aprendem e também como elas aprendem melhor.

Em nossa visão, a metodologia PI (a partir deste ponto denominaremos *Peer Instruction* apenas como PI), utiliza sistemáticas da Sala de Aula Invertida ou *Flipped Classroom*, nos momentos não presenciais de uma disciplina.

A "sala de aula invertida" é considerada como

> Uma estratégia instrucional e um tipo de mistura de modelos que inverte o sistema tradicional de ensino, disponibilizando o material referencial, normalmente "on-line", fora da sala de aula. Essa sistemática move as atividades, inclusive aquelas que são tradicionalmente consideradas como lição de casa, para a sala de aula. Na sala de aula invertida, os alunos acessam textos on-line, colaboram/participam também on-line em discussões, ou levam a pesquisa para a casa e se engajam/trabalham os conceitos na sala com a ajuda do professor[9].

Entretanto, a metodologia PI acrescenta outras sistemáticas. **A teorização** (fala do professor, ou palestras, na tradução literal) **é curta**, entre sete a dez minutos.

> A teorização é intercalada com ConceptTests – CT ou questões conceituais, destinadas a expor as dificuldades comuns na compreensão do tema abordado; São concedidos um a dois minutos para formulação das respostas; depois são mais dois a três minutos para discussão das respostas, em grupos de três a quatro alunos, tentando sempre chegar ao consenso sobre a resposta correta. Esse processo força os alunos a pensarem através dos argumentos em desenvolvimento e permite que eles, assim como para o instrutor, **avaliem o resultado dos CT antes de deixar a sala de aula**[10] (tradução e grifo nosso).

BERBEL (2011), citando BASTOS (2006), diz que *nesse caminho, o professor atua como **facilitador ou orientador** para que o estudante faça pesquisas, reflita e decida por ele mesmo, o que fazer para atingir os objetivos estabelecidos*. (grifo nosso).

3. DESLIZAMENTOS PROMOVIDOS PELA METODOLOGIA

Notem os deslizamentos nas posições sócio historicamente aceitas como sujeito professor e como sujeito aluno:

8 Professor do Departamento de Física da Universidade de Harvard

9 https://en.wikipedia.org/wiki/Flipped_classroom Acesso em nov. 2015.

10 http://mazur.harvard.edu/research/detailspage.php?rowid=8 Acesso em nov. 2015.

• Do conhecimento centrado pelo professor, para o professor mediador e incentivador;

• Do professor "improvisador na aula seminário" para o professor que deve desenvolver sistematicamente o material completo e disponibilizá-lo previamente aos alunos;

• Do aluno passivo **que recebe as aulas pelas quais ele paga** para o aluno ativo no seu processo de aprendizagem, preparado previamente para a aula, bem como para o aluno participante ativamente na construção do conhecimento de seus colegas;

• Das avaliações punitivas e espaçadas (três avaliações oficiais por semestre na IES em que atuamos) desenvolvidas e aplicadas pelos docentes, para as avaliações diagnósticas em cada unidade de ensino de uma disciplina, para reformulação por parte do professor e discussão/contribuição entre colegas.

Grifamos a palavra deslizamentos mais acima, pois a adoção de uma nova metodologia (nova para o corpo social da IES), certamente modificará o sócio culturalmente aceito, ou a "cultura" existente na instituição. Das diversas definições de cultura encontradas, destacamos FERRARO (1994):

> Com o risco de adicionar confusão (às tantas definições), colocamos uma nova definição: Cultura é tudo aquilo que as pessoas têm, pensam e fazem como membros de uma sociedade. Os três verbos nessa definição (ter, pensar e fazer), podem nos ajudar a identificar os três maiores componentes estruturais no conceito de cultura; que, para ter alguma coisa, algum objeto material deve estar presente. Quando as pessoas pensam, ideias, valores atitudes e crenças estão presentes. Quando as pessoas fazem (alguma coisa), elas se comportam de acordo com **maneiras socialmente construídas**. Assim, a cultura é constituída por (1) objetos materiais; (2) ideias, valores e atitudes; e, (3) normativo, ou esperados padrões de comportamento. A frase final de nossa definição "como membros de uma sociedade" deve servir para lembrar que a **cultura é compartilhada por, pelo menos, duas ou mais pessoas**. (tradução, grifos e observações nossas).

Citando PÊCHEUX ([1978], 2009, p. 277), NASCIMENTO (2013), afirma:

> Ao ser interpelado em sujeito pela ideologia, o sujeito do discurso ocupa o seu lugar no emaranhado de discursos e, sempre-já sujeito, resiste. O assujeitamento, ao contrário de significar submissão, é da ordem do político e do simbólico e, portanto, da resistência. O sujeito resiste a discursos outros ao ser interpelado em sujeito do discurso pela ideologia, porque, para ser sujeito, é necessário ocupar uma posição no discurso, resistir a outras posições. O assujeitamento pressupõe a resistência. [...] "*não há dominação sem resistência*", afirma Pêcheux no final de sua retificação de *Só há causa daquilo que falha*... (idem, p. 281).

4. SOBRE O ESTUDO

Considerando que a *cultura é socialmente construída e compartilhada por pessoas* e que, *não há dominação sem resistência*, nossa tese é que o processo de implantação de uma nova metodologia provocará possíveis equívocos e contradições (e resistências), que serão externadas total ou parcialmente. Para tanto, com base nos dispositivo teórico-metodológico da Análise do Discurso, buscaremos explorar os efeitos dos deslizamentos provocados, bem como os possíveis equívocos e contradições, tendo em vista a opacidade e não a transparência da linguagem. O estudo foi iniciado em 2015, com previsão de término para 2017.

REFERÊNCIAS

SCHELL, Julie. **Instrução pelos Colegas para iniciantes: o que é Instrução pelos Colegas.** Trad. Maykon Müller. Disponível em: http://blog.peerinstruction.net/instrucao-pelos-colegas-para-iniciantes-o-que-e-instrucao-pelos-colegas-peer-instruction/. Acesso em: nov. 2015.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes.** Seminário de Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: http://www.labmi.com.br/wp-content/uploads/2013/04/As-metodologias-ativas-e-a-promocao-da-autonomia-de-estudantes.pdf . Acesso em: nov. 2015.

FERRARO, G.P. **The Cultural Dimension of International Business.** New Jersey: Prentice Hall, 1994.

NASCIMENTO, Felipe Augusto Santana. **Nas teias do sujeito do discurso**: movimentos de resistência nos processos de identificação dos brasiguaios com o ser paraguaio. Ano. 2013 VI SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. Disponível em http://anaisdosead.com.br/6SEAD/PAINEIS/NasTeiasDoSujeitoDoDiscurso.pdf. Acesso em nov. 2015.

OBRAS CONSULTADAS

NUNES, R. C., MARCUZZO, M. M. V., HOFMANN, I. L. Conhecimento organizacional sobre a evasão a partir do modelo de dados do Pingifes. Artigo para *XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas - Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad*. Universidade Federal de Santa Maria [Portal]. Disponível em http://www.cpd.ufsm.br/media/cms/paper/2015/03/26/ConhecimentoOrganizacionalEvas%C3%A3oPingFes_UFSM.pdf

UNESCO. **Términos de Referencia para Estudios Nacionales sobre Deserción y Repitencia en la Educación Superior en América Latina y el Caribe**. UNESCO, 2004

FREGONEIS, J. G. P. **Estudos do Desempenho Acadêmico nos Cursos de Graduação dos Centros de Ciências Exatas e de Tecnologia da Universidade Estadual de Maringá**: Período 1995-2000. Dissertação. Mestrado em Engenharia da Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2002.

MAHIRA E OS SABERES FEMININOS: GÊNERO E RELIGIOSIDADE ENTRE O POVO ASSURINÍ DO TROCARÁ, TUCURUÍ-PARÁ.

BÁRBARA DE NAZARÉ PANTOJA RIBEIRO

BENEDITA CELESTE DE MORAES PINTO

PPGEDUC / Programa de pós-graduação em Educação e Cultura/UFPA-Cametá
Travessa Padre Antônio Franco, 270 – 68400-000 – Cametá – PA– Brasil
barbaracameta@gmail.com
celeste.pinto@bom.br

Resumo. Este trabalho tem como objetivo analisar as relações de gênero entre os indígenas Assuriní do Trocará, Tucuruí-Pará, na perspectiva de identificar as múltiplas funções que a figura feminina desempenha nos diferentes espaços dessa comunidade indígena, indo desde a relação familiar até sua representação nos rituais de iniciação e festas religiosas verificando quais funções executam juntamente com a figura masculina em tais festas.

Palavras-chave. Saberes femininos. Religiosidade. Aldeia Trocará.

Abstract. *This paper aims to analyze gender relations between Assuriní indigenous Will Trade, Tucuruí- Pará, in order to identify the multiple functions that the female figure plays in different spaces of this indigenous community, ranging from family relationships to their representation in initiation rituals and religious festivals checking which functions perform along with the male figure in such parties.*

Keywords*. female Knowledge, religiosity, Will Trade Village.*

Ao longo dos séculos, os povos indígenas do Brasil foram arremetidos a um forte processo de contato, no qual muitos dos seus hábitos, costumes e tradições sofreram grandes mudanças em decorrência à inserção de novos hábitos originários dos povos não indígenas, mas também foram atuantes e se mostraram integrantes ativos, passando não apenas a receber novas práticas, mas inserir na cultura do outro muito de seus traços e seus costumes (ALMEIDA, 2010).

Almeida, enfatiza que para conseguirem obter vantagens em meio as novas condições que vivenciavam no período colonial os povos indígenas buscavam se inserir juntamente aos europeus aprendendo novas práticas culturais e se integrando a esse novo mundo, passando a

exercer uma forma de "resistência adaptativa", estratégias de sobrevivência, para conseguirem melhores condições em meio a essa nova situação. Mesmo em meio aos diversos danos sofridos, não deixaram de agir, de serem atuantes e dessa forma interagirem com a cultura não indígena (ALMEIDA, 2010).

Dessa interação existente desde o período colonial, muitas mudanças foram sendo adquiridas em relação a seus costumes e tradições, mas também souberem se valer de novos hábitos interagindo com eles. Como em torno das questões religiosas, no qual não apenas absorveram dos não indígenas seus dogmas cristãos com a introdução de religiosos, igrejas e missionários, mas também foram influentes e são responsáveis por grande parte da utilização da medicina popular existente, a base de ervas e raízes. Assim também como a atuação feminina nas diferentes etnias existentes no território brasileiro, não apenas passiveis, mas como protagonista envolvida nos acontecimentos.

Este estudo enfatiza a comunidade indígena Assuriní do Trocará, localizada no município de Tucuruí-Pará, cujos habitantes estão inseridos em um intenso processo de contato, desde sua saída das antigas terras do Pacajá de onde são originários, para a atual reserva Trocará, onde socializam frequentemente com os povos não indígenas, sendo importante salientar que tal contato não os descaracteriza como um povo étnico, muito pelo contrário oferece-lhes suporte para que cada vez mais busquem maneiras e estratégias para resistirem no meio envolvendo.

1. VALORES MITICOS DA RELIGIOSIDADE ASSURINÍ

Toda comunidade indígena tem sua própria ideia sobre o universo, sobre sua criação, como os homens aprendem a lidar com tudo que está ligada a ela. E muitos desses conhecimentos na cultura indígena estão diretamente relacionados ao mito, que são narrativas de acontecimentos vivenciados em uma determinada etnia indígena, que de forma alguma deve ser questionado sua veracidade. Ao contrário de que muitos pensam que o mito são descrições muitas vezes burladas de acontecimentos vividos, na realidade o mito tem muito mais haver com o presente do que com o passado de um povo indígena, refletindo as situações sociais do presente e o quanto se modifica ao ser transmitido de uma sociedade para outra (MELLATI, 2007).

Na concepção de Mellati, o mito é essencial para os grupos indígenas, já que está diretamente ligado a todos os acontecimentos da aldeia, desde as práticas de ritualização, até a estrutura social da comunidade, é fundamental para a perpetuação religiosa das etnias indígenas, sendo repassada de forma informal por um determinado narrador que em momentos de descontração na aldeia vai contando para os demais moradores, dando continuidade, assim, as suas tradições (MELLATI, 2007).

Neste sentido, mesmo que os fatores que fazem com que as práticas religiosas indígenas sejam vistas com seus determinados valores, e desta forma sejam respeitadas, ainda é muito comum no senso comum que estas recebam denominações pejorativas, que as classificam de forma negativa e preconceituosa. Conforme menciona Villas Boas, é muito difícil que os traços religiosos de um determinado povo, diferente do que estamos acostumados, sejam respeitados de acordo com seus valores e diferenças, ainda mais no caso dos povos indígenas,

que apresentam sua religiosidade de forma própria e diferente do que as religiões ocidentais apresentam (VILLAS BOAS, 2000).

Entende-se, dessa forma, que muito ainda deve ser feito e estudado para que os povos indígenas ganhem o devido respeito em torno de sua história e suas práticas religiosas. E, assim, deixe as generalizações construídas por mérito da introdução de práticas religiosas de origem cristã, logo no início do processo colonial através de missionários e suas missões religiosas, fato este determinante para que os povos indígenas sofressem uma forte influência e introdução de novos ritos religiosos dos povos não indígenas. Tal fator ultrapassou as barreiras do tempo e continua atualmente, pois muitas etnias indígenas do Brasil recebem e convivem com a atuação de outras religiões no seio de sua comunidade e muitas vezes de forma brusca e ignorante, devido não respeitarem suas diferenças (OLIVEIRA, 2010).

Na Amazônia Tocantina essa influência religiosa de igrejas ligadas ao cristianismo, também são incessantes juntamente com as comunidades indígenas existentes. Nesta região existem etnias indígenas que apresentam inúmeras formas culturais e religiosas com um inestimável valor e riqueza cultural, dentre as quais se destaca a comunidade indígena Assuriní do Trocará com seus ritos, mitos e grande valor cultural. Mas, como todas as etnias indígenas que sofreram com o processo de contato, também apresenta atualmente muito da influência dos povos não indígenas em vários setores de sua comunidade, principalmente, em relação a suas práticas religiosas.

Orlando Silva, em pesquisa, realizada em 1976, menciona que aldeia Assuriní já era visitada nesta época por padres católicos e pastores evangélicos, com intuito de catequização. E que mesmo esses indígenas recebiam esses religiosos na esperança de serem presenteados com objetos que supriam suas necessidades, mas que se recusavam a aderir uma religião que não fosse a sua, com seus mitos e rituais xamânicos, que neste período eram significativamente praticados, com processos de cura de variadas doenças, visto que o pajé dos Assuriní ainda vivia entre eles. Porém, segundo Silva, o desgaste dessas práticas já era possível ser notado em rituais que já haviam sido deixados de ser praticados dentro da comunidade (SILVA, 2009).

Não se pode negar que houve e ainda está havendo mudanças na religiosidade Assuriní, principalmente em relação às práticas de pajelança que vem sofrendo muitas transformações devido à atuação e inserção de outras religiões na comunidade. E isso, sem sombras de duvidas interfere muito nos traços culturais desse povo, e ajuda no dissolvimento dos ritos que eram praticados antigamente. Contudo, esta autora destaca que apesar dos Assuriní sofrerem muitas mudanças devido o processo do contato com outros grupos indígenas e também com os não indígenas, vêm tentando ao longo do tempo manter viva muito de sua cultura e de seus traços religiosos, através de suas festas de iniciação, que são frequentemente praticadas na comunidade, como forma de manter sua cultura e também para repassar para os mais jovens, que desde cedo vão aprendendo realizá-la.

Atualmente percebe-se que os habitantes da aldeia Assuriní do Trocará estão envoltos a muito de suas práticas religiosas e que os mais velhos encontram estratégias para transmitir, informalmente para os mais jovens, tais práticas, que cada vez mais vão se inserindo em meio as suas tradições culturais e religiosas. Contudo, em relação às práticas de pajelanças pouco ainda resiste. Atualmente recorrem, principalmente, ao posto de saúde da aldeia que foi instalado em 1994, com finalidade de tratar da saúde indígena. Justamente pelo fato de não haver mais a presença da figura do pajé, que era o grande líder que cuidava dos maus que

assolavam esta comunidade e seus habitantes. Neste sentido, na ausência da figura do pajé, os Assuriní não têm outra forma de tratar suas doenças a não ser recorrendo ao posto de saúde e aos remédios de origem não indígenas.

É importante destacar que a religiosidade Assuriní, assim como a de muitos grupos indígenas existentes no Brasil, sofreu sérios danos e diminuição das práticas exercidas anteriormente devido ao intenso contato com os povos não indígenas, principalmente após a inserção de outras crenças religiosas na comunidade como a presença e atuação das igrejas católica e evangélica. Mas os traços religiosos desse povo ainda continuam sendo lembrados e preservados, principalmente, em torno da crença no poder espiritual do antigo pajé dessa comunidade indígena.

Mesmo diante da forte presença religiosa de origem não indígena dentro da comunidade Assuriní, continuam praticando muitos dos seus traços culturais e religiosos, como por exemplo, as suas danças, os cantos, pintura corporal, seus artesanatos, assim também como suas festas de iniciação que está permeada de religiosidade e que é a principal ligação ao mundo mítico. Já que acreditam que por meio de tais ritualizações e dessas festas é que o indígena Assuriní recebe a preparação para se tornar pajé, figura está que representa o líder espiritual de tal povo e quem detém o conhecimento para as realizações de curas.

Da mesma forma, o povo Assuriní acredita que o pajé Nakawaé Assuriní, após sua morte, incorporou-se em uma onça, que, além de proteger as matas e rios da reserva Trocará, principal fonte de obtenção de seus alimentos, também o faz com todo o povo Assuriní, sendo, pois, tido como o grande guardião desse povo. Portanto, deve-se destacar que a religiosidade do povo Assuriní, assim como seus traços culturais, mesmo em meio a forte introdução de novas práticas culturais e religiosas, continuam muito vivas em meio a essa comunidade, pois é possível analisar as crianças em momentos de brincadeiras e descontrações cantando e dançando, repetindo o que os mais velhos realizam. Sendo assim, longe de serem deixados de ser praticados, tais ritos ganham novos sentidos ao longo das gerações e continuam caracterizando a religiosidade dessa comunidade indígena.

2. ATUAÇAO DA MULHER ASSURINÍ E RELIGIOSIDADE

As práticas religiosas das diferentes comunidades indígenas existentes em nosso território são carregadas de misticismo e crenças, que, para aqueles que exercem influencias dos dogmas cristãos, fica difícil compreender. Porém, é necessário que nos atentemos para respeitar e valorizar sua diversidade e suas tradições, voltadas para as forças da natureza.

A religiosidade da comunidade Assuriní é envolta a uma série de crenças e ritos, através de suas festas de iniciação, algo minucioso que exige uma série de cuidados para sua realização, como por exemplo, na festa do jacaré pelo fato de possuir a presença de Karoaras que são espíritos bons ou ruins, que podem atacar aqueles que não estão preparados para participar (as crianças e nem mulheres não devem estar inseridos nessa festa: as crianças por não possuírem autodefesa e as mulheres por emitirem odores da menstruação).

Diante disto, esse afastamento das mulheres Assuriní de um importante acontecimento da religiosidade indígena desse povo, pode classificar esse episódio como um clássico machismo existente nas diferentes sociedades do nosso globo, afastando as mulheres onde a sabedoria dos homens impera.

Mas é importante salientar que tais mulheres possuem sua participação em tais festas, cantando, dançando e fazendo a pintura corporal. São participações diferenciadas que possuem importâncias simbólicas, valendo ressaltar também que, além da festa do jacaré, existem outras festas entre o povo Assuriní, como a Tukasa, do peixe e do mingau.

Na festa do mingau os papéis se invertem: são as mulheres que desempenham as diversas funções de sua realização, preparam o mingau que pode ser de milho ou inajá, pintam os seus maridos e filhos e cantam para que dancem. Assim também podem acompanhar seus maridos nos ensaios e nas distribuições das músicas cantadas na festa, ganhando destaque especial e passando a acompanhar diretamente os homens na realização do ritual (ANDRADE, 1992).

Neste sentido há uma diferença entre as festas do mingau e do jacaré em relação a participação da mulher Assuriní. Na primeira são as mulheres que desenvolvem as funções da festa que está diretamente ligada as tarefas realizadas no dia a dia por elas, mas de forma ritualizada, como na colheita do fruto e sua preparação para consumo. Já a festa do jacaré retrata o cotidiano dos homens de caça e força, onde devem caçar esse animal e trazê-lo vivo para o centro da aldeia; somente na hora do ritual matá-lo e consumi-lo. Mas um ponto que chama a atenção é justamente o fato de serem os homens que preparam o animal para consumo; neste sentido os papéis se invertem deixando de seguir um padrão tido como predominante - no qual é a mulher quem prepara o alimento - e o homem passa a desenvolvê-lo, onde são eles que oferecem o alimento às mulheres (ANDRADE, 1992).

Pode-se perceber que a mulher Assuriní também possui importância nos rituais de iniciação - principal forma de religiosidade deste povo indígena, além, também, de estarem atuantes nos diferentes setores em busca de direitos e melhorias para seu povo como parte ativa (e não como muito foi retratada na historiografia, quando seu papel dentro das comunidades indígenas ficou basicamente voltado para a família, dando apoio emocional, afetivo e moral). Aos poucos as mulheres passam a conquistar seu espaço dentro da comunidade e, dessa forma, em meio a essas novas posições que vêm conquistando, precisam estar inseridas nos novos acontecimentos, pois participam e influenciam as grandes decisões das aldeias (só que isso nem sempre transparece para a toda comunidade). Como muito acontece, é evidenciado somente a participação e importância masculina nas decisões e ações que são fundamentais para a comunidade, mas, com efeito, deve-se ratificar que a mulher também influencia ou toma a decisão diretamente (ALENCAR, 2008).

Corriqueiramente na comunidade Assuriní, quando o homem precisa tomar uma decisão importante, não a faz de imediato, pedindo um tempo para que pense melhor. Quando volta para sua casa, busca aconselhar-se com sua esposa para saber qual a melhor decisão a ser tomada; sendo assim, percebe-se que a mulher faz parte diretamente das grandes decisões dessa comunidade indígena (ANDRADE, 1992).

Neste sentido, mesmo que a princípio as mulheres aparentemente estejam inseridas de forma discreta nos rituais e nos mais diversos eventos dentro da comunidade, onde quem se destaca são os homens, pode-se evidenciar sua importância e seu forte poder nos mais variados setores como, por exemplo, nos rituais praticados nas festas de iniciação, havendo em momentos de tais festas a inversão, nas relações das mulheres com os homens, onde estes passam a realizar tarefas que a princípio são designadas às mulheres (ANDRADE, 1992).

No que diz respeito aos rituais religiosos, os Assuriní acreditam que a figura feminina é a única a ter contato com Mahíra, o ser espiritual maior desse povo indígena. Acreditam que é através dos sonhos que Mahíra engravida as mulheres, tendo relações sexuais com elas (ANDRADE, 1992).

Sendo assim percebe-se que a mulher exerce um importante papel entre os Assuriní, pois somente ela tem poder de se relacionar com Mahíra, o que as diferenciam dos homens Assuriní, que não possuem tal tipo de prerrogativa (sem falar que elas se inserem de diferentes formas nos mais variadores setores desta comunidade indígena).

Desta forma a participação da mulher em torno da religiosidade na comunidade indígena Assuriní do Trocará, apesar de não fazer parte do ato da execução dos rituais, possui uma importância significativa, eis que está inserida nas cantorias, na pintura corporal - sem falar que é a única que possui um contanto com Mahíra (o ser superior desse povo indígena), fatos estes que as classifica como importantes agentes de ligação do sobrenatural com esse povo indígena.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Joelma. **Mulheres que jogam: primeiras aproximações sobre as manifestações do processo civilizador nos jogos dos povos indígenas**. in: simpósio internacional processo civilizador, 11., 2008, Buenos Aires. Anais...Buenos Aires: Universidade de Buenos Aires, 2008. p. 1-9.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os Índios na história do Brasil**- Rio de Janeiro: Editora-FGV, 2010.

ANDRADE, Lucia M. M. **O Corpo e o Cosmos. Relações de Gênero e o Sobrenatural entre os Asuriní do Tocantins**. Dissertação de mestrado. USP, 1992.

MELATTI, Júlio Cezar. **Os Índios do Brasil**: São Paulo: EDUSP, 2007.

VILLAS BOAS, Orlando. **A Arte dos Pajés:** impressões sobre o universo espiritual do índio xinguano/ Orlando Villas Boas São Paulo: Globo, 2000

ESTUDO SOBRE A UTILIZAÇÃO COMERCIAL DAS REDES SOCIAIS NA RELAÇÃO DAS MARCAS COM O CONSUMIDOR

BÁRBARA STAFUÇA DE OLIVEIRA

HELLEN PATRÍCIA MORAIS FONSECA

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Eugênio Pacelli
Universidade do Vale do Sapucaí
Av. Pref. Tuany Toledo, 470 – 37550-000 – Pouso Alegre – MG – Brasil
barbara.stafuca@gmail.com
hellenmorais@yahoo.com.br

Resumo. Rede social é uma estrutura social composta por pessoas ou organizações, conectadas por um ou vários tipos de relações. Estas relações surgem da necessidade do homem de compartilhar e trocar informações, criando contatos e laços sentimentais. Atualmente, o consumo depende da relação das marcas com os consumidores, e em um mundo onde o marketing 3.0 defende a humanização deste relacionamento, interesses mercadológicos dominam a busca pela interatividade com os públicos-alvo.

Palavras-chave. Rede Social. Consumo. Marcas. Relações. Público-alvo.

Abstract. *Social network is a social structure composed of individuals or organizations, connected by one or several types of relationships. These relationships arise from man's need to share and exchange information, creating contacts and sentimental relationships. Currently, consumption depends on the relationship of brands with consumers, and in a world where marketing 3.0 supports the humanization of this relationship, market interests dominate the search for interactivity with audiences.*

Keywords*. Social network. Consumption. Brands. Relations. Target audience.*

1. A NECESSIDADE DE UM NOVO CONTEXTO MERCADOLÓGICO

Diante da grande variedade de tipos de produtos e do tempo de espera para o desenvolvimento de novos, as marcas sentiram a necessidade de inserir a palavra "inovação" no contexto mercadológico. Criar nos consumidores o desejo por seus produtos não está

sendo mais inteiramente suficiente, devido ao grande número de opções que o mercado oferece. O que mudou para buscar sucesso nas vendas foi o contexto mercadológico. Após o Marketing 1.0 e o 2.0 apresentarem conceitos publicitários que ofereciam os produtos de forma individualista, o momento 3.0 do Marketing apresenta o novo contexto de venda apoiado na relação das marcas com a sociedade, humanizando suas ações e estabelecendo relações sentimentais com seu público. Segundo Philip Kotler em entrevista publicada pela Exame.com, "A missão do marketing 3.0 consiste em criar um elo com o cliente, promover sustentabilidade e melhorar a vida dos pobres" (EXAME, [2010]).

Para humanizar esta relação, é necessário utilizar meios de contato, ou seja, mídias que atinjam o público de maneira estratificada e pessoal. A internet possibilita toda esta relação pessoal das marcas com os consumidores, principalmente nas redes sociais, onde *é possível não somente vender seus* produtos, mas também criar e fortalecer a relação com a sociedade, com seus consumidores. Nada mais inteligente que buscar uma relação social e pessoal por meio das redes sociais, onde os próprios consumidores também possuem o interesse de buscar relações sociais e pessoais.

A sociedade on-line cresce a cada minuto e o mercado está se adaptando para este tipo de consumo. Buscando um melhor posicionamento na mente do consumidor, as marcas tendem a desenvolver o marketing de relacionamento com os consumidores. Em meio a esse desenvolvimento, muitas marcas não entenderam a profundidade e a seriedade da Web e, assim, possuem um engajamento artificial, produzem conteúdos sem objetividade e que são desinteressantes para seu público, chegando a tratá-lo como "onívoros digitais", isto é, seres que consomem qualquer conteúdo. Porém, os usuários digitais têm um comportamento cada vez mais objetivo e segmentado. As marcas interessadas neste novo mercado podem utilizar o "*Behavioral Targeting*", que segmenta o comportamento do consumidor e utiliza da web semântica para driblar a cauda longa (imensa quantidade de produtos à venda) e apresentar-se diretamente para seu público-alvo (GABRIEL, 2010). Entretanto, é necessário também entender o que os consumidores estão esperando das marcas neste novo momento mercadológico.

2. A POSIÇÃO DO CONSUMIDOR NA RELAÇÃO COM AS MARCAS

Para melhor entender o que os consumidores buscam das marcas nesta nova relação social, foi aplicada uma pesquisa descritiva quantitativa na cidade de Pouso Alegre – MG, cujo público-alvo foi composto por pessoas que acessam o *Facebook* (principal rede social utilizada no Brasil) com freqüência. Esta pesquisa levantou o nome de duas *fan pages*, como as mais lembradas pelos entrevistados, que serão tratadas neste estudo como *fan page* A e *fan page* B. Estas informações básicas viabilizaram uma análise qualitativa, relacionando o comportamento das marcas levantadas, com a relação estabelecida com o seu público.

A *fan page* A utiliza uma marca, já existente, muito conhecida e tradicional no mercado para criar um personagem fictício, que tem como diferencial a sinceridade e o sarcasmo. A *fan page* A obteve um milhão de seguidores em sua primeira semana de existência. Este sucesso foi devido ao funcionamento da mesma. O personagem respondia mensagens, no bate papo do *Facebook*, dos seguidores, de forma sarcástica. A descrição da página, na época de sua criação, era "Pergunte o que quiser e eu responderei como EU quiser". Em entrevistas, o criador da

fan page A, afirma que seu sucesso foi derivado desta interação. Pois o conteúdo criado, era baseado nas conversas com os seguidores. E a essência da ideia era justamente colocar em público um conteúdo que os próprios seguidores ajudaram a desenvolver.

O conteúdo, hoje, explorado pela *fan page* A, aborda variados tipos de mídias sociais, como imagens, vídeos, e na maioria das vezes, pequenas frases, que demonstram muita sinceridade, a qual as pessoas muitas vezes não possuem coragem de dizer. Relatam também acontecimentos corriqueiros do cotidiano de forma humorística. Esta variação em utilização de mídias digitais é indicada para entreter o público, de forma que o conteúdo não fique cansativo e maçante. (TESSMANN, 2013)

Analisando e comparando as estratégias com a pesquisa bibliográfica e quantitativa realizada, pode-se perceber a utilização dos conceitos da Web 3.0, e também da humanização, que o Marketing 3.0 defende. Segundo Philip Kotler em entrevista publicada pela Exame.com, "A missão do marketing 3.0 consiste em criar um elo com o cliente, promover sustentabilidade e melhorar a vida dos pobres" (EXAME, [2010]).

A própria ideia de dar "vida", ou seja, humanizar uma marca, para interagir com o mundo, exemplifica e comprova como os conceitos de humanização estão corretos e em desenvolvimento para o Marketing. Hoje em dia, as pessoas buscam menos formalidades e robotização, buscam conviver com o simples e verdadeiro.

A *fan page* B é de uma marca de calçados, equipamentos esportivos, roupas e acessórios. Possui duas páginas, uma em português e outra em inglês, pois seus produtos são comercializados mundialmente. A marca utiliza a *fan page* principalmente como vitrine, e expões seus produtos, alternados com a associação à esportistas famosos, que são patrocinados pela marca.

A grande curiosidade da *fan page* B é que a marca foi a mais citada e analisada durantes estudos bibliográficos e observação em redes sociais. Esta marca faz parte de um movimento popular, que aconteceu e ainda está acontecendo no Brasil, uma nova moda entre jovens e adolescentes, nomeada como "ostentação". Esta moda foi impulsionada pelo âmbito musical, no gênero do funk, e que hoje influencia também outros gêneros. Estas músicas engrandecem o consumismo exagerado, e citam nomes das marcas mais valiosas e caras do mundo. A maior parte deste público é pertencente à classe C da sociedade, que estão com grande poder de consumo nas mãos, devido às facilidades de compras. Ou seja, estão conseguindo consumir produtos e marcas que não são de uma realidade financeira dos mesmos, porém com o objetivo de conquistar status na sociedade. Segundo Canclini (2008), o consumo também é considerado o ingresso para os grupos sociais, uma exigência para o pertencimento a um grupo.

Estas marcas possuíam como público-alvo, consumidores com alto poder aquisitivo, e das classes A e B. Então todo o desenvolvimento do marketing das mesmas sofreram mudanças e reanálise.

A *fan page* B é uma destas marcas, e pode-se afirmar que foi esta tendência que a impactou e influenciou o seu posicionamento no Brasil, e no *share of mind* de seu público. Porém, a página desta marca é trabalhada apenas como vitrine. Produtos são apresentados a partir de textos descritivos acompanhados de fotos. Preços não são divulgados, porém, o objetivo das postagens são exclusivamente apresentar os produtos. A maioria das

postagens desta *fan page* segue este formato, salvo algumas que apresentam atletas que são patrocinados pela marca, de forma sempre a evidenciar a participação dos mesmos à história da marca.

Em caráter comparativo a *fan page* A utiliza de conceitos atuais que seguem as tendências do Marketing 3.0, enquanto a *fan page* B está utilizando as redes sociais apenas como vitrine, com conteúdo estático, porém tem um envolvimento em um grande movimento cultural que promove sua presença *online*.

Figura 1. Número de Curtidas na Fan Page A

Figura 2. Número de Curtidas na Fan Page B

Figura 3. Número sobre interatividade no Facebook: Fan Page A

Figura 4. Número sobre interatividade no Facebook: Fan Page B

As imagens acima comparam o trabalho realizado nas duas *fan pages*, apresentando em números a interatividade do público com as postagens das marcas.

Os resultados da pesquisa, portanto, mostram que a relação que a marca estabelece com o seu público é o que faz seus consumidores buscarem mais informações sobre ela e,

provavelmente, é um dos maiores fatores que influenciam o consumo. A marca estar alinhada com os desejos e anseios do consumidor, com o posicionamento que ocupa na mente dele, fortalece a relação entre eles e estimula o consumo de produtos/serviços da marca. É importante ressaltar que os dados obtidos com a pesquisa não podem ser considerados para outros meios, outras localidades e outros públicos que não sejam aqueles tratados na presente pesquisa. As necessidades locais se apresentam muito heterogêneas em comparação com a globalização de informações, costumes e gostos (CANCLINI, 2008).

3. CONCLUSÃO

Considerando toda a influência das redes sociais na sociedade atual e toda a globalização tecnológica, pode-se afirmar que as marcas possuem ferramentas capazes de viabilizar a consolidação da relação com seus consumidores. O próximo avanço deve ser a constante capacitação de profissionais para a utilização adequada das ferramentas em prol das marcas.

> O marketing de relacionamento é uma filosofia empresarial que prevê a construção e a manutençãode relacionamentos individuais com os clientes, vislumbrando um horizonte de longo prazo. (D'Angelo; Schineider; Larán, 2006, pag. 73).

O essencial no marketing de relacionamento (entre marca e consumidor) é pautar os trabalhos de uma marca de acordo com o que seu o público deseja. As redes sociais facilitam e agilizam o levantamento desses tipos de informações, encurtando a "distância" entre o consumidor e a marca.

REFERÊNCIAS

CANCLINI, Néstor Garc*ía*. **Consumidores e Cidadãos**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

D'ANGELO, André Cauduro; SCHINEIDER, Heleno; LARÁN, Juliano Aita. **Marketing de Relacionamento junto a Consumidores Finais:** um Estudo Exploratório com Grandes Empresas Brasileiras. (2006). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v10n1/a05.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2014.

EXAME. **Philip Kotler propõe às empresas o conceito do marketing 3.0**. ([2010]). Disponívelem:<http://exame.abril.com.br/marketing/noticias/philip-kotler-propoe-as-empresas-o-conceito-do-marketing-3-0 >. Acesso em: 19dez. 2014.

GABRIEL, Martha. **Marketing na Era Digital:** Conceitos, Plataformas e Estratégias. São Paulo: NOVATEC, 2010.

TESSMAN, Ramon. **Arrase nas Redes Sociais:** Descubra dezenas de estratégias para seu negócio decolar na internet. São Paulo: Dracaena - Singular, 2013.

O DISCURSO TRANSFEMINISTA E O ABALO DAS EVIDÊNCIAS DO SEXO

BEATRIZ PAGLIARINI BAGAGLI

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

Resumo. O transfeminismo, ao propor representar sujeitos cujas expressões de gênero são tidas como da ordem do abjeto, se torna capaz de construir uma crítica ao mundo semanticamente normal do sexo. Partindo do diálogo com a análise do discurso, procuro compreender os processos de resistência transfeministas como formas com que este discurso produz um olhar em relação aos corpos sexuados que lhes devolva a opacidade na medida em que novas relações de alteridade são construídas pela linguagem.

Palavras-chave. Feminismo. Análise do discurso. Subjetividade. Gênero.

Abstract. *Transfeminism proposes to represent subjects whose expressions of gender are seen as abject, thus it becomes able to build a critique of a semantically normal world of the sex. Based on a dialogue with discourse analysis, we try to understand transfeminists resistance processes as ways in which this discourse produces a view in relation to sexed bodies that return them the opacity, according as new relationships of otherness are constructed by language.*

Keywords*. Feminism. Discourse Analysis. Subjectivity. Gender.*

O transfeminismo, ao propor representar politicamente sujeitos cujas expressões de gênero são lidas socialmente como da ordem do abjeto, falso ou impossível se torna capaz de construir uma crítica ao mundo semanticamente normal do sexo. Travestis, transexuais e transgêneros são os sujeitos e objetos de discurso desta vertente feminista. O transfeminismo propõe fazer a crítica às formas de violência sexistas e também *transfóbicas* ao apontarem para a existência de uma estrutura social baseada em *cissexismo* ou *cisnormatividade* (JESUS; ALVES, 2012). O discurso transfeminista, desta forma, aciona em sua teoria, novas categorias analíticas para compreensão de vivências, questões ou problemáticas das pessoas transgêneras.

Proponho pensar o transfeminismo como um discurso capaz de trabalhar a historicidade do sexo, tendo em vista as reivindicações políticas e discussões teóricas de sujeitos transgêneros, travestis e transexuais. Para tanto, irei me ater a certos aspectos políticos e simbólicos que a palavra cisgênero e suas derivações apresentam a partir da sua circulação pelo discurso transfeminista.

Partindo do diálogo com a análise do discurso, procuro compreender os processos de resistência transfeministas como formas com que este discurso produz, a partir de um gesto de interpretação, um olhar em relação aos corpos sexuados que lhes devolva a opacidade na medida em que novas relações de alteridade são construídas pela linguagem. Compreendemos o gesto de interpretação como um ato simbólico que intervém no mundo, como define Orlandi (2012).

Novas palavras irrompem do sistema da língua: *cisgênero, cisgeneridade, cisnormatividade.* Estes neologismos emergem para estabelecer, no discurso transfeminista, novas relações de determinação semântica entre palavras, especialmente entre os determinantes *cisgêneros* e *transgêneros* e os determinados *homens* e *mulheres*: homens cisgêneros, mulheres cisgêneras, em relação de antonímia com homens transgêneros e mulheres transgêneras, respectivamente.

Observamos as condições de produção histórica da emergência do discurso transfeminista no interior do campo feminista conjuntamente às discussões acerca da univocidade (e equivocidade) do sujeito feminista. Teóricas/os dos estudos de gênero têm se questionado acerca da problemática das formas de representação homogêneas das mulheres neste campo de saber. Desta forma, haveria uma limitação política do feminismo na medida em que se parte, pela teoria, de uma noção de mulher enquanto evidência. Muitas evidências sobre o que é uma mulher são fornecidas pela ideologia. Uma delas, “sem dúvida”, diz respeito ao seu corpo. Partindo das considerações de Orlandi (2012b, p. 92):

> Como sabemos nem os sujeitos, nem os corpos, pensando-se a significação, são evidentes. Ainda é sempre a opacidade, a não transparência da linguagem, que se apresenta quando pensamos discursivamente. Ou, dito de outra forma, o corpo da linguagem e o corpo do sujeito não são transparentes. São atravessados de discursividade, efeitos de sentidos constituídos pelo confronto do simbólico com o político em um processo de memória que tem sua forma e funciona ideologicamente. O que redunda em dizer que, assim como as nossas palavras, nosso corpo já vem sendo significado, antes mesmo que não o tenhamos, conscientemente, significado.

Propomos pensar a existência simbólica dos corpos transgêneros como pontos de deriva possíveis ao mundo semanticamente normal que significa os corpos sexuados: na medida em que historicamente a mulher e o homem foram significados pela existência de seus corpos enquanto pré-construídos (já significados como referências logicamente estáveis), o que pensar acerca de sujeitos cujos corpos não foram capazes de serem sustentados pelos seus gêneros como uma evidência? O que pensar dos corpos ininteligíveis, excluídos do regime de produção de verdades?

Dito de outra forma, compreendemos os corpos e os sentidos de transgeneridade como capazes de interrogar a própria existência das evidências do sexo como dados imutáveis pela crítica à cisnormatividade. Ponto em que o ritual ideológico de assujeitamento se apresenta

como falha visível. Corpos de gênero erráticos – mal encaixados pelas máquinas de classificar - que clamam novos sentidos frente à história.

Dizer "homens e mulheres cisgêneros" ao invés de partir da evidência ao dizer "homens e mulheres" ou mesmo quando substitui outras designações que significam as pessoas não-transgêneras enquanto homens e mulheres "biológicos ou verdadeiros" se constitui uma forma "diferente" de dizer o "mesmo".

O transfeminismo enuncia a partir da inscrição de uma temporalidade no discurso que se mostra como forma de produzir o sexo e subjetividades. O sexo é produzido no desenrolar do tempo da enunciação do sujeito que diz ser homem ou mulher. É justamente disso que se trata quando se supõe posições *cis* ou *trans* em relação ao gênero: um hiato entre um desígnio fundante (ao nascimento, sob efeito da transparência do discurso jurídico e médico) e uma atualidade capaz de ruptura e diferença. Estrutura e acontecimento que se inscrevem na constituição de uma identidade de gênero de um sujeito; o encontro de uma atualidade com a memória é assim representado no próprio discurso enquanto opacidade, no momento em que se enuncia.

Argumento que esta característica constitui a peculiaridade do discurso transfeminista como agenciamento enunciativo: trabalha diferentemente os processos de identificação de gênero não enquanto evidências, mas como opacidades, processo este que tenciona os processos de subjetivação tendo em vista uma relação de alteridade.

Compreendo, portanto, o transfeminismo como uma tomada de posição ética em relação à diferença que especifica transexuais, travestis, transgêneros e demais identidades à margem da cisgeneridade. Segundo Pêcheux (1997, p. 54),

> É porque há o *outro* nas sociedades e na história, correspondente a este outro próprio ao linguajeiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar. E é porque há essa ligação que as filiações históricas podem se organizar em memórias e as relações sociais, em redes de significantes.

O que este gesto de interpretação acerca do sexo desvela é a própria produção de subjetividades, se trata de poder dizer e como dizer quem pode ser homem ou mulher. É através desta posição transfeminista que novas formas de ser homem ou mulher se tornam possíveis a partir de outra temporalidade enunciativa e uma ruptura com a memória. O transfeminismo realoca o corpo discursivamente simbolizado quanto ao seu gênero em relação ao tempo em uma relação de ruptura que permite o diferente irromper do não-sentido.

Pêcheux (1997) afirma acerca da existência de uma área intermediária entre o logicamente estabilizado e o não-estabilizado (derivados do jurídico, do administrativo, das convenções da vida cotidiana e mesmo da medicina) na qual a análise de discurso pode intervir. Nesta direção, compreendo o transfeminismo como capaz de intervir no ponto em que as evidências lógico-práticas sobre o sexo falham no que se refere aos espaços administrativos da sua gestão social: na contestação da atribuição do desígnio de gênero ao nascimento como caráter pretensamente lógico-estabilizado. É na margem do sexo em sua equivocidade que o transfeminismo se torna capaz de interrogar o feminismo, espaço este que delimita quais corpos, quais práticas e quais subjetividades são verdadeiros. Margem que dá brecha à interpretação.

Pertencer a algum sexo, portanto, não pode ser completamente encoberto segundo proposições lógicas (verdadeiro ou falso) ou com interrogações disjuntivas (o estado de coisas é x ou não-x?) referentes à atribuição de gênero com base em identificações pela genitália. O transfeminismo é resistente à normalização do pensamento em relação ao sexo, crítico dos efeitos operados pelo sistema jurídico e médico que tomam a identidade de gênero do sujeito como reflexo lógico-empírico de uma atribuição de gênero ao nascimento.

Orlandi (1998) afirma que a incompletude do sujeito permite a deriva e o trabalho dos sentidos que o constituem; desta forma, o sentido não se resume a um conteúdo. Diremos então, a partir de um posicionamento transfeminista, que o sexo não é um conteúdo do sujeito, mas um fato historicamente determinado que se inscreve no corpo e clama por sentidos. Tornar visível a materialidade do sexo é o mesmo que fazer a sua historicização e, desta forma, tornar opaco o seu modo de constituição e funcionamento.

Pêcheux (1990, p.17) entende como uma forma de resistência possível se "despedir do sentido que reproduz o discurso da dominação, de modo que o irrealizado advenha formando sentido do interior do não-sentido". O não-sentido é entendido como espaço possível para irrupção de sentidos novos que tem a potencialidade de afetar o real da história. Neste aspecto, Gadet e Pêcheux (2010, p.64) afirmam que "o equívoco aparece exatamente como o ponto em que o impossível (linguístico) vem aliar-se à contradição (histórica); o ponto em que a língua atinge a história". Desta forma, entendo que *cisgênero* adquire sentido no discurso transfeminista a partir do não-sentido.

Enunciar o discurso transfeminista implica entrecruzar um ponto paradoxal: no momento que se atinge uma saturação semântica pelas relações de determinação, se entrepõe o efeito de sem-sentido. Equivocidades. Falar em cisgênero e em cisgeneridade frequentemente parece não fazer sentido.

O estranhamento em relação à significação da palavra cisgênero desvela como o não-sentido é capaz de produzir um efeito de sem-sentido. Para compreender esta relação, considero a distinção que tece Orlandi (1998) entre o não-sentido e o sem-sentido.

Segundo a autora, o não-sentido é da ordem do interdiscurso e da relação com o Outro, domínio da memória em que há movimento possível dos sentidos e dos sujeitos, sendo, desta forma, entendido como horizonte de possibilidade (e não do vazio); o sem-sentido, por sua vez, deriva do efeito imaginário que produz evidência e estabilização em relação ao outro, gerando o efeito de apagamento da margem (como exclusão) e do possível através do efeito de saturação.

Compreendo que a prática de resistência transfeminista necessita estabelecer sentido a fim do não-sentido – o qual é a origem do sentido - não deslizar para o efeito de sem-sentido que reproduziria o discurso da dominação (ou melhor, do silenciamento). O sem-sentido como efeito que significa a palavra cisgênero se dá através da saturação do imaginário em relação aos homens e mulheres. Neste funcionamento, não há espaço possível na memória que travestis, transexuais e transgêneros possam habitar; a saturação de sentidos produz margens que excluem a possibilidade do trabalho dos sentidos e de identificação por estes sujeitos. O sem-sentido estanca a movimentação de sentidos possíveis para os sujeitos transgêneros.

Neste aspecto, o transfeminismo produz um efeito de desconstrução desta saturação

de sentidos sobre homens e mulheres, o que permite outra forma de constituição da subjetividade; permite o trabalho de significação por parte destes sujeitos localizados não mais à margem produtora de abjeções, impossibilidades, ininteligibilidades ou silenciamentos. A margem é redefinida em direção à alteridade, à possibilidade de afirmação de formas de vidas diferentes.

Este processo estabelece uma nova relação entre subjetividade e equivocidade. Segundo Orlandi (1998, p.58), a subjetividade é o acontecimento da estrutura significante no homem, ou seja, "é como a língua - sujeita a equívoco - acontece no homem [...] não se pode trabalhar o sujeito sem o discurso, deste modo, compreender o sujeito é compreender como funciona a língua".

De minha posição, argumento que o discurso transfeminista seja capaz de afetar o processo de historicização dos sentidos sobre o sexo de forma a alterar a própria constituição da forma-sujeito. Isto, contudo, não está alheio às injunções à estabilização, à fixidez em relação a estes novos sentidos sobre homens e mulheres que a partir do momento em que se desterritorizaliam, adquirem novos contornos e se reterritorializam. Trata-se, de qualquer forma, de compreender novos e contraditórios percursos de significação na história do movimento feminista; deixar margem para o possível advir do impossível. O transfeminismo ainda é uma vertente feminista embrionária na atualidade e ainda há muita história de transexuais, travestis e transgêneros para se fazer e contar.

REFERÊNCIAS

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **A língua inatingível:** o discurso na história da linguística. 2ª. ed. Campinas: Pontes, 2010.

JESUS, Jaqueline Gomes de; ALVES, Hailey. Feminismo transgênero e movimentos de mulheres transexuais. **Revista Cronos**, [S.l.], v. 11, n. 2, nov. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/2150>. Acesso em: 18 nov. 2015.

ORLANDI. Eni. **Interpretação**, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 6ª ed. Pontes Editores. Campinas, SP, 2012a.

_____. **Discurso em Análise**: Sujeito, Sentido e Ideologia. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b.

_____. Do não-sentido e do sem-sentido. In: JUNQUEIRA FILHO, L. C. U. (Org.) **Silêncios e luzes**: sobre a experiência psíquica do vazio e da forma. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PÊCHEUX. Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas, SP: Pontes, 1997.

_____. Delimitações, inversões e deslocamentos. Trad. José Horta Nunes. **Caderno de Estudos Linguísticos**, 19 [O discurso e suas análises], Campinas, p. 7-24, 1990.

A CIBERNÉTICA COMO DISCURSO FUNDADOR DA DISCURSIVIDADE DIGITAL

BENEDITO FERNANDO PEREIRA

Faculdade Católica de Pouso Alegre
FACAPA
Av. Monsenhor Mauro Tommasini, 75 – 37550-000 – Pouso Alegre – MG – Brasil
bferpereira@bol.com.br

Resumo. Neste trabalho, identificamos a Cibernética como o discurso fundador da discursividade digital e procuramos compreender seus modos de funcionamento hoje. Tratamos das condições de produção do discurso científico em meados do séc. XX que a embasaram e permitiram sua expansão como paradigma para as ciências humanas, visando à construção da sociedade da informação. Por fim, verificamos como essa ideologia se materializa em discursos da/sobre a tecnologia que interpelam o sujeito contemporâneo.

Palavras-chave. Cibernética. Cibersujeito. Discurso eletrônico. Linguagem e tecnologia.

Abstract. *In this paper, we identified cybernetics as the founder discourse of digital discourse, and seek to understand its modes of operation nowadays. We discuss about the conditions of production of the scientific discourse in the mid-twentieth which supported it and allowed its expansion as a paradigm for the humanities in order to build the information society. Finally, we show how this ideology is embodied in discourses of / on the technology that challenge the contemporary subject.*

Keywords*. Cybernetics. Cybersubject. Electronic discourse. Language and technology.*

1. INTRODUÇÃO

Desde o humanismo renascentista, o homem tem buscado conhecer a natureza para colocá-la a seu serviço. A partir da Física de Galileu e de Newton, a linguagem matemática é o instrumento de leitura da natureza utilizado para alcançar esse objetivo, o que ocasionou a ruptura com a cosmovisão medieval e fez surgir uma nova ciência no ocidente. As revoluções dela decorrentes provocaram profundas mudanças no sujeito e na sociedade. Isso porque, mais do que mero instrumento descritivo, a linguagem é elemento de significação da realidade

e do sujeito, e se constitui num processo dinâmico e histórico. No séc. XX, a Cibernética é herdeira dessa forma de ver o mundo e, ao mesmo tempo, difusora da sua ideologia para as demais ciências que instauram o paradigma tecnológico.

2. CIBERNÉTICA: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E IDEOLOGIA

Ler o mundo requer uma linguagem, uma técnica e um procedimento. Movimento histórico incessante, esse processo de leitura tem-se feito de formas diversas, conforme o paradigma de cada época. Da nossa perspectiva, entendemos que, no movimento histórico que se segue ao período industrial, é a era da Cibernética e sua vertente informática que marca nosso tempo, dada a importância das Tecnologias da Comunicação na atualidade.

O projeto cibernético teve início no pós-guerra nos Estados Unidos e foi fruto daquele período histórico, de seu contexto social, político, econômico e também das concepções científicas que então vigoravam. Época em que a matemática e a física estavam em voga nas ciências alicerçadas no grande desenvolvimento da Lógica com Frege e Russell. Lógica que também foi aplicada à linguística, fomentada principalmente pelo neo-positivismo do Círculo de Viena, corrente que se estabeleceu a partir do *Tractatus Logico-Philosophicus* de Wittgenstein, de 1921, e tinha como objetivo reduzir o conhecimento válido apenas ao conhecimento científico (GALVÃO, 2006). O que preponderava era uma abordagem mecanicista do homem e da realidade que dava sentido ao discurso da ciência que repercutiria em seguida na sociedade. Um imaginário de precisão, de exatidão de conceitos e de clareza da linguagem.

A cibernética foi fundada pelo matemático Norbert Wiener em seu livro *Cibernética*, de 1948, e é o estudo do controle em sistemas estáveis, sejam mecânicos ou biológicos, e parte do pressuposto de que a informação pode ser quantificada, assim como a matéria e a energia. Estuda os processos comunicacionais e o tratamento da informação em todos os seus aspectos: codificação e decodificação, realimentação, aprendizagem etc, sempre visando o controle da entropia natural presente também em máquinas e seres humanos. Entende-se por entropia "[...] a tendência estatística da Natureza para a desordem" (WIENER, 1968, p. 28). É essa tendência que, segundo os ciberneticistas, deve ser controlada. A base da teoria cibernética é a tentativa de controlar tanto máquinas como seres vivos pela compreensão dos mecanismos da comunicação:

> Escrevi um livro mais ou menos técnico, intitulado Cibernética, que foi publicado em 1948. [...] Ao dar a definição de Cibernética no livro original, coloquei na mesma classe comunicação e controle. [...]
>
> A tese deste livro é a de que a sociedade só pode ser compreendida através de um estudo das mensagens e das facilidades de comunicação de que disponha; e de que, no futuro desenvolvimento dessas mensagens e facilidades de comunicação, as mensagens entre o homem e as máquinas, entre as máquinas e o homem, e entre a máquina e a máquina, estão destinadas a desempenhar papel cada vez mais importante. [...]
>
> As ordens de comando por via das quais exercemos controle sobre nosso meio ambiente são uma espécie de informação que lhe transmitimos. Como qualquer outra espécie de informação, essas ordens estão sujeitas à desorganização em trânsito (WIENER, 1968, p. 15-17).

Desorganização que, em linguagem, pode ser associada à pluralidade de sentidos e à possibilidade de deslizamento e ruptura do sentido possibilitada pelas falhas da ideologia.

A Cibernética como movimento científico e, principalmente, como ideologia, foi organizada e financiada pela fundação Josiah Macy Jr., que realizou uma série de conferências entre 1946 e 1953 com diversos cientistas para tratar do tema (DIAS, 2012). A partir dessas conferências, a ideologia do controle foi adotada por vários ramos do saber que seriam desenvolvidos nos anos seguintes. O objetivo era modelar o mundo conforme a concepção que esses especialistas tinham do modo como a sociedade deveria ser e do modo como o homem deveria se comportar socialmente. Para esses cientistas, mente e cérebro são uma só coisa cujo funcionamento deve ser compreendido para ser controlado e, a partir daí, moldar o homem do modo como pretendiam e formar uma sociedade global:

> A personalidade dos indivíduos é moldada pelo meio social e cultural em que eles vivem, mas inversamente, esse meio é o reflexo da personalidade de base dos que o habitam. Deveria, pois, ser possível agir sobre a psicologia dos indivíduos a fim de induzir as mudanças desejadas na sociedade global, com a condição de levar em conta os efeitos retroativos que uma tal intervenção não pode deixar de produzir (DUPUY, 1996, *apud* DIAS, 2012, p. 14).

Observemos que esse discurso promoveu a ideologia de uma sociedade globalizada, e acarretou desdobramentos científicos, políticos e sociais neste sentido. É desse momento de efervescência que adveio o desenvolvimento de novas tecnologias e dos meios de comunicação como algumas das ferramentas de implementação desse programa no meio social, como colocado por Breton (1991, *apud* DIAS, 2012, p. 15):

> Vários domínios especializados [do conhecimento] emergiam progressivamente dessa efervescência inicial. [Esses domínios] irão estabelecer-se atrás de fronteiras mais ou menos estáveis: a cibernética a partir de 1948, a inteligência artificial a partir de 1956, as teorias da auto-organização, a teoria dos sistemas a partir da década de sessenta, a tecnologia das comunicações de massa (telefone, televisão), que levanta voo no pós-guerra, mais tarde a telemática, as teorias da comunicação interpessoal e, é claro, a informática que irá tornar-se uma especialidade integral desde o início da década de cinquenta.

Uma das preocupações de então, era a saúde mental pensada coletivamente, a fim de evitar "loucuras coletivas" como a que ocorrera na Alemanha com o nazismo. Dias (2012) nos fala da crescente importância social das ciências humanas nesse período, e da Psiquiatria, que ganhou *status* de principal ciência social e da sua missão de evitar tais "loucuras".

Controle por meio da comunicação e a da informação: essa foi a grande aposta desses especialistas. Era necessária uma teoria de linguagem coerente com esse objetivo. Segundo Lafontaine (2004) é a teoria comunicacional de Jakobson, fortemente influenciada pelas concepções de Wiener, que estarão na base das concepções de linguagem trabalhadas nesse período. Uma linguagem entendida como instrumento de comunicação desprovida de ideologia e que será o foco das pesquisas tanto em neurociências quanto das demais técnicas:

> Todas as tecnologias de vanguarda, das biotecnologias à inteligência artificial, do audiovisual ao marketing e à publicidade, enraízam-se num princípio único: a comunicação. Comunicação entre o homem e a natureza (biotecnologia), entre os homens na sociedade (audiovisual e publicidade), entre o homem e seu duplo (a inteligência artificial); comunicação que enaltece o convívio, a proximidade ou mesmo a relação de amizade (*friendship*) com o computador (SFEZ, 1994, p. 21).

Um controle exercido pela linguagem com projeto de criação de uma realidade também por meio dela. Assim, "congregados em redor da noção de saúde mental, os

cibernéticos provenientes das ciências humanas iniciaram, a partir das conferências de Macy, a introdução do modelo desenvolvido por Wiener no estudo dos fenômenos psicológicos e sociais" (LAFONTAINE, 2004, p. 60).

É preciso notar que "Wiener resistiu firmemente às pressões que o impeliam a dirigir a sua atenção para as ciências humanas. Para ele, o 'otimismo excessivo' com que é contemplada a nova ciência advém de uma 'incompreensão' da natureza da 'obra científica'" (LAFONTAINE, 2004, p. 60). Essa observação é relevante, pois notamos que houve certo deslocamento do discurso da ciência cibernética que permitiu sua apropriação por outras áreas, num processo de re-significação que foi até contestado por seu criador. Assim, toda essa deriva da ideologia cibernética para as demais ciências, com seus desdobramentos na computação, na informática, na psicologia etc, nos permite colocar a Cibernética como o discurso fundador da discursividade digital que impera hoje em todo o mundo.

De fato, retomando a noção de ruptura de Pêcheux (1990), segundo a qual não há ritual sem falhas, e estas ocorrem por meio de deslocamentos e rupturas que instauram um novo discurso, Orlandi (1993) formula o conceito de discurso fundador: um novo discurso que surge das falhas e inauguram uma nova tradição de sentidos. O discurso fundador "re-significa o que veio antes e institui aí uma memória outra" (ORLANDI, 1993, p. 13). Trata-se da instauração de uma nova ordem de sentidos que ocorre quando é necessário buscar na memória algo para explicar o novo, o sem-sentido (ORLANDI, 1998). Um discurso fundador é, pois, um lugar de memória (*idem*, *ibidem*).

É a gênese da mídia e da publicidade nos moldes que vivemos hoje: formas de controle social atreladas ao funcionamento estatal e à economia de mercado. É também nesse período que na Psicologia ganha força o behaviorismo clássico de Watson, focado no estudo do comportamento observável considerado segundo o paradigma pavloviano do estímulo e resposta; e do behaviorismo radical de Skinner, inspirado no Behaviorismo Lógico ou Analítico: uma concepção mecanicista do funcionamento da mente humana.

Tendo essa concepção de homem, seria natural que também concebessem a linguagem como uma estrutura lógica e fixa. E são essas concepções que possibilitaram não somente a analogia entre homem e máquina, mas a implementação do humano na máquina e da máquina no homem. Um processo de (con)fusão que se traduz na humanização da máquina e numa coisificação do homem materializada pela tecnologia, a qual foi ideologicamente formulada.

3. O DISCURSO ELETRÔNICO

É no desenvolvimento das ciências ocorrido a partir de então que se constituíram em nossos dias as tecnologias informacionais e seus discursos. A apropriação da ideologia cibernética ganhou dimensões maiores, e aparecem hoje como resultado desse processo, naturalizadas no meio social e presentes em termos compostos pelo prefixo "ciber" (ou *cyber*-), como em cyber-espaço, cybercafé, cyber-ativismo etc. A discursividade *cyber* passou a circular e a fazer sentido, e se popularizou, sobretudo, impulsionada pela mídia e pelas novas tecnologias. De forma semelhante ocorreu com o prefixo "e-", que retoma os sentidos de "eletrônico", como colocado por Dias (2011, p. 11):

> O "e-", de eletrônico, passa a constituir o espaço urbano em sua própria formulação. Dessa forma,

> quando nos referimos a uma série de palavras que fazem parte hoje da nossa urbanidade, tais como e-book, e-learning, e-busines, e-gov e outras como e-comércio, e-cidadania, e-compras, estas são tomadas, de modo geral, na evidência do sentido, como se o eletrônico fosse um sentido natural para todos.

Assim, tanto palavras compostas pelo prefixo "e-", quanto pelo prefixo "ciber-", são constitutivas da memória discursiva de todo esse processo histórico que aqui expomos, e constituem a materialidade linguística de uma interpelação discursiva a que o sujeito está exposto e que passa a determinar seus modos de ser em sociedade. Os discursos eletrônicos do e sobre o ciberespaço têm aí o seu alicerce. Há, como consequência disso, uma re-significação do sujeito e do social a partir do discurso das tecnologias em geral e da rede em particular, uma vez que instalam novas formas de se relacionar e de dar sentido ao mundo: são marcas (ideológicas) de uma nova realidade elaborada pela linguagem. É desse modo que o virtual ganha sentido atrelado à discursividade do ciberespaço e das Tecnologias comunicacionais em geral e circula como discurso. Ele passa a ser, então, um efeito de sentido dessa nova realidade eletrônica.

O gesto de apropriação do sujeito faz com que as Tecnologias da Informação e Comunicação se transformem em outra realidade, com outros funcionamentos, ganhando novos usos e sentidos tanto subjetivos quanto sociais. Elas são re-significadas como Tecnologias Relacionais, o que indica, sobretudo, que o sujeito deixa de ocupar a posição pré-construída de usuário passivo que recebe e transmite informações "neutras" e assume o dispositivo como constitutivo do seu modo de ser e agir.

REFERÊNCIAS

DIAS, Cristiane. Movimento da cibernética, saberes linguísticos e constituição do sujeito. In: FERREIRA, Ana Cláudia Fernandes; MARTINS, Ronaldo (Orgs.). **Linguagem e tecnologia**. Campinas: Editora RG, 2012. p. 11-23.

_____. e-Urbano: a forma material do eletrônico no urbano. In. DIAS, Cristiane. **E-urbano**: Sentidos do espaço urbano/digital [Online]. 2011. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/>. LABEURB / Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade – NUDECRI – UNICAMP. Acesso em: 04/06/14.

GALVÃO, Paulo. Positivismo Lógico. In: BRANQUINHO, João; MUCHO, Desidério; GOMES, Nelson Gonçalves (Orgs.). **Enciclopédia de Termos Lógico-Filosóficos**. São Paulo: Martins Fontes, 2006. pp. 577-80.

LAFONTAINE, Céline. **O império cibernético**: das máquinas de pensar ao pensamento máquina. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

ORLANDI, Eni. Les discours Fondateurs de la brésilienneté. In: Naissance du Brésil moderne: 1500-1808. **Civilisations,** n. 22. Presses de l'Université de Paris, Sorbone, 1998.

_____ (Org.). **Discurso fundador**: a formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes, 1993.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, inversões, deslocamentos. Trad. de José Horta Nunes. **Caderno de Estudos Linguísticos**, n. 19, Campinas: Unicamp, jul./dez., 1990.

SFEZ, Lucien. **Crítica da comunicação**. São Paulo: Loyola, 1994.

WIENER, Norbert. **Cibernética e sociedade**: o uso humano de seres humanos. 2ª. ed. São Paulo: Cultrix, 1968.

DISCURSO FEMININO NO FESTEJO DE NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO NA CIDADE DE SÃO GONÇALO DO SAPUCAÍ (MG)

BRUNA FÁTIMA DE BRITO

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Eugênio Pacelli
Universidade do Vale do Sapucaí
Av. Pref. Tuany Toledo, 470 – 37550-000 – Pouso Alegre – MG – Brasil
brunabrito_86@hotmail.com

Resumo. Nos dias atuais as congadas, passam por processo de re-significação, e a mulher que aparecia somente em um papel secundário, passa a ser vista como parte integrante principal desse festejo. Procuramos neste trabalho analisar os discursos sobre as relações de gênero, a busca pela identidade e sua representação na festa de Nossa Senhora do Rosário, e como suas práticas re-significam a cultura africana e afro-brasileira para a manutenção da cultura e resistência da festa. Para que possamos alcançar os objetivos esboçados, identificaremos, no corpus documental, qual o papel da mulher negra e sua representação no festejo e como elas contribuem para manter a resistência da festa, e bem como se há ausência de seu papel; analisaremos também como se constrói a representação desses agentes sociais e de suas práticas culturais. Metodologicamente esta pesquisa tomará por base a utilização de entrevistas com mulheres negras, congadeiras(os), participantes da realização do festejo e pessoas da comunidade.

Palavras-chave. Cultura Afro-brasileira. Discurso Feminino. Identidade.

Abstract. *Nowadays the congadas go through the process of re-signification, and the woman who appeared only in a secondary role, is seen as a major part of that celebration. We seek in this paper to analyze the discourse on gender relations, the search for identity and its representation on the feast of Our Lady of the Rosary, and how their re-signify the African and african-Brazilian culture to maintain the culture and festival of resistance practices . So we can achieve the outlined goals, identify, in the documentary corpus, the role of black women and their representation in the celebration and how they contribute to keep the party of resistance, and as well as if there is no role; also analyze how to build the representation of these social agents and their cultural practices. Methodologically this research will be based on the use of interviews with black women, congadeiras (them), the day of celebration participants and people from the community.*

Keywords. *African -Brazilian Culture. Female Speech. Identity.*

1. APRESENTAÇÃO

Nos dias atuais as congadas passam por processo de re-significação, e a mulher, sujeito social que aparecia somente em um papel secundário, passa a ser vista como parte integrante principal desse festejo. Nesse contexto, trabalho com a cultura como modo de vida e principalmente como modo de luta de classes, sendo esta uma ação social. Entendo que lidar com a linguagem deve ser um mecanismo que nos leva a perceber de que maneira, através das práticas sociais e tensões, os sujeitos estão dentro desse festejo (DOMINGUES, 2007, p 02).

Com o intuito de analisar como o sujeito congadeira e o discurso feminino se constrói nas relações das mulheres negras congadeiras no festejo de Nossa Senhora do Rosário em São Gonçalo do Sapucaí (MG), objeto de estudo desta pesquisa, propomos este estudo científico. Para que possamos alcançar os objetivos esboçados, identificaremos, no corpus documental, qual o papel da mulher negra e sua representação no festejo e como elas contribuem para este festejo, como espaço de lazer, religiosidade, sociabilidade do lazer e resistência, espaço de memória discursiva, bem como se há silenciamento destas mulheres na memória histórica. Analisaremos também como se constrói a representação desses agentes sociais e de suas práticas culturais.

Para realização deste estudo, trabalharemos com corpus de análise, compostos de narrativas orais de mulheres e homens congadeiros, integrantes da realização do festejo e membros da comunidade que participam da festa de Nossa Senhora do Rosário de São Gonçalo do Sapucaí (MG), narrativas que serão transcritas e transformadas em texto, documento escrito.

2. OBJETIVO

Compreender como são produzidos discursos sobre relações de gênero na festa de Nossa Senhora do Rosário, que, tradicionalmente, é realizada há mais de 200 anos na cidade de São Gonçalo do Sapucaí (MG); e como esses discursos determinam a significação do papel da mulher congadeira no festejo.

3. JUSTIFICATIVA

Após várias pesquisas, percebe-se que a festa de Nossa Senhora do Rosário em São Gonçalo do Sapucaí (MG) ainda não possui visibilidade e discussão teórica referente o significado do festejo e seus sujeitos sociais, em especial a mulher congadeira e seu processo de construção identitária no festejo, por isso a atração dessa pesquisadora em estudar a festa, o desafio de compreender como as mulheres negras são vistas pela sociedade são-gonçalense e como a sua identidade é representada na mesma. Nos conduziu propor a pesquisa ao trabalhar com um passado próximo, que estabelece um diálogo com o presente, e na multiplicidade da cidade nos diversos modos de viver, buscando perceber como esse festejo da congada e os sujeitos envolvidos nele fazem parte integrante da história do Sul de Minas Gerais (DOMINGUES, 2007, p. 6), se tornando um objeto de análise importante para compreender as formações discursivas que se fazem no festejo.

Com a contribuição da Análise de Discurso entendemos que pode ser compreendida a busca pela resistência e igualdade social, pois quando os negros assumem a festa e saem pelas ruas com suas canções e danças, louvando e agradecendo seus santos católicos, mas festejados africanamente, esses sujeitos conseguem uma inversão de valores eis que, nos dias de festejos, os homens negros e mulheres congadeiras assumem o "poder" da cidade, sendo os mesmos a atividade principal do ato.

Dentro da Análise de Discurso este trabalho poderá trazer um diálogo interessante com a história, sobretudo no tocante a memória, texto, oralidade e identidade.

> Entendemos que é na história que o discurso se constitui e é a partir do discurso que os sujeitos constroem sua história, e através da memória atribuem a ela sentidos que determinarão a permanência ou não de determinados discursos estabelecendo efeitos de sentido que contribuirão para a construção da identidade dos sujeitos. (SOUZA, 2013, p. 7)

Pensar este trabalho através da Análise de Discurso é abrir um canal de diálogo com outras teorias, já que esta temática tem sido objeto de análise da história, e das ciências sociais; porém cremos ser campo ainda pouco explorado entre os analistas de discurso. Podemos, assim, contribuir para que a discussão acerca da cultura afro-brasileira em nossa região seja ampliada e outros pesquisadores venham também alargar com suas pesquisas esta área tão necessitada de estudos.

4. METODOLOGIA

Analisaremos um corpus de entrevistas em torno das mulheres e homens dos ternos de congo, presidente da associação dos congadeiros e diretoria do departamento de cultura de São Gonçalo do Sapucaí. O trabalho com corpus oral nos aproxima da memória constituída desses sujeitos, pois é no trabalho de campo que também buscamos compreender nossas indagações, como nos diz Portelli:

> [...] a padrões culturais, estruturas sociais e processos históricos, visa aprofunda-los, em essência, por meio de conversas com pessoas sobre a experiência e as memórias individuais, e ainda por meio do impacto que estas tiveram na vida de cada uma. (PORTELLI, 1997, p. 15)

A tentativa de ler as entrelinhas das representações sobre a cultura afro-brasileira e de compreender a construção da identidade da mulher negra no festejo de Nossa Senhora do Rosário em São Gonçalo do Sapucaí (MG) se mostrou uma tarefa desafiadora para esta pesquisadora.

Metodologicamente esta pesquisa tomará por base utilização da historia oral, propondo-nos realizar dez entrevistas com mulheres negras, congadeiras(os), participantes da realização do festejo e pessoas da comunidade.

As entrevistas acontecerão na cidade de São Gonçalo do Sapucaí (MG), mediante uma carta de cessão assinada pelos depoentes, explicando a importância deste documento para a preservação da ética da pesquisa e para que possamos assegurar ambas as partes, depoentes e pesquisadora. As entrevistas serão realizadas de maneira descontraída, procurando deixar os entrevistados a vontade para que suas memórias, experiências, fluam de maneira que possamos alcançar o melhor resultado possível.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho é resultado do projeto de mestrado onde buscamos compreender como a mulher congadeira é significada pela sociedade da festa e como é vista e inscrita nesse festejo. Dessa maneira, buscamos analisar as diferentes formas de significação da mulher no festejo e como estas podem reportar a significação da mulher em âmbito social, econômico, político e religioso.

REFERÊNCIAS

DOMINGUES, Andrea Silva. **Imagens e Identidades de Congadeiros do Vale do Sapucaí-** *Minas Gerais*. Projeto do Curso de Historia. Pouso Alegre-MG: Univás, 2007.

_____. **Cultura e Memória:** o festejo de Nossa Senhora do Rosário na cidade de Silvianópolis-MG. Tese. Doutorado em História Social. Pontifica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a historia oral diferente? **Revista Projeto Historia- Cultura e Representação,** São Paulo, EDUC, 1997.

SOUZA, Denilson Vieira. **A festa de 13 de maio**: um acontecimento discursivo na cidade de Ipuiuna-MG. Projeto de Mestrado em Ciências da Linguagem. Pouso Alegre-MG, Univás, 2013.

FEMININO E DOCÊNCIA: DISCURSIVIZAÇÃO E IMBRICAMENTOS NO UNIVERSO DAS IMAGENS CIRCULANTES EM REDES SOCIAIS

CAMILA CARRARI DORNELAS

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Universidade de São Paulo
Av. Bandeirantes, 3900 – 14040-030 – Ribeirão Preto – SP – Brasil
carrari@usp.br

Resumo. A presença das mulheres na profissão docente é historicamente (re) conhecida. Esse acontecimento foi permeado pela ideologia dos atributos "necessários" para se educar, que coloca a referência docente no feminino, na mulher e na mãe. Este trabalho inscreve-se no campo da Análise do Discurso de matriz francesa, destacando e discutindo as memórias discursivas presentes nas imagens que circulam na rede social Facebook, analisando os sentidos produzidos sobre o feminino e a prática docente.

Palavras-chave. Feminino. Docência. Análise do Discurso Francesa

Abstract. *The presence of women in teaching positions is historically acknowledged. This situation is permeated by the ideology of the "necessary" attributes for teaching, which establish feminine teaching models, i.e. the woman and the mother. This work is framed within the field of Discourse Analysis of French approach. The aim of this work is to highlight and analyze discursive memories in the images circulating in the social network Facebook as well as the meanings produced about the feminine associated to teaching practice.*

***Keywords**. Female . Teaching. French Discourse Analysis*

1. INTRODUÇÃO

É conhecida a grande atuação da mulher na profissão docente.

No início do século XX, devido à forte expansão industrial, o discurso sobre a importância do trabalho da mulher impulsiona as mesmas para determinados setores considerados apropriados para o seu sexo, como a saúde e a educação.

O incentivo à participação da mulher nas escolas normais atendia os interesses das políticas públicas que postulavam a missão patriótica e civilizatória das mulheres atuantes como mães e educadoras. Com as dificuldades de acesso à educação e o ideário paternalista vigente, estudar e ter a possibilidade de reger uma classe tornou-se a única oportunidade de as mulheres continuarem seus estudos e de terem um pouco mais de visibilidade social. Inicia-se o processo denominado feminilização do magistério (SILVA, 2002).

A convivência secular com um modelo naturalista de diferenciação sexual e as mudanças históricas no ser e fazer dos homens e das mulheres, atravessados por componentes ideológicos, compõem marcas nos discursos atuais, que, muitas vezes, passam despercebidas. É preciso, portanto, a partir do próprio discurso, lançar luz a essas questões, analisando-as com o intuito de "desconstruir" o que está naturalizado.

Sendo assim, trazemos resultados de uma pesquisa que investigou a discursivização do feminino e da docência em redes sociais. Buscamos compreender, especificamente, como o feminino e a docência estão imbricados, como são falados e imaginados no espaço cibernético. Para tanto, valemo-nos da Análise do Discurso de matriz francesa (AD), da Psicanálise e dos estudos das Ciências da Educação.

Nesse trabalho, parte de um estudo mais abrangente, trazemos um recorte que constituiu nosso *corpus* de análise, apresentando brevemente as bases centrais da AD e, posteriormente, as análises discursivas advindas de nossos gestos interpretativos. Lembramos que tais gestos são sempre inacabados, posto que haverá outros sentidos a serem revelados. Não são definitivos, portanto.

2. A ANÁLISE DO DISCURSO: APRESENTAÇÃO DE ALGUNS CONCEITOS BASILARES

A AD, como referencial teórico-metodológico surgido na década de 60 do século XX, toma o discurso como seu objeto próprio: a língua funcionando para a produção de sentidos (ORLANDI, 2012, p.17). É um campo que articula o linguístico com o social e estende-se para outras áreas do conhecimento.

> [...] a Análise do Discurso é herdeira das três regiões de conhecimento – Psicanálise, Linguística, Marxismo – não o é de modo servil e trabalha uma noção – a de discurso – que não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele. (ORLANDI, 2012, p. 20)

Dessa forma, a AD tem como foco principal o discurso e suas inter-relações do real e do social, com o sujeito histórico. O sujeito da AD, portanto, é um sujeito essencialmente histórico, marcado por espaço e por tempo determinados. Como sua fala é produzida desse determinado lugar e tempo, a concepção de um sujeito histórico articula-se à concepção de um sujeito ideológico.

Althusser (1996) irá relacionar o termo aos Aparelhos Ideológicos do Estado, justificando que, para que a classe dominante perpetue sua dominação, essa vem gerar

mecanismos de reprodução das condições materiais, ideológicas e políticas de exploração. Para o autor, a ideologia é "uma 'representação' da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência" (p.126). Como é uma relação imaginária, o homem cria e representa simbolicamente na sua relação com a realidade, no entanto, por ser simbólica e abstrata, acaba por se distanciar da realidade objetiva.

Pêcheux (1995) avança essa proposição, discutindo o funcionamento da(s) ideologia(s) e a interpelação do indivíduo em sujeito, pela ideologia e pelo discurso. Para o autor, a ideologia interpela o indivíduo em sujeito e se realiza através do complexo das formações ideológicas que "fornece a 'cada sujeito' sua 'realidade', enquanto sistema de evidências e de significações percebidas - aceitas - experimentadas" (p.162).

Essa interpelação se dará pela identificação do sujeito com a formação discursiva que o domina, que o constitui como sujeito, e que, por sua vez, se reinscreverá no seu próprio discurso. No discurso (formações discursivas) dos sujeitos, "a materialidade concreta da instância ideológica existe sob a forma de formações ideológicas, que, ao mesmo tempo, possuem um caráter 'regional' e comportam posições de classe" (PÊCHEUX, 1995, p. 146). Assim, a materialidade ideológica só é possível de ser apreendida a partir da materialidade linguística.

Cabe salientar que o discurso não é uma materialidade fixa, rígida, imutável. Os discursos produzem sentidos que são complexos e múltiplos, e que se evidenciam através de manifestações que o constituem, que advêm do sujeito, seu inconsciente, seu tempo histórico, do social e da ideologia (condições de produção).

A formação discursiva está intimamente relacionada à noção de formação ideológica, já que o discurso se constitui em seus sentidos, enquanto o que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não em outra que, por sua vez, representa no discurso as formações ideológicas. A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito (ORLANDI, 2012, p. 43).

Vinculado a essa exterioridade, o discurso também se vincula a outros discursos, o interdiscurso, "aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente" (*idem*, 2012, p. 31).

É a observação do interdiscurso que permite remeter um dizer a toda uma filiação de dizeres, a uma memória, a uma historicidade. No discurso, circulam formulações já enunciadas anteriormente que funcionam como estruturação da materialidade discursiva, se estendendo em uma dialética da repetição e da regularização: "a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os 'implícitos' [...] de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível" (PÊCHEUX, 2010, p. 52).

A memória não pode ser percebida, assim como as formações discursivas (regionalizações de um interdiscurso), como homogênea. Para Pêcheux (2010), a memória não é uma esfera plana, cujas bordas seriam transcendentais históricos ou o conteúdo com sentido homogêneo, acumulado como um reservatório. A memória é um espaço móvel de divisões, de deslocamentos e retomadas, de conflitos, polêmicas e contradiscursos.

Nossa sociedade é caracterizada por relações hierarquizadas que sustentam um poder

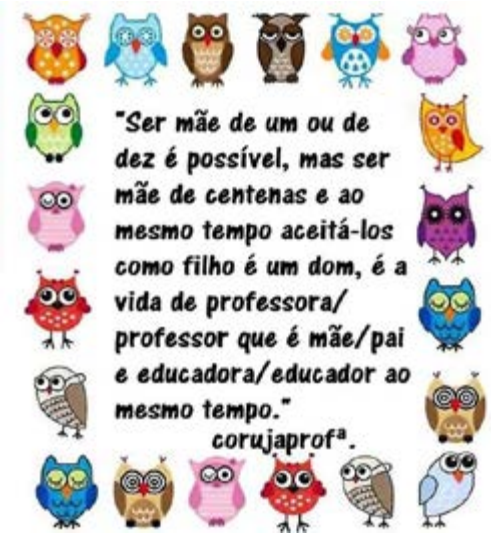
que advém de diferentes lugares: lugar de homem e de mulher, de adulto e de criança, de professor e de aluno, por exemplo. Nesse caso, não são os sujeitos e nem seus lugares na sociedade que funcionam no discurso, mas a imagem que é resultado de suas projeções. Podemos dizer que o sujeito produz um discurso que é resultado da imagem que possui do outro. Discursamos a partir de formações imaginárias.

É por meio da análise da materialidade do discurso que podemos atravessar o imaginário que condiciona os sujeitos em suas discursividades e, explicitando o modo como os sentidos são produzidos, compreender melhor o que está sendo dito, referindo-os às suas condições de produção, estabelecendo as relações que os sentidos mantêm com a memória e, também, remetendo-os a uma formação discursiva – e não outra – para a compreensão do processo discursivo (ORLANDI, 2012).

3. ANÁLISES E GESTOS INTERPRETATIVOS

Os (efeitos de) sentidos circulam e se materializam em textos e imagens. Na sociedade atual, entre os espaços de produção e circulação de discursos e sentidos, as redes sociais têm alcançado grande importância. A rede social Facebook sustenta inúmeros "perfis" e "comunidades" que circundam o ser e fazer docentes. Diariamente, esses perfis compartilham imagens que discursam sobre a profissão de professor, que são replicadas e re-compartilhadas por toda a rede social, fazendo circular sentidos que merecem a nossa atenção. A partir da escolha de uma dessas imagens, configurada como um recorte, teceremos nosso *corpus* de análise.

Ao observarmos o recorte abaixo, a formação discursiva "é a vida de professor/ professora, que é mãe/pai, educador/educadora ao mesmo tempo", assume que essa forma de ser professor é a única. Embora na sua constituição, inclua as posições também de pai, professor e educador do gênero masculino, as relações com o materno na docência são fortemente percebidas, já que no início da formação discursiva, a atenção é voltada para a função materna: "*ser mãe de um ou de dez é possível, mas ser mãe de centenas e, ao mesmo tempo aceitá-los, é um dom*" (grifo nosso).



Recorte 1 - Imagem retirada do Facebook
Fonte: Coruja Profª, 2015.

Muitas imagens circulantes pela rede social, frequentemente, remetem a discursos carregados de valores como “dom”, ”vocação” ou “missão”, enraizados na tradição de servir e cuidar, impregnados por uma estreita relação desenvolvida entre o ato de ensinar e as congregações religiosas.

O atravessamento do discurso religioso produz efeito de sentido de que o ato de educar estaria marcado por sentidos de abnegação, renúncia, missão e sacerdócio. Os estudos de Nóvoa (1999) corroboram nosso argumento, pois, segundo o educador português, uma das imagens mais fortes e recorrentes a respeito do professor é a de missionário, a quem caberia ações de doação (amor, atenção, compreensão, conteúdos).

No recorte, ser “mãe” de muitos é tarefa divina, um dom. E aponta para o que existe de “possível” e (im)possível no ato de educar. Se “ser mãe de um ou dez é possível”, educar (centenas) seria algo impossível?

Observamos na formação discursiva citada que “dom” viria como resposta a algo do impossível de educar. É necessário “divinizar” esse fazer, ou “cientifizar a maternagem”, para criar uma resposta ao que há de impossível no educar.

A Psicanálise traz essa (des)construção e contribui para essa reflexão. Há uma afirmação célebre de Freud sobre os ofícios impossíveis, entre os quais estão curar, educar e governar, que se situam na inadequação entre as formulações que se estabelecem e o campo sobre o qual articulam e, por isso, sobressaem como impossíveis com relação a outros ofícios. Todo o esforço de Freud nesse campo pode ser compreendido no sentido de substituir um ideal educativo - concentrado em responder sobre qual a melhor maneira de educar - por uma discussão sobre as condições possíveis de qualquer educação (VOLTOLINI, 2011).

Pereira (2008) chama a atenção para a maternagem não só no sentido da feminização do magistério, mas como uma problemática no cerne da construção da episteme da Pedagogia. Existe um imaginário em torno de uma Pedagogia idealizada, respaldada em técnicas e didáticas e na defesa de saber-fazer na prática.

> A pedagogia, sua “maternagem”, muito além de seus saberes exclusivamente técnico-racionalistas, demonstra padecer da sombra de se situar entre um sintoma e uma esperança: o sintoma de fazer advir de si mesma o impossível de amestrar, de curar, de educar; e a esperança de elevar o discurso materno, inclusive no que esse guarda de feminização do magistério, à condição de eminentemente científico. Perde-se aí o foco mais fundamental que tal sombra pode oferecer: o de ser o discurso pedagógico, e a “maternagem” que ele engendra, a própria resposta ao impossível. (PEREIRA, 2008, p.178, grifo do autor)

O autor aponta, ainda, que “entre a adjetivação das epistemologias e a cientifização do saber materno, a pedagogia procrastina a invenção de uma episteme própria, capaz de elevar os gestos de suas práticas à categoria de saber teórico” (idem, p. 184). Não seria esse um caminho a ser pensado pela Pedagogia?

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com nossos gestos interpretativos, apontamos para um imbricamento discursivo entre profissão docente e aspectos do feminino e da maternagem. Procuramos demonstrar, através

do recorte apresentado, as formações ideológicas e as memórias históricas e discursivas sobre o feminino e o ser e fazer docente, que naturalizam os discursos circulantes na atualidade das redes sociais. Antes de oferecer qualquer fechamento ou solução, através desse movimento analítico, convidamos à abertura reflexiva sobre a subjetivação docente e a novos modos de se pensar e se interrogar a Pedagogia e sua área de atuação, bem como abrir espaço para outras maneiras de se pensar a formação e o fazer docente.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado (notas para uma investigação). In: ADORNO, T. *et al*. **O Mapa da Ideologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p.105-142.

CORUJA PROF.ª 23 DE MAIO DE 2015. Disponível em: https://www.facebook.com/CorujaProf/photos/a.545629065465806.136117.545618312133548/1081395018555872/?type=1; Acessado em: 24 de maio 2015.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.); HAMELINE, D. *et al.* **Profissão Professor.** Portugal: Porto Editora, 1999. pp. 13-33.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes editores, 2012.

PEREIRA, M. R. **A impostura do mestre.** Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

PEUCHÊUX, M. Papel da Memória. In: ACHARD, P. *et al.* **Papel da Memória.** Tradução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 2010. p. 49-56.

_____. **Semântica e Discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi *et al.* Campinas: UNICAMP, 1995.

SILVA, E. M da. **As relações de gênero no magistério:** a imagem da feminização. Vitória: Edufes, 2002.

VOLTOLINI, R. **Educação e Psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

POR UM SUJEITO OBSERVADOR DE SEUS SENTIDOS: ANÁLISE DA ESCRITA EM DIÁRIOS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DO IFSULDEMINAS

CARLA ADRIANA FERNANDES ALVES

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Eugênio Pacelli
Universidade do Vale do Sapucaí
Av. Pref. Tuany Toledo, 470 – 37550-000 – Pouso Alegre – MG – Brasil
carla.patronieri@ifsuldeminas.edu.br

Resumo. Esta apresentação é parte de um trabalho maior, desenvolvido em minha dissertação intitulada A escrita de diário: interlocução e inscrição subjetiva de estudantes de Ensino Médio do IFSULDEMINAS em relação à língua portuguesa. A partir dos pressupostos teóricos da Análise de Discurso, discute-se a importância da escrita em diário como forma de o sujeito se (re) criar na/pela 'escrita de si', enquanto uma escrita na qual ele de fato se inscreve, ao poder relatar pensamentos, emoções, conflitos e vivências para o professor, cujo envolvimento na relação aluno/escrita/professor proporciona ao sujeito-aluno o benefício da escrita como elaboração dos sentidos para si. No presente recorte, pretende-se analisar o papel da interlocução entre aluno e professor, registrado pelo adolescente no diário. A escrita de si em diário possibilita que o sujeito coloque em palavras o que ficou em silêncio diante de situações conflituosas, tornando-se um observador de seus sentidos, um sujeito que reflete. Desta forma, a leitura das marcas discursivas nessa escrita pode indicar para o professor de que maneira a produção do diário, como prática pedagógica, ameniza o silenciamento que permeia a multiplicidade do discurso do aluno, vindo a ser um lugar para o que 'está sem lugar' no dizer, um lugar em que o aluno possa se significar, e, ao mesmo tempo, experimentar essa escrita.

Palavras-chave. Diário. Escrita de si. Análise de discurso. Silêncio. Interlocução. Sentido.

Abstract. *This presentation is part of a broader work, developed in a dissertation titled The writing of diary: interlocution and subjective inscription of high school students from IFSULDEMINAS relating Portuguese language. Parting from the theoretical background of discourse analysis, we discuss the importance of writing diary as a way for the subject to (re)create itself through 'self-writing', a type of writing that engages the individual subject, for it allows to describe thoughts, emotions, conflicts and experiences to the teacher, whose involvement provides the student the benefit of writing as elaborating meanings to the self. In this cutout, we aim to analyse the role of student/teacher interlocution, registered by the student*

in the diary. Writing the self through diary enables the subject to put in words what has been silenced in situations of conflict, so the student becomes an observer of its own self – a reflecting subject. This way, reading the discursive marks in these writings may indicate to the teacher how the diary production as teaching practice can soften the silencing that permeates the students discourse's multiplicity, thus creating a space for what 'has no place' within that speech. A space where one may signify oneself and, at the same time, experience the practice of writing.

Keywords. *Diary. Self-writing. Discourse analysis. Silence. Interlocution. Meaning.*

1. INTRODUÇÃO

Em minha prática como professora de Língua Portuguesa, desenvolvi com meus alunos, a escrita de diários, não somente com objetivo de escreverem melhor, mas também como forma se conhecerem melhor e de dialogarem consigo mesmo, com seu texto e com o professor, como oportunidade de inscrição/construção subjetiva.

A escrita de diários tem se mostrado uma experiência que me permitiu aproximar dos estudantes, estabelecendo uma relação que possibilita acesso a questões vivenciadas por eles, inclusive em instâncias que extrapolam a sala de aula. Essa aproximação tem se constituído ponto de partida fundamental para conseguir incentivá-los a produzir o que hoje entendo como uma 'escrita de si': considerando suas histórias de vida, anseios, frustrações e realizações, principalmente aquelas que exigem decisões inquietantes e escolhas quase ousadas. Na produção dessa 'escrita de si', tenho constatado, entre outros pontos, o amadurecimento do aluno no manejo com a língua, sua riqueza expressiva e peculiaridades de regionalismos, uma vez que o IFSULDEMINAS agrega estudantes de diversas regiões e Estados.

A prática de produção dos diários existe como possibilidade de cada um se revelar e se produzir na sua nudez genuína no texto, pela escrita, uma vez que o diário, em primeira instância, é escrito de si para si. Considerado o professor com direito de acesso à escrita do aluno, o diário passa a ser veículo de interação nos processos educacionais, observando-se, contudo, o respeito à história e ao espaço pessoal de cada um, como prediz a ética docente.

Constitui objetivo geral desta pesquisa: compreender de que maneira a produção textual do diário funciona no espaço escolar, como mediadora do ensino-aprendizagem de língua, o que envolve compreender como o sujeito aprendiz comunica-se com os sujeitos de suas relações e como se relacionam com a linguagem, os sentidos e a língua através deste dispositivo de escrita.

Sob o pressuposto de que a desenvoltura da escrita vem se mostrando insuficiente em diversos âmbitos de comunicação, trabalha-se a hipótese, a partir da proposta e observação de atividades de 'escrita de si', de que os diários contribuem, de maneira profícua, para o trabalho da escrita, inicialmente na disciplina de Língua Portuguesa, mas também nas relações comunicativas mais amplas.

2. PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A análise, tanto do processo da escrita de diários na escola quanto do material dele resultante, como *corpus* desta pesquisa, se desenvolve conforme os dispositivos teórico-metodológicos da Análise de Discurso proposta por M. Pêcheux e E. Orlandi, em sua relação com a psicanálise.

3. CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Os alunos envolvidos nesta pesquisa são de cidades diversas e, como ocorre em muitos casos no ensino médio integrado, vivenciaram, pela primeira vez, a experiência de estudar e morar longe da família. Com faixa etária entre 14 a 20 anos, alguns deles passaram a morar no alojamento oferecido pelo Instituto Federal - Campus de Inconfidentes, e outros em repúblicas existentes na cidade.

Os alunos relataram, em seus diários, fatos do cotidiano e/ou da esfera de seus interesses. São alguns desses relatos que constituíram nosso *corpus* de análise, observando-se o modo como se estabeleceu a relação entre professor e aluno a partir da prática dos diários.

Um dos pontos de que trata esta pesquisa é: como as questões sociais, em geral silenciadas em sala de aula (e em outros lugares), podem ser trazidas ao nível da comunicação, da formulação ao serem trabalhadas através da escrita de diários.

É mister que o professor, na sua dinâmica de trabalho, tenha ouvidos voltados para a diversidade de discursos que se fazem ouvir. Orlandi (2011a, p. 36) em seu texto *Para quem é o discurso pedagógico* declara: “Não acredito que apenas não se esteja dizendo o suficiente. Não se está ouvindo o necessário”. Quando não ouvimos o necessário, estamos deixando na soleira da porta, como diz Orlandi (2011a), tudo o que é vida lá fora. Com isso, talvez estejamos reforçando, cada vez mais, o discurso autoritário.

Pensando justamente nessa alusão à importância de ouvir é que escolhi, como objeto de pesquisa, uma prática com a qual venho trabalhando já há algum tempo: o funcionamento discursivo da escrita de diários no espaço escolar, os quais, simbolicamente, tornam-se um ‘ouvido para ouvir’. E, como pesquisadora, ao ‘ouvir’, procurei analisar os traços de subjetivação deixados na escrita dos alunos.

No trabalho com os diários, o aluno tem a oportunidade de formular sentidos para o que ainda não foi dito, mas pode ou precisa ser dito. Tais formulações é que vão possibilitar ao sujeito, observador de seus sentidos, que seus dizeres não permaneçam silenciados, propiciando-lhe, vez ou outra, uma sensação de bem-estar consigo mesmo. Ao conseguir formular seus conflitos, dúvidas, aspirações, peculiaridades, reconhecendo as memórias que o afetam, o sujeito se constitui com os sentidos que emergem e se (re)constroem em seu texto, o que, segundo Payer (2012, p. 105), “trata-se de possibilitar que se formule, de dizer algo do que ainda não foi dito, de conhecer o que ainda não foi conhecido, de atribuir outros estatutos ao que se sabe e que está sem lugar”. Trabalha-se no sentido de que o diário, como prática pedagógica, seja um lugar para o que ‘está sem lugar’, um lugar em que o aluno possa se significar, e ao mesmo tempo experimentar a escrita.

4. AS ANÁLISES

No recorte que se segue observam-se os novos efeitos que a escrita proporciona ao sujeito que, ao relatar sua história, deixa marcas do quanto a linguagem, de acordo com Orlandi (2011b, p. 70), "é passagem incessante das palavras ao silêncio e do silêncio às palavras".

> [...] o silêncio tomava o carro comigo e meu avô, fiquei totalmente pensativo [...] Aproximando de casa, da esquina pude notar dois ou três carros de frente a porta da casa, assim quando paramos de frente a mesma, podíamos ver uma pequena massa de pessoas, todas entristecidas, reunidas na porta da sala, não precisou ninguém me dizer nada para confirmar o que eu já tinha em mente, infelizmente o pior aconteceu, minha querida avô havia falecido no dia de hoje, fiquei sem ação [...].

Ao observar as condições de produção que envolvem o sujeito-aluno, aqui denominado S5, constatou-se que, do instante em que fica sabendo que a avó estava passando mal até o momento da confirmação de sua morte, ele não encontra palavras para expressar sua dor. No entanto, quando vai registrar o acontecimento no diário, as palavras fluem. É pelo diário que S5 encontra um meio para materializar a tristeza que o envolveu. No relato de teor descritivo, os fatos são retratados num discurso lacônico, representando bem o silêncio que impregnava o carro, o acontecimento, a morte. As poucas palavras traduzem o essencialmente necessário num momento em que tudo significava sem palavras. As circunstâncias se fazem entender por si mesmas, "[...] há palavras cheias de sentido a não se dizer, logo cheias de silêncio" (ORLANDI, 2008, p. 129). No carro, o silêncio, o avô e a reflexão. E no seu escrito, elementos de silêncio podem ser detectados.

A casa rodeada de pessoas sugere luto. A repetição da palavra 'casa' enfatiza a amplitude de sua significação, ou seja, os sentidos produzidos são outros: de acolhimento e de distanciamento. No dizer "*Aproximando de casa* [...]", há o efeito de sentido de que se aproxima não de uma casa qualquer, ou mesmo da casa onde mora, mas da casa onde vivera com os avós as aventuras da infância, o crescimento, o encontro com a vida, risonho e desafiador. E somente o colocar-se em relação à linguagem com essa carga de significação no que escreve é que lhe permite, conforme entendemos, produzir efeitos como esses, que só uma relação de coincidência entre a intimidade com a linguagem e com a situação permite produzir.

No fragmento "da esquina pude notar dois ou três carros de frente a porta da casa", há um efeito de distanciamento. A casa pode ser a mesma na sua estrutura, mas as circunstâncias começam a sugerir estranheza e medo, e isso se inscreve no uso da preposição. O emprego da contração na expressão porta <u>da casa</u> indica distanciamento, não é mais a porta <u>de casa</u>, com a conotação de acolhimento e aconchego que dissera antes.

Ao relatar "[...] assim quando paramos de frente a mesma [casa], podíamos ver uma pequena massa de pessoas, todas entristecidas", o sujeito-aluno usa a palavra mesma para referir-se a casa, no entanto, no discurso, a casa aí é outra: é a casa do luto e do silêncio. Prevalece a estranheza, nada tendo a ver com a alegria e a vivacidade dos encontros da família que o faziam sentir-se em casa (de casa).

Assim, S5 consegue relatar, no diário, a perda da avó com uma linguagem muito condizente com a situação, uma linguagem com silêncio em suas palavras. É um momento carregado de significação. Ao escrever, ele tem uma "[...] relação particular com o silêncio"

(ORLANDI, 2011b, p. 83), no não-dizer está o dizer que elucida a amplitude de sua dor. Uma dor que, acredita-se, é atenuada pela/na escrita de si, na qual se inscreve e se (re)cria como sujeito, ao poder dizer dela e do modo como ela lhe acometeu.

A Psicanálise já compreendeu que o simples relato de uma dor a ameniza. É como se processasse a cicatrização de um ferimento, cuja beleza está na regeneração de cada tecido. A prática da escrita de si conduz o sujeito-aluno a refletir sobre a diversidade e experiências que vivencia, quer como sujeito, na sua individualidade, e/ou membro de um grupo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente a escola não é o lugar de falar de si. Quando a proposta do professor é o escrever sobre si, além de oferecer a 'possibilidade de ter voz' ao sujeito-aluno que, comumente, é mais falado do que fala de si, estabelece-se também uma relação que 'rompe/quebra' o que seria do senso comum, visto que, no geral, as relações possíveis são de professor que ensina e aluno que aprende ou pensa que aprende. O professor, que se apropria do saber, oferta ao aluno uma posição de também saber e de que tem muito a compartilhar.

A escrita de si em diário possibilita que o sujeito coloque em palavras o que ficou em silêncio diante de situações conflituosas, tornando-se um observador de seus sentidos, um sujeito que reflete.

REFERÊNCIAS

ORLANDI, E. P. **A linguagem e o seu funcionamento**: as formas do discurso. 6ª. ed. Campinas, SP: Pontes, 2011a.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 2ª. reimp. Campinas, SP: Unicamp, 2011b.

_____. **Discurso e texto**. 3ª. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

PAYER, M. O. O trabalho da memória no discurso. In: ALMEIDA, E.; MALUF-SOUZA, O.; SILVA, V. (Orgs.). **Sujeito, sociedade, sentidos e memória**. Campinas, SP: Pontes, 2012.

REPRESENTAÇÕES EM GÊNEROS DO DISCURSO ESCOLAR: O REGIMENTO ESCOLAR NA ORDEM DO DISCURSO DA LEI

CARLA CASSIANO DE ALMEIDA

NÁDIA FERNANDES DOLORES BIAVATI

UFSJ - Universidade Federal de São João del Rei
DELAC - Departamento de Letras, Artes e Cultura
Campus Dom Bosco
Praça Dom Helvécio, 74 - Fábricas
36301-160 - São João del Rei - MG - Brasil.
carla-cassiano2012@hotmail.com
nadiabiavati@ufsj.edu.br

Resumo. O presente artigo tem como objetivo refletir sobre representações e práticas do corpo docente e discente, destacando os papéis desses atores com enfoque nos dizeres de documentos escolares, especialmente o regimento interno. Foram analisados documentos de diferentes orientações (pública, privada e confessional), voltando-se para um estudo discursivo baseado na ADC, o qual visa destacar as representações, os valores e as práticas presentes nos documentos.

Palavras-chave. Discurso escolar. Formação docente. Gêneros documentais.

Abstract. *This article aims to reflect about the representations and the practices of teachers and students inside the educational institution, highlighting these roles focusing on sayings of school documents, in this casein the bylaws. Documents were analyzed with different orientations (public, private and confessional), turning to a discursive study based in the ADC (Critical Discourse Analysis), which aims to highlight the representations; the values and practices, that appears in these documents.*

Keywords. *School speech. Teacher training. Documentary genres.*

1. INTRODUÇÃO

O presente texto aborda uma discussão sobre o tema gêneros do discurso escolar, tomando o regimento escolar como produção documental. Toma-se o gênero escolar

documental como conjunto de regularidades e regulador da atuação na escola, especialmente construído como prática de linguagem voltada para a ordem da lei, com suas repercussões. Desse modo, gêneros da esfera documental – atas, regimentos, projetos pedagógicos são: (i) textos reguladores das práticas escolares; (ii) práticas de linguagem perpassadas por discursos escolares que se constituem e se orientam a partir de outras práticas; (iii) produções cujas temáticas e formatos pretendem conformidade aos preceitos estabelecidos.

Para o momento, escolheu-se o regimento como uma produção discursiva regularmente instituída.

2. A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA COMO UM CAMINHO PARA A COMPREENSÃO DE INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

Segundo Fairclough, em seu livro *Discurso e mudança social* (2001), o exercício institucional é visto em eventos e práticas discursivas. Ao analisar um regimento interno de uma instituição, seja ela pública, seja privada, preveem-se as regularidades e os regramentos de um comportamento pretensamente orientado pelo viés do poder (direção). As ações são interpeladas por ideologias que moldam a relação professor-aluno, prevendo direitos e deveres cabíveis a esses atores escolares.

O conceito de discurso é alicerçado na obra de Fairclough (1994; 2001), o qual propõe considerar, em sentido amplo, o uso de discurso como linguagem e como prática social pela teoria social do discurso. Em 1994, Fairclough define discurso também como modo de ação sobre o mundo e a sociedade, um elemento da vida social interconectado a outros elementos. Fairclough e Chouliaraki (1999) apresentam um enquadre do arcabouço discursivo crítico, ampliando o modelo tridimensional, no qual se mantêm as três dimensões do discurso, fortalecendo a análise da prática social, que de certa forma, conforme Resende e Ramalho (2009) é mais privilegiada naquela visão. A esse respeito, Resende e Ramalho (2006, p. 35-36) comentam um foco central da linguagem tomado por Chouliaraki e Fairclough (1999):

> [...] embora um foco central na linguagem e no semiótico seja uma inclinação normal em linguística, essa seria uma centralização problemática para uma teoria que visa a ser dialética, daí a importância de se enquadrar a Análise de Discurso na análise de práticas sociais concebidas em sua articulação. (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 35-36)

Para o presente trabalho, chama atenção especialmente o vocabulário, em que as escolhas léxico-discursivas se fundamentam a partir de um sistema de conhecimentos e crenças em vigor sobre os atores representados, como professor, aluno e direção.

Em 2003, em *Analysing Discourse,* Fairclough apresenta o foco da análise de discurso crítica mais voltada para a prática discursiva. Trata-se de uma análise chamada “interpretativa”, pois trata da produção e da circulação textual. Nessa direção, compreendemos o gênero regimento construído a partir do pretenso discurso democrático da escola como uma marca que se quer estabelecer nessa instituição, mas nem sempre prevalece.

Em 2006, em *Language and Globalization*, Fairclough comenta que a língua depende tanto dos gêneros quanto dos discursos. Os discursos, conforme o autor, convocam representação de alguma parte ou aspecto do mundo, ao passo que os gêneros se dão como

realizações, formas de interação. Resende e Ramalho (2009) relatam que as produções se dão como foco de interesse na análise social, ou seja, a partir da linguagem são consideradas das circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo através da maneira como elas moldam a natureza da prática discursiva. Esse aspecto é o que especialmente interessa no texto, pois o discurso democrático escolar se faz e constitui as regras da instituição através do evento discursivo documento – o regimento – que de certo modo delimita ações e dizeres da/ sobre a instituição de ensino: as orientações, a estrutura e as formas de organização do ensino, da escola, os atores e as ações escolares no cotidiano.

3. A PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA ADC

O quadro teórico-metodológico escolhido para desenvolvimento do trabalho é o da análise de discurso crítica de Fairclough (2003; 2006). Para o autor e para teóricos da ADC de orientação de Fairclough, o enfoque aos significados acional, representacional e identificacional são modos de compreender as práticas discursivas. Resende e Ramalho (2006) reafirmam que o significado acional implica modos de interação como ação social. Denota, assim, no presente caso, a compreensão da realidade construída como produto orientador das práticas escolares.

Fairclough (2001) chama a atenção para uma tendência na produção discursiva da sociedade contemporânea: a democratização. Nesse caso, o significado do regimento é tomá-lo como ação social: Essa tendência rememora o pretenso diálogo entre direção e coordenação da escola com pais na elaboração e acesso aos documentos. Esse processo, na prática, significaria ações de descentralização do poder na elaboração de regimentos. No entanto, a prática discursiva se torna imperfeita, pois na produção de um regimento, poucos participam; e a distribuição e consumo desses textos por vezes não chegam a tornar-se recorrentes na comunidade escolar. Isso significa que há um discurso democrático que orienta a elaboração dos documentos por meio da participação dos atores na elaboração do documento, ao mesmo tempo em que essa ação é complexa:

> No que diz respeito à democratização da educação e à gestão do ensino público, hoje não mais se contesta o fato de que o exercício da gestão tem de ser democrático e participativo. As bases legais da gestão democrática do ensino público foram estabelecidas. O que não se pode negar é que este processo em si mesmo, não apresenta força obrigatória e vinculante capaz de organizar e instituir uma dinâmica democrática. (MOUSQUER & DRABACH, 2008, p. 6)

Acredita-se que há supostamente um discurso democrático que orienta a regularidade e a feitura das regras a serem cumpridas pelos atores sociais, representando os atores envolvidos nas relações sociais, considerando ainda os sistemas de conhecimento e crenças em vigor na escola, sempre tida como democrática.

Embora o discurso democrático esteja supostamente orientado nas práticas escolares, algumas instituições não conseguem atender as diretrizes, pois nem sempre existe a autonomia na participação todos os atores envolvidos.

As ações se dão como reflexos de variáveis situacionais. Nesse processo, discurso pode ser visto também de maneira possivelmente restrita, mas pluralizada:

> [...] O Discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que,

> direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. (FAIRCLOUGH, 2011. p. 91)

Os discursos se dão como prática de representação e significação do mundo, podem contribuir para a construção das identidades sociais, das posições dos atores, que reivindicam posicionamentos aceitáveis e compatíveis com o que se espera do comportamento nas/das instituições. O que fica claro é o quanto é complexo transpor para o dia a dia das instituições de ensino as práticas democráticas, seja por meio de procedimentos operacionais seja por meio do que acreditamos e que ajudamos a construir.

> [...] Entender o uso as linguagem como prática social implica compreendê-lo como um modo de ação historicamente situado, que tanto é constituído socialmente como também é constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença. (RESENDE; RAMALHO, 2006. p. 26)

Como uma prática historicamente situada, o regimento se dá como uma prática discursiva, forma de produção, distribuição e consumo em que circulam outras expectativas sociais, que não as escolares. Apesar das orientações institucionais democráticas, percebemos outros discursos que atravessam os gêneros documentais como os discursos políticos, professorais, com resquícios de outras ordens do discurso como a estatal, a política e a familiar estabelecendo os limites das ações dos profissionais e das identidades envolvidas no cotidiano escolar.

Metodologicamente, escolheram-se três regimentos para análise. Cabe problematizar os efeitos de sentido por meio do léxico escolhido.

4. ANÁLISE

Para observar os elementos léxico-discursivos, escolhemos três regimentos, a escola A, de orientação pública; a escola B, como escola privada; e a escola C, de orientação privada, mas de caráter confessional/religioso.

Os atores sociais mencionados no documento em análise são professor, aluno e direção. Em geral, professores são tomados como *docente, profissional da educação, professor, educador, profissionais da escola*, não diferindo significativamente quanto à nomeação.

No caso do aluno, a nomeação recorrente nos três regimentos é: “Educando, discente, aluno, aluno especial, alunos com deficiência, alunos dos ciclos iniciais, alunos dos ciclos finais”.

Quanto à direção escolar, a forma de nomeação mais usada é *diretor.* Utilizam-se ainda *vice-diretor, diretoria, representante da instituição, responsável pela instituição estadual*. A mudança recorrente aqui é que nas escolas pagas, a ênfase recorre ao uso do termo *administrador* da instituição, que remonta ao discurso econômico. As ações atribuídas aos atores descritos nos documentos estão no quadro a seguir.

Atribuições dos atores escolares - verbos			
	Escola A	**Escola B**	**Escola C**
Professor	Acompanhar, comparecer, cumprir e fazer, cumprir, elaborar, manter, manter, participar, participar, respeitar.	Acatar, comparecer, cumprir, elaborar, esforçar-se, executar, manter, participar, proceder, satisfazer, zelar.	Acompanhar, comparecer, cumprir, manter, participar, proceder, satisfazer.
Aluno	Abster-se, apresentar, colaborar, comparecer, comunicar, contribuir, executar, obedecer, permanecer.	Aplicar, atender, comparecer, contribuir, cumprir, frequentar, obedecer, observar, pagar, possuir, respeitar, zelar.	Comparecer, comunicar, contribuir, frequentar, obedecer, respeitar, zelar.
Direção	Adotar, apoiar, assegurar, conduzir, coordenar, definir, indicar, organizar, representar, zelar.	Convocar, deverá, dirigir, organizar, planejar, presidirá, promover, representar, zelar.	Deverá, organizar, planejar, representar, zelar.

Verificamos as atribuições e as funções de cada ator escolar. A percepção sobre esse aspecto é a escolha pelos verbos/processos. Entre os processos (HALLIDAY, 1988), as ações previstas aos alunos, podemos destacar: 'obedecer' e 'comparecer' como ações previstas nas três instituições, atitudes que indicam submissão. Nota-se também que 'permanecer' prevê um efeito de que o aluno se assujeita às ações estipuladas.

Verificamos também as atribuições do professor e da direção. No caso do professor, podemos destacar 'satisfazer', que não aparece em todas as instituições e vista no documento das instituições com serviços pagos, com o efeito de sentido de determinar que o professor satisfaça as expectativas dos outros atores representados. Em último caso, a menção à direção da instituição pública difere das demais, quando o diretor é convocado a comandar, a 'zelar' pela instituição de ensino, reafirmando o papel de poder na administração escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha do léxico chama atenção na materialidade discursiva dos documentos, pois é aporte importante para o tratamento do objeto analisado. O documento regimento escolar é um gênero documental, prática sociodiscursiva com escolhas estratégicas para representação dos atores sociais envolvidos no âmbito escolar: aluno, professor e direção (parte administrativa).

Quanto aos atores representados, a escola é constituída por atores em seus papéis. Os mecanismos de nomeação e os processos descritos referendam o modo pretensamente democrático de produção, que nem sempre significa democrático na distribuição e no consumo dos textos. A prática discursiva do gênero documental regimento referenda, por fim, a distribuição desigual de poder, ainda que se tente conduzir essa construção de maneira diferente, na atualidade.

REFERÊNCIAS

CHOULIARAKI, L. FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity:** rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Glogalization**. London: Routledge, 2006.

_____. **Analysing Discourse:** textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

_____. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Language and power**. 8th impression. New York: Longman. 1994.

HALLIDAY, M. A. K. **Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1988.

MOUSQUER, M. E. L.; DRABACH, N. P. **A visão das políticas públicas educacionais a partir dos sujeitos em diferentes lugares sociais:** as mudanças na educação pública do Rio Grande do Sul. Curitiba, 2008.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2009.

RESENDE, Viviane. **Análise de discurso crítica e realismo crítico**. São Paulo: Pontes, 2009.

Regimento escolar das escolas pesquisadas: Colégio Nossa Senhora das Dores; Instituto Auxiliadora; Escola Estadual Governador Milton Campos

A ANALOGIA COMO MECANISMO NA DIVULGAÇÃO DE TEMA TABU NA SUPERINTERESSANTE

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@ifsuldeminas.edu.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 das informações acerca de tópicos temáticos tradicionalmente vistos como tabu, publicados na revista brasileira de divulgação científica, a Superinteressante. Discutimos, em especial, a estratégia divulgativa da analogia, através da qual, conceitos abstratos são comparados a aspectos mais próximos da realidade do público leigo.

Palavras-chave. Análise do Discurso. Divulgação Científica. Analogia. 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, published in the Brazilian magazine of popular science, the Superinteressante. We focus on procedure linguistic-discursive analogy, through which abstract concepts compared to aspects of the common sense.*

Keywords*. Discourse Analysis. Science Dissemination. Analogy. Superinteressante.*

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho visa analisar o tratamento linguístico-discursivo de informações sobre temas considerados tabu, em nossa sociedade contemporânea, que foram submetidas à recontextualização da esfera científica, ao público leigo. Para tanto, elegemos a revista

Superinteressante, compondo como *corpus* da pesquisa, publicações sobre à referida temática no decorrer do ano de 2008[1], destacando-se as publicações "A ciência do palavrão", "O ponto G existe?" e "Sexo no laboratório", por apresentarem sintomaticamente a estratégia divulgativa de *analogia*, foco da análise de nosso trabalho.

Munidos dos trabalhos de 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, a *analogia*.

2. ANÁLISE DO DISCURSO DA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

A difusão da ciência, em suas diversas modalidades, envolve procedimentos de transformação, ou ainda, de reformulação das informações previamente produzidas por cientistas. Assim, diz-se que a divulgação científica é uma prática reformulativa geral em relação a elementos puramente referenciais e informativos procedentes do texto fonte. Todavia, esse processo de reelaboração não se restringe a apenas esses aspectos, acionando ainda questões relativas à "emoção".

Ciapuscio (1997) chama atenção para o fato de que algumas características retóricas e linguísticas são prototípicas do texto científico, tais como vocabulário unívoco[2] e preciso; referência escrita ao objeto e a tentativa de não utilização de marcas subjetivas; ausência de elementos emocionais; sintaxe simples; dentre outras.

Os textos jornalísticos de divulgação científica constituem, portanto, uma fonte de discurso público, constituídos por fatores contextuais atrelados a sua produção. Conforme Cataldi (2007), mesmo que o discurso divulgativo tenha o discurso científico como fonte, o modo de elaboração desse novo discurso é específico, haja vista sua dependência às concepções próprias de sua produção e difusão.

Nessa linha de raciocínio, a autora ainda postula que o processo de recontextualização do conhecimento científico é caracterizado como uma "re-criação" desse tipo de conhecimento para cada público específico. Entretanto, essa prática discursiva não se constitui simplesmente a partir de um resumo ou redução aleatória de dados científicos, mas sim a partir de uma habilidade em selecionar, reorganizar e reformular as informações de caráter técnico para leitores com interesses e objetivos diversos, no processo de compreensão dos fatos científicos. É, portanto, o texto divulgativo um tipo de discurso primário, baseado em textos secundários[3] que vão se modificando dependendo da situação comunicativa. Isso gera a necessidade de "procedimentos, utilizados na mídia impressa a partir de um uso linguístico escrito" variáveis

1 As publicações coletadas constituem 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).

2 Utilizamos, consoante Ciapuscio (1997), o termo "unívoco" no sentido de uma terminologia que não abarque mais de um significado e, consequentemente, não gere ambiguidades.

3 Usamos as terminologias "discurso primário" e "texto secundário" conforme Ciapuscio (1997), para quem "texto secundário" representa o intertexto subjacente a um discurso ao qual temos acesso, ou seja, o "discurso primário".

"segundo certos parâmetros contextuais, como a situação comunicativa, os propósitos de quem a realiza e as características dos destinatários" (CATALDI, 2009, p. 49).

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. Em termos de estrutura cognitiva do discurso de caráter científico, fica a cargo do divulgador a decisão acerca de qual *estratégia divulgativa* utilizar, consoante o propósito comunicativo: "O produtor pode utilizar procedimentos *léxico-semânticos* (sinonímia, paráfrase, definição, descrição, denominação, generalização etc.), *discursivos* (contextualização, modalização, etc.) e/ou *cognitivos* (analogias, metáforas, metonímias, etc.)" (*ibidem*). No que tange a esse último procedimento, o mais comum é que se usem em discursos de divulgação científica representações conceituais calcadas em analogias com o cotidiano.

Para tanto, a recontextualização das informações sobre ciência está diretamente relacionada com os procedimentos concretizados pelo uso linguístico-discursivo específico de *expansão*, *redução* e *variação* (CATALDI, 2007, 2009). Esses procedimentos discursivos, na observância do interesse e da necessidade de informar um público amplo, heterogêneo e leigo, são recorrentes na mídia impressa, por meio de seu uso linguístico escrito. São recursos que variam conforme os parâmetros contextuais, tais como a situação comunicativa, os propósitos de quem produz o texto e as características de seu interlocutor.

Em especial, neste trabalho, focaremos no procedimento de *expansão*, que se constitui por meio de determinadas estratégias discursivas como a substituição de um termo por outro, sem prejuízos semânticos; pela explicitação de algum conhecimento compartilhado pelos participantes; bem como pela 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*. Já a *metáfora* seria um recurso do plano emotivo, contribuindo também para associações com objetos do mundo cotidiano.

2. TEXTOS EM ANÁLISE

2.1 "O PONTO G EXISTE?"

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 da notícia, 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.

O procedimento linguístico-discursivo de *expansão* realiza-se em alguns momentos através de *definições*, como se observa em (1):

> **(1)** [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 (1), 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*.

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, outros dois casos de *analogias* encontradas no texto:

> **(2)** O tecido se assemelha ao da vulva e do <u>pênis</u> e é cheio de glândulas e terminações nervosas. (grifos nossos)
>
> **(3)** Segundo algumas teorias, se a mulher tivesse nascido homem, essa região evoluiria para a <u>próstata</u>. (grifos nossos)

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 (2) e "próstata" em (3).

2.2 "SEXO NO LABORATÓRIO"

Na reportagem é intitulada "Sexo no laboratório", constante da seção *Ciência*, a jornalista Camilla Costa traça um percurso histórico acerca das pesquisas científicas que se referem ao ato sexual.

No título da reportagem, a expressão "no laboratório" é uma referência metafórica que sinaliza sobre a exposição arrolada no texto: questões sobre sexo enfocadas sob a perspectiva científica.

Buscando-se a *expansão* do nível de conhecimento em relação às informações divulgadas, a jornalista utiliza-se da estratégia de *explicação*. Um exemplo dessa estratégia refere-se às expressões atreladas ao conhecimento em pauta na divulgação da reportagem. Por constituírem a nova informação a ser divulgada, a jornalista, ao introduzir expressões até então desconhecidas pelo leitor, explica-as por meio de estratégias diversas, tal como a *analogia*:

> **(4)** A evolução do pênis-câmera veio com a sonda vaginal fotopletismográfica. É um palitinho, parecido com um absorvente higiênico do tipo Tampax, que emite uma luz infravermelha no interior da vagina.
>
> **(5)** Determinado a ir além, o governo canadense criou um aparelho ainda mais sofisticado,

apelidado de *Fruit Machine* ("máquina da fruta", em inglês), que media a dilatação das pupilas de policiais enquanto eles assistiam a filmes eróticos.

Em (4), a jornalista vale-se da seguinte *analogia* "É um palitinho, parecido com um absorvente higiênico do tipo Tampax [...]". Partindo-se do conhecimento prévio do leitor, compara-se esse conhecimento à nova informação introduzida, explicando-se o que seria a sonda "fotopletismográfica". Em (5), a explicação entre parênteses é tradução do termo "*Fruit Machine*", mas a efetiva explicação do termo dá-se através da oração adjetiva que indica a funcionalidade do aparelho. Embora traduza literalmente a expressão, talvez por contar com o conhecimento prévio dos leitores, a jornalista não explicita a associação entre "fruta" e o universo *gay*.

2.3 "A CIÊNCIA DO PALAVRÃO"

Na reportagem intitulada "A ciência do palavrão", constante da seção *Ciência*, os jornalistas Alexandre Versignassi e Pedro Burgos constroem um texto expositivo-argumentativo acerca do *palavrão*, demonstrando algumas questões envolvidas quando da sua utilização.

A cumplicidade com o leitor aliada à tentativa de levá-lo a uma reflexão para que o conhecimento em questão se torne mais inteligível, aparece no texto por meio de uma estratégia divulgativa que se refere à utilização de *analogias* com fatos corriqueiros. Dessa maneira, uma situação hipotética é levantada, para que o leitor possa compreender o conhecimento enfocado, por meio de um exemplo mais próximo de seu cotidiano:

(6) [...] você já deve ter tropeçado numa pedra e, para revidar, xingou-a de algo como "filha-da -puta", mesmo sabendo que a dita nem mãe tem.

(7) Se você xingar alguém gratuitamente e o sujeito não ficar bravo, significa que ele é seu amigo.

(8) Se você fosse excretar alguma dessas coisas na rua, essa também seria a ordem de impacto nas outras pessoas [...]

(9) [...] você pode dizer que João fez amor com Maria, dormiu com, fez sexo com, transou com...

(10) Se você for a Portugal, vai ver que eles preferem cu e rabo para referirem-se às nádegas [...]

O texto como um todo é revestido do registro informal, remetendo à já mencionada interação face a face e quebrando a rigidez peculiar do discurso científico. Em vista desse processo de divulgação do conhecimento, destacam-se construções que tangem a conversas descontraídas de caráter informal, nessa expectativa, a estratégia é utilizada em forma de *analogia* com "jogos" para explicação da teoria darwiniana:

(11) Pegar mulheres à força permitia que um macho fizesse dezenas, centenas de filhos, <u>coisa que contou pontos no jogo da evolução</u>. (grifo nosso)

Por fim, na esteira do procedimento de *expansão*, através das estratégias divulgativas de *explicação* e *exemplificação*, os jornalistas evidenciam a dificuldade de se prever um fenômeno linguístico como "a vida e a morte de um palavrão". Para tanto, promove-se uma analogia com o universo do futebol (12), levando-se a cabo a imprevisibilidade do processo, através de um exemplo hiperbólico do livro de um comediante (13):

(12) Mas saber quais serão os palavrões do futuro é tão impossível quanto prever o futuro da tecnologia, da humanidade ou do Corinthians.

(13) O livro [O Guia do Mochileiro das Galáxias de Douglas Adams] diz que o palavrão mais sujo entre os habitantes dos outros planetas da Via Láctea é uma expressão bem conhecida dos terráqueos: "bélgica".

3. SÍNTESE DA ANÁLISE

Como estratégia divulgativa, nos textos analisados, os jornalistas valem-se de um registro informal, buscando-se certa interatividade com o leitor. Com relação aos procedimentos linguístico-discursivos, em uma proposta de adequação da linguagem da revista de divulgação de curiosidades ao seu público geral e jovem, a *expansão* notabiliza-se pela exposição de informações para a efetiva divulgação do conhecimento.

Além disso, esse procedimento 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. Diversas estratégias divulgativas são utilizadas para a realização desse procedimento linguístico-discursivo, tais como o didatismo na exposição das informações, as definições e, em destaque neste trabalho, as analogias.

Assim, destacamos o caráter eminentemente explicativo da revista, impregnada de recursos divulgativos que, atrelados a um universo jovem, tematizam questões curiosas que remetem ao senso comum, de forma contextualizada. Por isso mesmo, na tentativa de se aumentar a adesão do público, envolvendo uma gama de anedotas e recursos que remetem ao cotidiano do leitor.

REFERÊNCIAS

CASSANY, D.; MARTÍ, J. Estrategias divulgativas del concepto prión. **Quark**, Barcelona, Observatorio de la Comunicación Científica, Universitat Pompeu Fabra, n. 12, p. 56-66, 1998.

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, 2009. p. 43-63.

_____. 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.

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. A**nálise das estratégias linguístico-discursivas na divulgação de temas tabu na Revista Superinteressante**. Dissertação. Mestrado em Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2010.

POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A ARTE E SUAS PRÁTICAS DE ENSINO

CAROLINE DA CUNHA MORENO

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Universidade de São Paulo
Av. Bandeirantes, 3900 – 14040-901 – Ribeirão Preto – SP – Brasil
carol_moreno@usp.br

Resumo. Configurando um recorte de pesquisa de mestrado em andamento, o trabalho ora apresentado busca investigar as representações a respeito do campo da arte de sujeitos-professores atuantes na etapa de ensino da educação infantil e as possíveis implicações dessas representações para suas práticas de ensino. Para tanto, adotamos como fundamentação teórico-metodológica os pressupostos da Análise de Discurso de Matriz Francesa (pecheutiana).

Palavras-chave. Análise de Discurso. Arte. Ensino.

Abstract. *This work is a section of a dissertation which aims at understanding how subject-teachers in elementary schools relate with art and the possible implications of those relations to the organization of their teaching practices. To do so, we adopted the perspective of Pechêux's French Discourse Analysis.*

Keywords. *Discourse Analysis. Art. Teaching.*

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa de mestrado da qual o presente trabalho configura um recorte tem como principal objetivo analisar as práticas com as linguagens artísticas na educação infantil, sobretudo as que envolvem atividades com a leitura de imagens, compreendendo o conceito de leitura sob a perspectiva da Análise de Discurso de Matriz Francesa (AD doravante), segundo a qual "o leitor não apreende meramente um sentido; o leitor atribui sentidos ao texto. Ou seja, considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção" (ORLANDI, 2012b, p. 49).

O recorte ora apresentado justifica-se pelo fato de ter-nos chamado a atenção, ao longo

do trabalho de campo da referida pesquisa, a possível repercussão que as representações que os sujeitos-professores participantes possuem a respeito do campo da arte podem ter em suas práticas de ensino.

O *corpus* de análise é constituído por entrevistas realizadas com três sujeitos professores que atuam na rede municipal de educação infantil em um município do interior de São Paulo, bem como, por anotações em caderno de campo realizadas a partir de observações dos fazeres docentes dos respectivos professores.

Faremos uso do dispositivo teórico-metodológico da AD, a fim de buscar, nos depoimentos dos sujeitos professores, indícios linguístico-discursivos que nos levem à compreensão de suas representações sobre o campo da arte, assumindo a relevância das observações dos fazeres dos sujeitos-professores para a compreensão das condições de produção de nossas análises.

2. O CONSTRUCTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A filiação aos pressupostos da AD configura rica possibilidade de diálogo com nosso objeto de estudo, qual seja, a leitura de imagens na educação infantil. De forma ampla, apoiamo-nos nos fundamentos da AD em relação ao tratamento com a linguagem, admitindo seu atravessamento pela dupla determinação da ideologia e do inconsciente em sua constituição (PÊCHEUX, 1995). Além disso, concordamos com Neckel (2005, p. 2) para quem "a opacidade da linguagem não diz respeito apenas ao verbal, o não verbal também produz dizeres e não dizeres na opacidade de sua constituição", por isso reiteramos a pertinência da fundamentação teórico-metodológica da AD no trabalho com as linguagens artísticas de maneira geral, e com a imagem, especificamente.

Particularmente, podemos dizer que a principal contribuição da perspectiva discursiva resida nos conceitos de leitura e de interpretação. Cumpre notar que, de acordo com a perspectiva adotada, os conceitos de leitura e interpretação não se recobrem. Conforme Orlandi (2012a, p. 88) "a noção de interpretação é mais ampla, sendo a leitura função da interpretação com suas características particulares".

Ademais, ainda de acordo com a autora (ORLANDI, 2007), no que concerne à interpretação, temos que não há meios de fugir dos gestos interpretativos, posto que, uma vez inseridos no universo simbólico, estamos "condenados" a significar. Isso pode ser compreendido, de acordo com Pêcheux (2012), dada a própria natureza da língua. Diz o autor que

> [...] toda enunciação [...] está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro. [...] Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. (PÊCHEUX, 2012, p. 54)

Dessa forma, ao tomarmos nosso objeto de estudo sob a perspectiva discursiva, o trabalho com a leitura da imagem, entendida como objeto simbólico, passa a ser compreendido a partir da necessária superação do conceito de leitura sob termos estritos, que a tomam

como sinônimo de decodificação ou de "tradução" de um sentido já posto, definido à priori. A noção de leitura, portanto, é aqui compreendida como produção, ou, nas palavras de Orlandi (2012b, p.10), "a leitura, portanto, não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade".

Assim, a partir da compreensão dos conceitos que fundamentam essencialmente nosso trabalho, a investigação por ora empreendida busca analisar em que medida as representações apresentadas pelos sujeitos-professores envolvidos na pesquisa, no que diz respeito às concepções de arte, de imagem, de leitura e de interpretação, podem ou não repercutir na organização e encaminhamento de suas práticas de ensino.

Conforme anteriormente mencionado, o material que constitui o corpus de análise resulta de entrevistas realizadas com três sujeitos-professores, após observações de seus fazeres pedagógicos em sala de aula. Desse amplo "espaço discursivo" (COURTINE, 1982), escolhemos algumas sequências discursivas de referência, SDR, (ibidem), as quais foram por nós analisadas e serão apresentadas a seguir.

Cumpre ressaltar que, por filiar-se ao paradigma indiciário, tal como proposto por Ginzburg (1990), os pressupostos metodológicos presentes na AD primam pelas marcas e pistas linguístico-discursivas, não pelas marcas linguísticas elas mesmas, mas pelo interesse em seus mecanismos de funcionamento nos processos de significação. Ou, nas palavras de Assolini (2003, p. 10)

> Em suma, a AD procura compreender como um objeto simbólico produz sentidos, não a partir de um gesto automático de decodificação, mas como um procedimento que desvenda a historicidade contida na linguagem, em seus mecanismos imaginários. Dessa forma, o fragmentário, o disperso, o incompleto e a opacidade também são de domínio da reflexão em AD.

Dessa forma, o trabalho do analista de discurso consiste em buscar compreender o movimento das marcas linguístico-discursivas, procurando as relações que podem ser estabelecidas entre os diferentes elementos constituintes de um determinado material simbólico na produção de sentidos.

Empreenderemos, assim, uma investigação que visa a procurar no fio discursivo dos sujeitos-professores, no intradiscurso, os indícios que remetam a certas formações discursivas que, por sua vez, se inscrevem em determinadas formações ideológicas, que nos dirão a respeito de suas representações a respeito do campo da arte, como vimos salientando. Feitas as devidas considerações, procedamos as análises.

3. ANÁLISES DISCURSIVAS: O PROCESSO DE DESVELAMENTO DAS EVIDÊNCIAS DE SENTIDO

Os recortes aqui apresentados concernem a um momento específico da entrevista, em que o sujeito-professor é convidado a se expressar quanto às suas impressões a respeito da obra de um artista plástico brasileiro contemporâneo. Não por acaso, esse recorte foi selecionado de modo que pudéssemos encontrar, na forma utilizada pelos sujeitos-

professores para empreender sua leitura da obra, os indícios de quais aspectos da leitura são por eles privilegiados, e a possível (im)compatibilidade com os aspectos privilegiados no encaminhamento de seus fazeres pedagógicos envolvendo a leitura de imagens em sala de aula com seus alunos.

Recorte 1:

Bom, olhando essa imagem eu... o que me passa mais forte, assim, é que para mim é um retrato da educação infantil mesmo. O colorido da imagem, as crianças brincando com a pipa, o.... no ar livre. É.... para mim retrata muito a educação infantil. É o que me vem, assim, de mais forte.

Ah, eu gostei do colorido, gostei da forma com que as crianças estão se sentindo livres, brincando, se desenvolvendo. Vejo aqui também como se fossem pessoas produzindo, né, orientando as crianças, produzindo as pipas com eles. Acho que retrata bem a educação infantil. (Sujeito-professor A.C.P.)

Recorte 2

Achei legal crianças e adultos brincando juntos, achei fantástico isso, porque eu acho que a educação infantil tinha que ter isso, né? (...). Eu acho que eu devia ter mais tempo para brincar com eles do que ficar tanto tempo direcionando tudo, querendo controlar tudo. (...). Que mais? Ah.... Sei lá, uma imagem de infância, talvez? Uma infância bem livre, solta, num lugar aberto, em contato com a natureza. Uma imagem de infância que eu acho legal, que eu acho bacana. Que eu partilho. (Sujeito-professor L.N.S)

Recorte 3

Olha, me lembrou muito a de Portinari, né? A dos meninos de Brodowski. Muito bonita. Cheia de imagens. As crianças brincando, colorida, e... Eu lembrei muito do quadro do Portinari. (...). Ah, me remete à minha infância, o sol, o colorido do dia. Muito bonito! Pessoas simples, né? O interior, eu sou do interior também, a gente soltava muita pipa [risos]. Andava descalça.... Remete à minha infância. Eu gostei. (Sujeito-professor R.A.A)

Diversas análises poderiam ser realizadas a partir dos recortes aqui apresentados. Contudo, dados os limites desse trabalho, atentemo-nos, por ora, às SDR's em destaque nos diferentes recortes.

Interessante notar, nos recortes 1 e 3, a atenção dedicada aos aspectos formais da obra, como suas cores, o colorido, pois esses são os mesmos aspectos privilegiados no encaminhamento das atividades de apreciação propostas aos seus alunos, registradas ao longo das observações, em mais de uma situação. Além disso, a noção estética expressa nas SDR's "muito bonito/bonita", no recorte 3, remete a formações ideológicas a respeito do campo da arte em que predominam as noções de belo e bem feito (com capricho), historicamente reproduzidas pela tradição escolar.

Assim, notamos que ao propor uma atividade de leitura de imagens aos seus alunos, os sujeitos-professores mobilizam em suas memórias discursivas os instrumentos de que eles próprios se valem para realizar seus gestos de leitura. Faz-se necessário reiterarmos aqui que, ao falarmos em gestos de leitura ou de interpretação, nos fundamentamos no princípio de que

> Ao utilizarmos a expressão gestos de leitura, como é próprio à análise de discurso, [...] estamos fazendo da leitura e da interpretação um ato simbólico dessa mesma natureza de intervenção no mundo. Uma prática discursiva. Linguístico-histórica. Ideológica. Com suas consequências. (ORLANDI, 2012a, p. 84)

Dessa forma, notamos que o modo de se relacionar com a arte desses sujeitos-professores possui grande influência em suas práticas pedagógicas.

Gostaríamos também de destacar as SDR's que dizem respeito ao conceito de infância e de educação infantil, recorrente nos recortes analisados. Primeiramente porque, ao relacionar a leitura da imagem à função profissional docente, podemos notar a maneira como "o lugar a partir do qual o sujeito fala é constitutivo do que ele diz" (ASSOLINI, 2003, p.24), ou seja, o quanto o discurso dos sujeitos-professores é atravessado pelo lugar social que ocupam, demonstrando o efeito da ideologia na produção dos sentidos. Lembrando que, sob a perspectiva discursiva, a

> Ideologia não é "x", mas o mecanismo de produzir x. (...) Dessa forma, podemos afirmar que a ideologia não é ocultamento, mas interpretação de sentido em certa direção, direção esta determinada pela história. (ORLANDI, 2007, p. 97)

Nesses termos, é possível perceber a inscrição dos discursos dos sujeitos-professores a determinadas formações discursivas que, por sua vez, remetem a formações ideológicas marcadas pelo imaginário profissional docente e que são expressas em seus gestos interpretativos ao empreenderem a leitura da obra de arte.

Ademais, ao remeterem suas impressões ao universo infantil, os depoimentos produzem efeitos de sentido a respeito do que seja infância e qual seja o papel da educação infantil para esses sujeitos-professores. Arriscamos dizer que o imaginário a respeito de infância e de educação infantil dos sujeito-professores em questão encontram-se desvinculados do Discurso Pedagógico Escolar (DPE) autoritário (ASSOLINI, 2003), caracterizado pela tentativa exacerbada de controle dos sentidos e pela submissão da figura dos educandos à figura do professor, centralizada e autoritária. O rompimento com esse discurso parece-nos estar presente ao se relacionar a infância e o trabalho na educação infantil com significantes como liberdade, desenvolvimento e brincadeira, fato que, ao nosso ver, abre espaço para a possibilidade de que o DPE lúdico, característico das linguagens artísticas, se instaure, permitindo a circulação dos diversos sentidos possíveis.

Os resultados de nossas análises parciais mostram que, embora os depoimentos coletados e fazeres observados remetam a formações ideológicas que tomam as linguagens artísticas de acordo com uma tradição escolar historicamente reproduzida em diversos momentos, é possível encontrar fissuras que indicam um possível rompimento com as práticas baseadas na repetição.

Muito ainda poderia ser discorrido a respeito dos recortes apresentados. No entanto, esperamos que essas breves análises tragam inquietações que motivem novas investigações sobre a forma que as representações a respeito de um campo de ensino podem repercutir nas práticas pedagógicas no cotidiano das escolas de educação infantil.

REFERÊNCIAS

ASSOLINI, F. E. P. **Interpretação e Letramento:** os pilares de sustentação da autoria. Tese. Doutorado em Letras. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

COURTINE, J. J. Définition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours. **Philosophiques**, Québec, v. 9, n. 2, oct. 1982.

GINZBURG, Carlo. Sinais, raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas e sinais.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990. pp.143-180.

ORLANDI, E. P. **Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** Campinas, Editora da Unicamp, 2012a.

_____. **Discurso e leitura.** 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2012b.

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

PÊCHEUX, M. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. 6ª ed. Campinas: Pontes, 2012.

_____. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

O NEUTRO EM "O PRAZER DO TEXTO" DE ROLAND BARTHES

CELSO FRANCISCO MADURO COELHO

Faculdade São Lourenço
União das Instituições de Ensino e Pesquisa Ltda
Rua Madame Schimidt, 90, São Lourenço – MG – Brasil
celso4coelho@hotmail.com

Resumo. Roland Barthes trabalha a "figura de neutro" em vários textos no decorrer de sua obra. Em seu livro ***O prazer do texto***, escrito em 1973, além da "figura de neutro", são consideradas as margens sensata e móvel e seus correlatos, bem como a fenda entra as duas, a terceira margem, enquanto espaço de deriva, vivenciado como devir, os quais pautam a análise dos romances ***Memórias póstumas de Brás Cubas***, de Machado de Assis, e ***Grande sertão***: veredas, de Guimarães Rosa.

Palavras-chave. Barthes. Texto. Prazer. Fruição. Neutro.

Abstract*. Roland Barthes writes about the "figure of neuter" in several texts in the course of his work.* ***In The pleasure of the text****, from 1973, besides the "figure of neuter", he considers the reasonable and moveable banks and their corresponding ideas. The rip between both is the third bank, which is the place of leeway, experienced as flow. All these concepts are used to analyse the novels* ***The posthumous memoirs of Bras Cubas*** *by Assis, and* ***The devil to pay in the backlands*** *by Rosa.*

Keywords. *Barthes. Text. Pleasure. Fruition. Neuter.*

Na obra **O prazer do texto**, Barthes (1987) retoma alguns escritores, que contribuíram gradativamente para a formação da linguagem moderna, como Flaubert, Proust e Camus. Na sequência, acrescenta um novo autor, Robbe-Grillett, em cuja produção literária identifica a intensificação das características modernas, sem, contudo, como em **O grau zero da escritura** (Barthes, 1971) estabelecer, enfatizar ou objetivar uma contextualização e sem derivar para os detalhes literários dos exemplos. Neste texto, o objeto principal é o prazer enquanto fruição, mas outros conceitos, além da figura de **neutro** também comparecem, como as seguintes noções de margens. Afirma Barthes:

> [...] como diz a teoria do texto: a linguagem é redistribuída. Ora, *essa redistribuição se faz sempre por corte*. Duas margens são traçadas: uma margem **sensata**, conforme, plagiária (trata-se de copiar a língua em seu estado canônico, tal como foi fixada pela escola, pelo uso correto, pela literatura, pela cultura), e *uma outra margem,* ***móvel***, vazia (apta a tomar não importa quais contornos) que nunca é mais do que o lugar de seu efeito: lá onde se entrevê a morte da linguagem. Estas duas margens, *o compromisso que elas encenam*, são necessárias. Nem a cultura nem a sua destruição são eróticas; é a **fenda** entre uma e outra que se torna erótica. (Barthes, 1987, p. 12; grifo nosso, itálico do autor)

Como se constata, surge, além das duas margens, uma **fenda**. O corte faz a redistribuição da linguagem. De um lado, a margem **sensata**, que inclui não somente a literatura canônica, mas, por extensão, todas as instituições culturais burguesas e suas regras. Do outro, uma margem sempre **móvel** e vazia, apta a tomar quaisquer efeitos. Essa última é sempre reinaugurada pela literatura moderna à medida que os escritores modernos apresentam em seus textos uma crítica à ideologia da classe dominante[1]. Já a **fenda** é a terceira margem que, segundo Barthes, possui qualquer coisa de **neutro**.

Todavia, o teórico não afirma, mas pergunta: "Qualquer coisa de neutro?" (Barthes, 1987, p. 33); para, em seguida, responder: "É fácil ver que o prazer do texto é escandaloso: não porque é imoral, mas porque é *atópico*." (Barthes, 1987, p. 33). Essa colocação é pertinente, pois, sendo a segunda margem **móvel,** esta pode tomar quaisquer contornos. Ela faz da **fenda**, do espaço criado, um lugar onde as **figuras** de **neutro** podem aparecer à **deriva**, no discurso literário. Essa noção de atopismo, de estar fora do lugar, depreende do fato de a literatura moderna adquirir uma nova instrumentalidade, ser contra e não mais a favor da ideologia, mas é obrigada a utilizar uma linguagem esplêndida e morta (1971). No mesmo tempo que conquista sua autonomia perante o poder, a ideologia burguesa e a história, vê-se destituída de seu antigo lugar social e função comunal, ficando restrita a um pequeno grupo de leitores ou se sujeitando à lógica do mercado. Para chegar a essa concepção da terceira margem, Barthes (1987, p. 32-33) utiliza outra dualidade, que se sobrepõe à primeira:

> [...] à direita, o prazer é reivindicado contra a intelectualidade, o clericato: é o velho mito reacionário do coração *contra* a cabeça, da sensação contra o raciocínio, da vida (quente) contra a abstração (fria): o artista não deve, segundo o sinistro preceito de Debussy, *procurar humildemente causar prazer*? À esquerda, opõe-se o conhecimento, o método, o compromisso, o combate, à simples deleitação (no entanto, e se o próprio conhecimento fosse por sua vez *delicioso*?). Dos dois lados, a ideia bizarra de que o prazer é coisa *simples*, e é por isso que o reivindicam ou o desprezam. O prazer, entretanto, não é um *elemento* do texto, não é um resíduo ingênuo; não depende de uma lógica do entendimento e da sensação; é uma deriva, qualquer coisa que é ao mesmo tempo revolucionário e associal e que não pode ser fixada por nenhuma coletividade, nenhuma mentalidade, nenhum idioleto [...] (Barthes, 1987, p. 32-33)

Nessa passagem, Barthes aponta para o mito reacionário de opor o prazer à intelectualidade, a sensação ao raciocínio, o coração à cabeça. O teórico segue reafirmando essas dualidades. À direita, estaria a vida quente; e à esquerda, a abstração fria, propostas pela

1 Em O grau zero da escritura, Barthes (1971, p. 92) usa o termo de "ideologia triunfante" que seria sinônimo de "ideologia dominante", pois acredita que outras ideologias podem conviver com a vencedora. A adjetivação, portanto, seria semelhante e indicativa de que a ideologia triunfou ou dominou, mas convive com outras. Em O prazer do texto, Barthes (1987, 44) considera o termo ideologia dominante incongruente, pois crê que o sujeito e as classes dominadas só conseguem construir seu discurso a partir de substratos do discurso da classe dominante. Nesse sentido, o discurso dos dominados seria uma subversão. Todavia, para Barthes, é possível falar de uma "ideologia da classe dominante", pois efetivamente existe uma classe que domina as demais.

sociedade. Essas margens são como as colunas máximas da opinião em *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Na apresentação "Ao leitor", o narrador afirma:

> [...] obra de finado. Escrevi-a com a pena da galhofa e a tinta da melancolia, e não é difícil antever o que poderá sair deste conluio. Acresce que a gente grave achará no livro umas aparências de puro romance, ao passo que a gente frívola não achará nele seu romance usual; ei-lo que fica privado da estima dos graves e do amor dos frívolos, que são as duas colunas máximas da opinião. (Assis, 1992, p. 16)

De acordo com o defunto autor, as duas margens são representadas pelas colunas máximas da opinião. O romance de teor intelectual e útil é defendido pelos leitores graves e aquele de teor sensível e doce é buscado pelos leitores frívolos. Os dois públicos opostos não encontram nas **Memórias**..., respectivamente, o romance puro, sem os desvarios da sensibilidade; nem o romance usual, sem as doutrinas da pureza. Todavia, mesmo diante da perspectiva de não ter nenhum leitor, além de seus cinco herdeiros, o narrador ainda acredita angariar as simpatias da opinião. Ele usa a união da galhofa e da melancolia para preencher o espaço entre as duas margens – ou seria uma terceira margem? –, as quais se unem em um conúbio extraordinário entre a gravidade e a frivolidade. No mais, esse prólogo, obscuro e truncado (Assis, 1992), cujas características principais se estendem até o "IX Capitulo – Transição" (Assis, 1992, p. 30-31) e em outros posteriores, contamina toda a narrativa, com capítulos curtos e cortes bruscos dissimulados, criando descontinuidade e espaços vazios, o que quebra os sintagmas da classe dominante, a que pertence o narrador, criando uma vivência à **deriva** segundo as condições de "Natureza ou Pandora" (Assis, 1992, p. 26), sua mãe e inimiga, e um **devir**, do qual só o protagonista escapa com um pequeno saldo positivo: "– Não tive filhos, não transmiti a nenhuma criatura o legado de nossa miséria." (Assis, 1992, p. 176). Em suma: de todos os personagens, somente Brás passa pela vida, fruindo-a com prazer e deixando-a com vantagens para si.

Para Barthes, o prazer (fruição)[2] não é fácil. Segundo o teórico, assim como fez o defunto autor das **Memórias**..., não basta agradar humildemente o leitor, nem deleitá-lo com conhecimento, método e o compromisso combativos. As duas possibilidades são bizarras, porque o prazer (fruição) não é um elemento do texto, nem um resíduo ingênuo, mas uma escolha por uma **deriva**, ao mesmo tempo revolucionária e associal, a qual não pode ser fixada por nenhum discurso, nenhum recalque. O teórico afirma: "[...] no texto de prazer, as forças contrárias não se encontram mais em estado de recalcamento, mas de **devir**: nada é verdadeiramente antagonista, tudo é plural." (Barthes, 1987, p. 43). Além disso, somente é possível explicar um texto que se põe a **deriva**, assumindo o seu **devir**:

> Com o escritor de fruição (e seu leitor) começa o texto insustentável, o texto impossível. Este texto está fora-de-prazer, fora-da-crítica, *a não ser que seja atingido por um outro texto de fruição*: não se pode falar sobre um texto assim, só se pode falar em ele, *à sua maneira*, só se pode entrar num plágio desvairado, afirmar histericamente o vazio da fruição (e não mais repetir obsessivamente a letra do prazer). (Barthes, 1987, p. 31-32)

Como podemos observar, a teorização sobre um texto de fruição não é possível, pois

2 Neste parágrafo permito-me entender a palavra "prazer" como "fruição", pautado no discurso do próprio Barthes (1987, p. 28) em O prazer do texto: "Prazer do texto, texto de prazer: estas expressões são ambíguas porque não há palavra francesa para cobrir ao mesmo tempo o prazer (o contentamento) e a fruição (o esvanecimento). O prazer é, portanto, aqui (e sem poder prevenir), ora extensivo à fruição, ora a ela oposto." (itálico do autor)

seria necessário outro texto de fruição que acompanhasse seu movimento de **deriva** e o **devir** dos acontecimentos. Seria, portanto, um processo desvairado, plagiário, histérico e vazio; uma fuga do prazer em direção à fruição. Por isso, afirma Barthes:

> Entretanto o lugar do prazer numa teoria do texto não é certo. Simplesmente, chega um dia em que se sente alguma urgência em *desparafusar* um pouco a teoria, em deslocar o discurso, o idioleto que se repete, toma consistência, em lhe dar a sacudida de uma questão. O prazer é essa questão. (Barthes, 1987, p. 83-84)

No Brasil, quem nos ensina a fazer essa sacudida, para sair do prazer e entrar na fruição, é Machado de Assis, em **Memórias P**óstumas de Brás Cubas. O defunto autor, narrador do romance em primeira pessoa desvela sua técnica, por meio da seguinte advertência no "Capítulo IX - Transição":

> De modo que o livro fica assim com todas as vantagens do método, sem a rigidez do método. Na verdade, já era tempo. Que isto de método, sendo como é, uma coisa dispensável, todavia é melhor tê-lo sem gravata, nem suspensório, mas um pouco à fresca e à solta, como quem não se lhe dá da vizinha fronteira, nem do inspetor de quarteirão. (Assis, 1992, p. 30-31)

Segundo Assis, é necessário tirar as amarras do método, sem menosprezá-lo de todo. De acordo com Barthes, é preciso desparafusar a regras literárias para suspender o prazer e atingir a fruição. E, seguindo nesse sentido, o teórico continua:

> Nunca é demais dizer a força de *suspensão* do prazer: é uma verdadeira *époché*, uma sustação que coagula ao longe todos os valores admitidos (admitidos por si mesmo). O prazer é um ***neutro*** (a forma mais perversa do demoníaco). (Barthes, 1987, p. 84; grifo nosso e itálico do autor)

Talvez, o romance brasileiro que melhor represente essa ideia, em sua **deriva** pelos descampados e cidades de Minas Gerais principalmente, seja **Grande sertão**: **Veredas**, de Rosa, cuja epígrafe na folha de rosto é: "'O diabo na rua, no meio do redemoinho...'" (Rosa, 2001, p. 3), a qual se repete ao longo do livro. Além dessa referência, o protagonista e narrador em primeira pessoa, Riobaldo, conta oralmente para um senhor, aparentemente um moço da cidade (Rosa, 2001, p. 33), seu pacto com o demônio e sua história, à maneira de um **devir**, em meio aos jagunços e suas lutas entre si e contra o poder instituído. Em sua trajetória, o protagonista encontra várias **figuras** de **neutro**, como o personagem Diadorim.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Ática, 1992.

BARTHES, Roland. O **prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. **O grau zero da escritura**. São Paulo: Cultrix, 1971.

DERRIDA, Jacques. **Força de lei**: o "fundamento místico da autoridade". São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2001.

AS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS NO ENSINO DE GRAMÁTICA

CIBELE MOREIRA MONTEIRO ROSA

Universidade Federal de Itajubá – Unifei
Av. BPS, 1303 – 37500-903 – Itajubá – MG – Brasil
cibeleunifei@yahoo.com.br

Resumo. São apresentados nesse trabalho os resultados de uma pesquisa realizada com o objetivo de analisar as atividades de gramática propostas nos livros da coleção "Vontade de Saber Português". Por meio do embasamento em conceitos da Sociolinguística e em estudos sobre o ensino de gramática, verificou-se que esses livros tratam da importância do respeito às variantes linguísticas, mas não analisam o modo como se estruturam construções que não se enquadram nas prescrições da gramática normativa.

Palavras-chave. Língua portuguesa. Variações linguísticas. Gramática. Ensino. Livro didático.

Abstract. *This paper presents the results of a survey conducted in order to analyze the grammar activities proposed in the books collection "Vontade de Saber Português". Through grounding in concepts of sociolinguistics and studies on grammar teaching, it was found that these books discuss the importance of respect for linguistic variants, but they do not analyze how to structure linguistic constructions that do not fall under the normative grammar prescriptions.*

Keywords. *Portuguese language. Linguistic variations. Grammar. Education. Textbook.*

1. INTRODUÇÃO

O ensino tradicional de gramática na escola limita-se à memorização de classificações morfológicas e sintáticas e ao estudo das prescrições da gramática normativa. Essa forma de trabalho, além de resultar em uma concepção de gramática distanciada dos usos reais da língua, reforça o preconceito em relação às variantes linguísticas consideradas não cultas.

Para que os alunos percebam como se estruturam as diferentes variantes linguísticas e reflitam sobre as relações entre os contextos de comunicação e as escolhas linguísticas, é

preciso que a escola explore um conceito mais amplo de gramática. Devido a essa necessidade, realizou-se uma pesquisa qualitativa com o objetivo de analisar as atividades de gramática propostas nos livros do 6º ao 9º ano da coleção *Vontade de Saber Português*, distribuída pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Optou-se pelo estudo de uma das coleções indicadas pelo PNLD pelo fato de a grande maioria dos professores orientarem seu trabalho em sala de aula pelas propostas dos livros didáticos – sobretudo dos livros recomendados pelo Ministério da Educação (MEC). A análise dos livros foi feita com base em conceitos da Sociolinguística e em estudos sobre o ensino de gramática.

Neste artigo, inicialmente são apresentadas reflexões teóricas sobre as contribuições da Sociolinguística para a compreensão da estrutura e do funcionamento da língua e sobre as influências dos estudos sociolinguísticos que devem ser observadas nos estudos de gramática e, consequentemente, no ensino de língua portuguesa na escola. Posteriormente, são analisadas atividades gramaticais presentes nos livros da coleção *Vontade de Saber Português*.

2. AS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS E O ENSINO DE GRAMÁTICA

A Sociolinguística trouxe contribuições importantes para a compreensão das variações linguísticas, evidenciando suas causas, as quais podem estar relacionadas com fatores temporais, geográficos, sociais, entre outros (ILARI; BASSO, 2006). Ao explicitar as motivações das variações linguísticas, os estudos sociolinguísticos realçam a inadequação da classificação dos diferentes usos da língua como "certos" ou "errados". Dessa forma, compreende-se que os valores atribuídos às variantes linguísticas são pautados em critérios socioeconômicos, e não linguísticos.

Os novos olhares sobre a língua resultantes dos estudos sociolinguísticos implicam mudanças também na concepção de gramática. Devido à compreensão mais abrangente dos fenômenos linguísticos, a gramática deixa de ser vista apenas como teoria linguística e passa a ser entendida como "o *conjunto de conhecimentos linguísticos* que um usuário da língua tem internalizados para uso efetivo em situações concretas de interação comunicativa" (TRAVAGLIA, 2011, p. 15, grifo do autor).

Assim como a aplicação dos conceitos de "certo" e "errado" em relação aos usos linguísticos teve de ser revista, também passaram a ter de ser reavaliadas as classificações de determinadas construções linguísticas como "gramaticais" ou "agramaticais".

> Todo falante nativo de uma língua é um falante plenamente competente dessa língua, capaz de discernir intuitivamente a *gramaticalidade* ou *agramaticalidade* de um enunciado, isto é, se um enunciado obedece ou não às regras de funcionamento da língua. (BAGNO, 2007, p. 124, grifo do autor)

Com as novas concepções de variantes linguísticas e de gramática, é esperado que o ensino de língua portuguesa nas escolas passe por transformações. "Entretanto, se há uma área do conhecimento em que as descobertas da Linguística têm caído no vazio é a área da disciplina gramatical [...]" (NEVES, 2009, p. 35).

O ensino tradicional de língua portuguesa tem contribuído para reforçar o distanciamento entre os estudos linguísticos e os estudos gramaticais, uma vez que limita o

trabalho com gramática a exercícios focados na taxonomia e na gramática normativa,

> que é aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial. [...] Ao lado da descrição da norma ou variedade culta da língua (análise de estruturas, classificação de formas morfológicas e lexicais), a gramática normativa apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a *correta* utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua. (TRAVAGLIA, 2009, p. 30-31, grifo do autor)

A escola que não abre espaço para o estudo de outras gramáticas além da normativa reforça atitudes que revelam preconceito linguístico e transmite uma concepção limitada e equivocada de língua. Para que os alunos possam compreender adequadamente a complexidade da língua, é necessário que os professores de língua portuguesa reconheçam também a importância da gramática descritiva,

> que descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência [...] as unidades e categorias linguísticas existentes, os tipos de construção possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de uso dos mesmos. Portanto a gramática descritiva trabalha com qualquer variedade da língua [...]. (TRAVAGLIA, 2009, p. 32)

Por meio da gramática descritiva, a escola permite que os alunos conheçam diferentes usos da língua, comuns em diferentes contextos. No entanto, não basta que a escola proporcione aos alunos a oportunidade de terem contato com variantes linguísticas diversas; é preciso também que ela possibilite e instigue reflexões a respeito das causas e efeitos de cada uso linguístico estudado. É preciso, portanto, que a gramática reflexiva também se faça presente nas aulas de língua portuguesa.

> A gramática reflexiva [...] representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua. Parte, pois, das evidências linguísticas para tentar dizer como é a gramática implícita do falante, que é a gramática da língua. (TRAVAGLIA, 2009, p. 33)

Como evidencia Travaglia (2009), as atividades de gramática reflexiva permitem não apenas explicitar a estrutura e o funcionamento da língua, mas também analisar os efeitos de sentido resultantes de determinadas construções linguísticas. Dessa forma, pode-se afirmar que esse tipo de atividade é essencial para que os alunos de fato entendam por que não se pode afirmar que uma variante linguística é superior a outra.

É necessário, portanto, que o ensino de gramática na escola garanta aos alunos o domínio dos usos linguísticos exigidos em situações formais de comunicação, mas proporcione a eles também a compreensão adequada dos fenômenos linguísticos, o que exige a superação do preconceito linguístico e a análise contextualizada da língua em uso.

3. ANÁLISE DA COLEÇÃO VONTADE DE SABER PORTUGUÊS

Nos quatro livros da coleção *Vontade de Saber Português*, as atividades gramaticais são apresentadas em uma seção intitulada “A língua em estudo”, presente em todos os capítulos. Observa-se que as autoras procuram conscientizar os alunos a respeito da importância de respeitar todas as variantes linguísticas, superando a prática tradicional de classificar os usos

linguísticos como “certos” ou “errados”. É o que exemplifica o excerto a seguir, extraído do livro do 6º ano.

> Ao conhecermos essas variedades [linguísticas], percebemos que há diversas formas de se fazer uso da língua, que podem variar, por exemplo, de acordo com o nível social e a escolaridade, a idade, a região onde a pessoa vive ou já viveu e com quem ela está se comunicando. Isso mostra que não há uma forma correta e outra incorreta de falar. No entanto, é importante ressaltar a necessidade da utilização das normas urbanas de prestígio em registros formais de comunicação. (TAVARES; CONSELVAN, 2012a, p. 27)

Verifica-se que é evidenciada a existência de diferentes usos da língua e que são citadas algumas das causas dessas diferenças, mas não se desenvolve a reflexão a respeito do que determina a atribuição de prestígio às “normas urbanas”. Dessa forma, as afirmações apresentadas não possibilitam que o aluno compreenda de maneira adequada a relação entre fatores socioeconômicos e usos consagrados da língua.

Observam-se também nos livros da coleção analisada atividades pautadas em estudos de gramática descritiva. No livro do 9º ano, após ser apresentado o depoimento de um garoto de 16 anos sobre ficar e namorar na adolescência, é proposta a seguinte atividade:

> O uso da norma urbana de prestígio implica o emprego da preposição exigida pelo verbo transitivo indireto, antes do pronome relativo *que*. Observe:
>
> Esta é a fazenda *em* que eu nasci. (nascer *em* algum lugar)
>
> Aquele é o carro *de* que lhe falei. (falar *de* alguma coisa)
>
> No entanto, quando se emprega o registro informal, o uso da preposição antes do pronome relativo geralmente é dispensado. Identifique no trecho a oração em que esse fenômeno ocorre. (Tavares; Conselvan, 2012d, p. 114, grifo das autoras)

Verifica-se que é descrito um uso da língua que não se enquadra nas prescrições da gramática normativa, mas não é feita nenhuma reflexão a respeito desse uso.

Há nos livros algumas atividades em que se trabalha a gramática reflexiva, explorando-se as motivações que determinam certas escolhas linguísticas, bem como os efeitos resultantes dessas escolhas. No livro do 8º ano, após a apresentação de um texto intitulado “Um alemão misterioso”, é proposta a questão a seguir.

> Seu Ernesto, ao ser interrogado sobre a existência de pessoas no casarão, empregou duas vezes a forma verbal dizem.
>
> Das alternativas a seguir, copie a que indica por que seu Ernesto empregou essa forma verbal.
>
> A) Porque sabe quem são as pessoas, mas não quer revelar aos adolescentes, com receio de que arrumem confusão, e também porque quer evitar que eles sofram as consequências negativas dessa descoberta.
>
> B) Porque muitas pessoas já lhe contaram essa história, mas ele não conhece aquelas que, realmente, viram o fantasma no casarão. Além disso, quer criar um clima de mistério e suspense entre os adolescentes. (Tavares; Conselvan, 2012c, p. 114, grifo das autoras).

No entanto, a abordagem reflexiva não se faz presente nas atividades que têm como foco as variações linguísticas. Nestas há apenas uma abordagem descritiva, como exemplifica a atividade a seguir, extraída do livro do 7º ano.

> Releia os seguintes trechos do texto:
>
> "Aí ele falou para a mulher *ir na* roça e buscar mandioca."
>
> "*Chegou na* roça e só viu o cesto que ela tinha levado."
>
> Na língua falada, é comum o emprego das palavras *na(s)*, *no(s)* e *em* como complementos dos verbos *ir* e *chegar*. No entanto, em situações formais de comunicação, que outra preposição seria utilizada como complemento de *ir* e *chegar*? Como ficariam essas frases de acordo com a norma urbana de prestígio? (Tavares; Conselvan, 2012b, p. 165, grifo das autoras)

Verifica-se que não é feita nenhuma análise dos efeitos de sentido resultantes da construção linguística escolhida nem são apresentadas reflexões a respeito do contexto de comunicação representado no texto lido. A atividade apenas descreve duas variantes linguísticas, usando a variante própria da "língua falada" como pretexto para ensinar a variante típica da "norma urbana de prestígio".

Devido à ausência da abordagem reflexiva nas atividades que tratam de variações linguísticas, chegam a ser encontradas nos livros afirmações que contradizem a visão da língua defendida pelas autoras ao afirmarem que não há uma forma correta e outra incorreta de falar. É o que se nota na atividade a seguir (Figura 1), retirada do livro do 7º ano (TAVARES; CONSELVAN, 2012b, p. 99).

1 Leia a tirinha a seguir.

Marieta. Xaxado. In: Antonio Cedraz. *A turma do Xaxado*. 2. ed. Salvador: Estúdio Cedraz, 2006. p. 22. v. 1. (Turma do Xaxado).

a) Marieta adora ler e é bastante estudiosa. No entanto, é um pouco esnobe e gosta de corrigir a forma de falar de seus amigos. Nesta tirinha, por que ela corrigiu seu anjo da guarda?

b) Dentre as afirmativas a seguir, qual indica o problema que ocorreu na fala do anjo? Copie-a.

A Não houve concordância entre o adjetivo (**bons**) e o substantivo (**amigos**).

B Não houve concordância entre o sujeito (**a gente**) e o verbo (**vamos**).

c) Em situações informais, é comum ocorrer construções como a feita pelo anjo da guarda da tirinha. Se o anjo da guarda estivesse participando de uma situação formal de comunicação oral ou escrita, como ele registraria a sua fala?

d) Se o anjo tivesse empregado o pronome **nós** em vez da palavra **gente**, como ficariam suas falas?

Figura 1. Atividade de estudo da língua

O uso de termos como "corrigiu" e "problema" revela uma concepção de língua inadequada. Observa-se novamente a descrição de uma variante linguística considerada não culta como pretexto para o ensino da gramática normativa.

4. CONCLUSÃO

Por meio da análise realizada, observou-se que as atividades gramaticais presentes nos livros da coleção *Vontade de Saber Português* não se limitam ao trabalho com a gramática normativa, explorando também a gramática descritiva e a gramática reflexiva. No entanto, nas atividades destinadas ao estudo das variações linguísticas, ainda se nota uma abordagem muito mais descritiva do que reflexiva, além do uso inadequado de termos que expressam, de modo implícito, preconceito linguístico.

A ausência de reflexões a respeito dos diferentes usos da língua pode transmitir ao aluno a ideia equivocada de que as construções linguísticas que não se enquadram nas prescrições da norma culta são caóticas, carentes de regularidade e, consequentemente, agramaticais.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 49ª. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente**: a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** 3ª. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

TAVARES, Rosemeire Aparecida Alves; CONSELVAN, Tatiane Brugnerotto. **Vontade de saber português.** 6º ano. São Paulo: FTD, 2012a.

TAVARES, Rosemeire Aparecida Alves; CONSELVAN, Tatiane Brugnerotto. **Vontade de saber português.** 7º ano. São Paulo: FTD, 2012b.

TAVARES, Rosemeire Aparecida Alves; CONSELVAN, Tatiane Brugnerotto. **Vontade de saber português.** 8º ano. São Paulo: FTD, 2012c.

TAVARES, Rosemeire Aparecida Alves; CONSELVAN, Tatiane Brugnerotto. **Vontade de saber português.** 9º ano. São Paulo: FTD, 2012d.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta par o ensino de gramática. 14ª. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática ensino plural**. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOBILIDADE DO(NO) SUBSOLO: NÃO IMPORTA O QUÊ, QUEM, COMO, MAS IMPORTA ONDE?

CIDARLEY GRECCO FERNANDES COELHO

Mestranda em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), bolsista pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e professora da Secretaria Estadual de Educação do Paraná

profacidagrecco@gmail.com

Resumo. Pela Análise de Discurso, propomos uma reflexão sobre leitura e tecnologia na relação com o espaço do metrô. A análise traz um projeto que tem como prerrogativa a valorização da leitura em espaços públicos. O registro de gestos de leitura é colocado em circulação por meio das redes constituindo um arquivo móvel fora de um espaço normatizado: a escola. Pelos sentidos de mobilidade, questionamos como o "onde" importa, mostrando os movimentos de um "saber urbano (des)escolarizado": a leitura.

Palavras-chave. Discurso. Leitura. Tecnologia. Mobilidade. Educação.

Abstract. *Through Discourse Analysis, we propose a reflection about reading and technology in relation to space the subway. The analysis brings a project that has the prerogative appreciation of reading in public spaces. The log gestures of reading is put into circulation over the networks constituting a mobile file out of a standardized space: the school. Through way of mobility, as the question "where" matter, showing the movements of a "knowledge urban (un)educated": the reading.*

Keywords. *Discourse. Reading. Technology. Mobility. Education.*

1. INTRODUÇÃO

Sob a luz da Análise de Discurso, fundada por Pêcheux, na França e trazida ao Brasil por Orlandi, esse trabalho propõe uma reflexão sobre leitura e tecnologia na relação com um espaço peculiar da cidade: o subsolo do metrô. Nossa análise contará com a descrição e interpretação de um projeto que tem o apoio da Câmara Brasileira do Livro, cujo escopo traz como prerrogativa a valorização da leitura em espaços públicos. O TMGL: Tem mais **gente** lendo. O registro de gestos de leitura no metrô de São Paulo em forma de fotografias ou

filmagens é colocado em circulação por meio das redes sociais e de um blog, constituindo um arquivo móvel de promoção da leitura fora de seu espaço institucionalizado de realização: a escola. Desse modo, a análise procurará mostrar em que medida os movimentos de (des) escolarização da leitura seguem diretrizes de políticas públicas de promoção do livro e da leitura. Considerando que se leia, sem importar quem, como ou de que modo, através de processos de identificação dos sujeitos, os sentidos de mobilidade – que constituem a sociedade digital, como propõe Dias (2014) – significam a cidade como espaço possível para a leitura: mobilidade que faz importar o onde.

Perguntamo-nos pelo movimento dos sentidos, e propomos que há a construção de um *saber urbano (des)escolarizado*, contraditório constitutivamente e significando leitura pela individuação do sujeito (ORLANDI, 2012) contemporâneo na relação com o digital, considerando "o digital como constitutivo das discursividades" (ORLANDI, 2015).

Tomamos também como um dos pontos de ancoragem a pesquisa desenvolvida por Pfeiffer (2000), na qual os sentidos para um "saber dizer", para o bem-dizer e o mal-dizer, e o sujeito urbano escolarizado, para então pensarmos o *saber urbano (des)escolarizado,* a partir das análises de políticas públicas de leitura nas quais os sentidos de desescolarização se significam como retirada do lugar da escola para inscrevê-la em outro.

Pensamos o saber urbano (des)escolarizado, no movimento dos sentidos dentro e fora da escola simultânea e concomitantemente significados pelo digital, e não apenas uma retirada da leitura da escola, o que incorreria no risco de apagamento do político, pela retirada da função da escola de ensinar a ler e escrever. Num gesto de viabilizar a visibilidade de uma prática já significada como solitária, invisível e silenciosa, não continuamos diante de um processo que coloca na transparência a leitura como um produto do *bem-ler*, um produto da cadeia produtiva do livro?

A análise que fazemos de políticas públicas de leitura, que constitui parte do corpus de nossa dissertação, procura mostrar como se dá a constituição de alguns dos discursos sobre a leitura que, na escola e fora dela, reforçam que é necessário cada vez mais valorizar este saber, o da leitura, como necessário para o desenvolvimento da cidadania, da ciência e do próprio conhecimento. E isto se dá em um movimento que necessita de uma tradição de leitura tal como necessitou de uma tradição gramatical.

A busca por uma tradição de leitura está também filiada a um discurso presente na discursividade do Estado sobre a língua e sobre a leitura, convalidando assim o que, como e onde se deve ler, evidenciando o Brasil como um país de não-leitores, significado pelo pré-construído - conceito desenvolvido por Henry (1990, p 99) para "designar o que remete a uma construção anterior e exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é 'construído' pelo enunciado" - ou, melhor dizendo, pelos pré-construídos de uma falta de leitores, de uma falta na língua, pela falta de leitura, pela falta na educação.

Em tal processo, o discurso se textualiza – nas políticas públicas de promoção do livro, da biblioteca e da leitura, na legislação e no digital – e constitui um imaginário de leitura e leitor, bem como um sentido para o que seja livro. E nessa inscrição nos deparamos com o funcionamento do pré-construído de que brasileiro não lê, sob um efeito de sustentação que constitui assim discursos da falta de leitura/leitores, e na relação com as chamadas novas tecnologias, discursos da obsolescência da escola e dos professores, do acesso universalizado

ao conhecimento, da urgente inovação tecnológica. Na contradição constitutiva dos discursos sobre a leitura há os discursos da falta e também da necessidade de tradição para se valorizar o já construído, há os discursos da obsolescência e também da inovação urgente e frequente, num movimento incessante que se sustenta na/pela repetição.

2. MAIS GENTE LENDO?

O projeto TMGL – Tem mais Gente Lendo iniciou suas atividades na rede social Facebook em fevereiro de 2015, contabilizando hoje com 28.576 seguidores. Em março de 2015, o projeto apresentou um blog e um canal no Youtube, com 9.413 seguidores, com o vídeo que descreve o projeto a partir de imagens de pessoas lendo no metrô de São Paulo. A equipe que coordena a execução do projeto é formada por quatro jornalistas que têm atividades paralelas, tais como escritor, livreiro, videomaker e fotógrafo, um administrador de empresas que também é sócio de uma empresa de desenvolvimento de aplicativos móveis e um designer gráfico com trabalhos cujo foco está em inovação. Em sua descrição textual no blog, uma frase apenas: "Festejamos, cultuamos e apoiamos o gesto da leitura nos espaços públicos".

A atividade desenvolvida pelo projeto ganhou rapidamente as mídias, redes sociais, uma exposição na Casa Folha, pela Flip 2015, e por último a participação na maior manifestação de apoio à leitura do mundo, a flashmob #lermoveomundo, que consiste em uma reunião de pessoas para apoiar uma causa ou realizar algum tipo de ação geralmente inusitada.

Sob esse título em forma de hashtag, a Ler move o mundo aconteceu em 26 de setembro de 2015 em treze cidades da América do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador, Curitiba, Porto Alegre, Buenos Aires, Córdoba, Montevidéu, Lima, La Paz, Bogotá, Caracas, Santiago do Chile, organizado pelo Goethe-Institut em cooperação com a EUNIC (Institutos Nacionais da União Europeia para a Cultura) e em parceria com diversas instituições locais, geralmente ligados à cadeia produtiva do livro. Para que o público pudesse acompanhar os múltiplos Flashmobs foram criadas as hashtags #lermoveomundo #LesenbewegtdieWelt #LeerMueveelMundo.

Em São Paulo, o evento teve o apoio do projeto Tem Mais Gente Lendo (TMGL) e o SP Leituras da Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo, com o apoio do MASP e da Prefeitura da Cidade São Paulo.

Para além das iniciativas que mostram gestos de leitura em espaços alternativos ao da escola, o projeto tem o foco nas centenas de imagens diárias de gente lendo no metrô. Sugerimos como recorte para essa análise a visualização do vídeo disponível na rede Youtube, e chamamos a atenção para a palavra em destaque no nome do projeto em seu blog: Tem mais gente lendo.

Ao dar visibilidade aos sujeitos que leem no metrô, dentro do trem ou sentados à espera, ao trazer a palavra gente negritada, a discursividade presente aciona uma memória, algo que já trouxemos em nossa análise referente às bibliotecas: as pessoas decentes.

Pelo decreto 3.890, que aprovou uma das primeiras bibliotecas universitárias do Brasil, é possível resgatarmos essa memória pelo recorte:

> CAPITULO XIX - DA BIBLIOTHECA - Art. 258. Haverá em cada estabelecimento uma bibliotheca, destinada especialmente ao uso do **corpo descente** e dos alumnos mas que será também franqueada **a todas as pessoas decentes** que alli se apresentarem. (DECRETO 3.890/1901, art. 258-259)

Chamamos a atenção ao que negritamos no texto e para a divisão social que se coloca referente ao acesso à leitura, mas antes, colocamos aqui em questão também os sentidos para o adjetivo **descente** em lugar de docente, uma vez que se constitui em uma falha na língua visto que em todo o Decreto é a única ocorrência, sendo os professores referenciados sempre como corpo docente. Nos perguntamos pela falha que é da ordem do irrealizável, do simbólico, do inconsciente e do equívoco (cf. ORLANDI, 2012) e vemos que o adjetivo equívoco aqui está em relação ao que adjetiva as pessoas com acesso à biblioteca, às **pessoas decentes**.

Desse modo, quem seriam as pessoas decentes que teriam acesso aos conteúdos dessa biblioteca? Poderíamos questionar se o adjetivo decente para pessoas é da mesma ordem que qualifica o professor/docente detentor do saber e com acesso ao acervo? Vemos assim que já no início do século XX, na formulação do texto legal pelo recorte que trazemos, há uma divisão social no acesso à leitura, sendo que a meta de universalização está historicamente relacionada a uma memória que constitui essa divisão. Podemos dizer que haverá uma biblioteca em cada estabelecimento de ensino, mas isso não significa acesso a tudo por todos necessariamente. Talvez signifique, por tudo que já refletimos até aqui, um acesso a livros de qualidade por pessoas decentes. Leitura, livro e bibliotecas se colocam assim como objetos, bens culturais, destinados às gentes, aos decentes e não a qualquer um. Por isso trazemos como questionamento: o não importa quem. Importa que seja **gente** ou **pessoa decente**.

3. A MATERIALIDADE IMPORTA

Trazemos para nossa reflexão uma discussão sobre a materialidade da leitura na discursividade da legislação que inclui o livro digital na definição de livro na Política Nacional do Livro, presente em nossa dissertação.

O livro tratado como **meio**, como **bem** cultural, como **equipamento** leitor para o desenvolvimento de importantes aspectos da sociedade recebe tratamento diferenciado em sua materialidade empírica diante das mudanças ocorridas pelas injunções tecnológicas contemporâneas, e aqui perguntamos por sua materialidade discursiva, ou seja, pelo processo sócio-histórico que significa o que é livro em nossa sociedade. A materialidade discursiva diz respeito a uma das bases epistemológicas da Análise de Discurso: o Materialismo Histórico, "termo criado por Engels para designar a doutrina de Karl Marx, segundo a qual os fatos econômicos estão na base e são a causa determinante dos fenômenos históricos e sociais", conforme Orlandi (2012, p. 71).

Ao colocarmos em questão leitura e tecnologia, livro como bem cultural e equipamentos para leitura, essa relação se justifica, como afirma Pêcheux (1997, p.22), "na perspectiva materialista do efeito das relações de classe sobre o que se pode chamar as "práticas linguísticas" inscritas no funcionamento dos aparelhos ideológicos de uma formação econômica e social dada". Convém destacar que é pela perspectiva materialista que se pode definir a matéria como "uma substância suscetível de receber uma forma" e nessa projeção – das formas sobre a substância – a forma material é a forma discursiva, forma linguístico-histórica, onde não

se separa forma e conteúdo, a materialidade que permite observar a relação do real com o imaginário" (ORLANDI, 2012, p. 71-72). Tratar o livro como meio de significação é tratá-lo como forma material, não como mero instrumento, mas pensado em seu processo histórico-social, do qual fazem parte sujeito e sentido. Daí afirmarmos que a materialidade da leitura importa. No processo que significa livro impresso ou livro digital, as condições de produção da leitura e da tecnologia envolvem sentidos e indivíduos interpelados em sujeitos pela ideologia.

Com a inserção de computadores, smartphones, tablets, e-readers e similares, as possibilidades de práticas diversas de leitura, em meio digital, aumentaram consideravelmente, afetando as relações sociais de modo geral: da economia à educação, do fazer científico às redes sociais, dos modos de produção da leitura à leitura dos modos de produção. As imagens captadas pelo projeto TMGL trazem leitores de livros impressos, periódicos e livros digitais. Da literatura clássica aos livros comerciais, dos textos mais populares aos religiosos. Diversidade de forma material da leitura, mas mesmo assim não importa o quê, sua materialidade.

A questão que se coloca para nós, quanto à materialidade da leitura, está ligada à mobilidade e conectividade, nos termos que tem trabalhado Dias (2011, 2012, 2014), significada pelo digital. A possibilidade de se ter a leitura à mão, pelos dispositivos eletrônicos de leitura, pela internet, pela fotografia, pela técnica e pelo projeto TMGL ressignifica o espaço de leitura, antes muito mais escolarizado, hoje na rua, na cidade, no metrô, no subsolo. Significando assim o espaço, importando o onde.

5. CONSIDERAÇÕES

No movimento dos trilhos e das redes digitais, a mobilidade traz sentidos contraditórios, pois para ler ou ser visto lendo não importa o onde, ao mesmo tempo em que pela valorização, pelo festejar a leitura em espaços públicos – o projeto importa o onde – e este onde é significado por um espaço aberto, mesmo que no subsolo do metrô, não seja a escola, em lugares fechados, só importa se o lugar for o do movimento da visibilidade – na mobilidade do trabalho para casa, de casa para o trabalho, no trajeto, no vagão, no subsolo.

Ao ser fotografado no metrô, o sujeito lê mais, vira gente, pessoa decente, cidadão leitor, num movimento que vai da singularidade à generalidade buscando a universalidade, nos termos de Pêcheux (1997). Não importa o onde, importa que esteja visível, que circule no vão livre do MASP, nas redes, na cidade.

A imagem não se constitui como mera representação de gente lendo, mas de mais gente lendo, num discurso pela imagem que quantifica, que dá visibilidade à prática silenciosa e solitária da leitura, pelo funcionamento do acúmulo da memória metálica e pela imagem de síntese. A imagem não representa, mas apresenta uma prática de leitura que é a contra-identificação do pré-construído que funciona como efeito de sustentação dos discursos das políticas públicas de incentivo à leitura.

Conforme Orlandi (2012), é a eficácia simbólica da imagem que significa – a produção de significação que pela questão da totalidade apaga a composição, o externo, ou outros metrôs (pensando aqui nas linhas possíveis para as fotografias do TMGL, a linha verde e amarela) e como a imagem circulante se inscreve nos discursos de incentivo à leitura sem se perguntar pelos efeitos, pela significação produzida pela práxis leitora. Está na pauta o que se lê, onde

se lê e a quantidade de pessoas que leem. Pode-se comprovar que tem mais gente lendo, mas não se pergunta pelos sentidos produzidos por essa leitura – que são vários, são muitos, mas não são quaisquer.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto 3.890, de 1º de janeiro de 1901. Aprova o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário Dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em Abril/2014.

DIAS, Cristiane. O Ensino, a Leitura e a Escrita: sobre conectividade e mobilidade. In: **Entremeios**, v. 9, jul. 2014. Disponível em <http://www.entremeios.inf.br/published/198.pdf>. Acesso em 04/2014.

_____. **Sujeito, Sociedade e Tecnologia**: a discursividade da rede (de sentidos). São Paulo: Hucitec, 2012.

_____. e-Urbano: a forma material do eletrônico no urbano. In: **e-urbano**: sentidos do espaço urbano/digital. e-book, 2011. Disponível em: http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/. Acesso em maio/2014.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da "Análise automática do discurso" de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethânia Mariani *et al*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

ORLANDI, Eni. Linguagem, Conhecimento, Informação. Apresentação de conferência no evento Cidade Conectada: discurso, interação e mobilidade, VIII Encontro internacional Saber Urbano e Linguagem, Unicamp, 2015.

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

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni P. Orlandi *et al*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PFEIFFER, Claudia C. **Bem dizer e retórica**: um lugar para o sujeito. Tese. Doutorado em Linguística. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

A COAUTORIA EM QUESTÕES DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO

CLEIDE DONIZETE MOREIRA NUNES

Escola Municipal Benedita Braga Cobra
Av. Wilson Megale, 853 - Centro, 37564-000, Centro – Borda da Mata – MG - Brasil
profcleidemoreira@yahoo.com.br

Resumo. Este trabalho pretende resgatar a posição do sujeito leitor em questões avaliativas. Apresenta o conceito de leitura na perspectiva dos dicionários, imagem das redes sociais, documentos oficiais escolares e estudiosos. Analisa a relação entre as atividades extraídas de livros didáticos de Língua Portuguesa e as habilidades e competências da Matriz de Referência do ENEM (2015) e apoia-se nos pressupostos teóricos de Orlandi (2000), Leffa (1996) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

Palavras-chave. Avaliação, Leitura, Coautoria.

Abstract. *This paper intends to rescue the position of the reader in evaluative questions. It introduces the concept of reading from the perspective of dictionaries, social networks images, official school documents and scholars. It analyzes the relationship between the activities extracted from Portuguese textbooks of High School, and the skills and competences of the Matrix of Reference from ENEM (2015) and it is based on theoretical assumptions of Orlandi (2000), Leffa (1996) and on the National Curriculum Guidelines (1998).*

Keywords. *Evaluation, Reading, Co-participation.*

1. INTRODUÇÃO

Ao assumir as turmas do Ensino Fundamental II como professora de Língua Portuguesa percebia que os alunos, embora lessem de forma corrente, apresentavam dificuldade para responder questões relacionadas à leitura e compreensão. Com isso, iniciei meu caminho de pesquisa para tentar desvendar esse mistério sobre o porquê do erro em questões de leitura e interpretação. Esse estudo contemplou a visita em muitas literaturas e que serão retratadas neste espaço de aprendizagem e colaboração.

O primeiro passo apresentará os conceitos de leitura aos olhares do mundo virtual, dos dicionários, documentos oficiais escolares e de alguns pesquisadores. Em seguida, serão abordadas as habilidades e competências da Matriz de Referência de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias do Ensino Nacional do Ensino Médio, ENEM. Finalizando, será apresentada a análise de atividades que envolvem leitura, retiradas de três livros didáticos do Ensino Médio visando relacionar a leitura em sua prática e teoria, e ainda compreender o porquê do erro.

Essas proposições permitirão saber que, apesar do texto apresentar muitos sentidos, em se tratando de compreensão em questões avaliativas, é necessário algo maior e mais intenso, pois segundo Orlandi, a interpretação não pode ser qualquer uma, portanto o leitor deve manter uma postura ativa que será discutida ao longo deste estudo.

2. DESENVOLVIMENTO

O tempo todo, o sujeito leitor se depara com textos, sejam eles: oral, escrito, verbal ou não verbal. As formas como eles se apresentam são variadas e, em se tratando do texto escrito que será o foco desta discussão, ainda causa estranhamento ao leitor quando o objetivo é responder a questões que requerem compreensão e interpretação.

Nesse contexto sobre leitura, avaliação e interpretação vale a pena resgatar seu significado a partir de alguns dicionários da Língua Portuguesa. O Aurélio (Online) apresenta ler como: 1 Fixar a vista e a mente em (o que está escrito). 2 Proceder à leitura de. 3 Ler por baixo: deletrear. 4 Interpretar o que está escrito. 5 Devanear, disparar. Já para o Novíssimo Dicionário da Língua Portuguesa, ler é: 1 Percorrer com a vista o que está escrito, proferindo ou não, mas conhecendo as respectivas palavras.

Com esses significados percebe-se que a leitura se apresenta com formas variadas, seja para busca de informações, distração, liberdade, constituição. Esses significados também estão retratados em imagem a respeito da leitura, conforme uma pesquisa no Google com a palavra “ler”:

Imagem 1

Imagem 2

Imagem 3

Imagem 1- Significados de leitura.

As imagens acima conduzem para o significado de leitura como a fonte de liberdade (Imagem 1); a plenitude (Imagem 2) e de acordo com Paulo Freire, ler é travessia, inferência, questionamento, conforme ele mesmo diz que não dá para ler somente que Eva viu a uva, (Imagem 3); a leitura requer algo mais, mais intrínseco.

Essas acepções retratam a posição do sujeito, bem como a sua formação discursiva, histórica e ideológica, e mostram que a leitura, apesar de suas diferentes funções, revela-se como a chegada a algo, a conquista, o encerramento de uma etapa e ao que se buscou encontrar.

Todos os significados apresentados nos dicionários e através das imagens são pontes ao conceito de leitura segundo os estudiosos do tema, representados aqui por Orlandi (2000), Leffa (1996) e os documentos oficiais escolares.

Segundo Os Parâmetros Curriculares Nacionais, a leitura é conceituada como

> O processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (1998, p. 69).

Daí, pensar a leitura como a relação do leitor com o texto, a interação. Esse conceito, formado desde 1998, ainda está distante e se faz desconhecido na prática escolar de muitos educadores. Pois, sendo "processo", é algo que vai sendo compreendido, assimilado, comparado, analisado. Portanto, o ato de ler não acontece de forma instantânea, merece análise, reflexão e inferência. Justamente, o que é assegurado quando a leitura é realizada de forma ativa, em que o sujeito deixa de ser passivo, receptor, para assumir a posição de agente.

Dentro dessa mesma linha que norteia a leitura para algo reflexivo, estão as habilidades e competências leitoras requeridas pela avaliação externa como a Prova Brasil e Saeb, em que o leitor deve possuir, ao menos, o nível básico de envolvimento com o texto. Essa observação reflete a forma das questões que compõem esse modelo de avaliação.

Em sequência à documentação oficial escolar sobre a leitura, tem-se a matriz de Referência de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias do ENEM que retrata o estudo diretamente relacionado à leitura representado nos verbos analisar, relacionar, identificar, interpretar, associar, comparar, avaliar e reconhecer como algo para ser requerido ao final do Ensino Médio. Esses verbos instigam o conhecimento, demonstram a maturidade leitora, afastam a leitura superficial e determinam a compreensão.

Dando sequência ao conceito de leitura, Leffa pontua que "ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra" (1996, p. 10), e isso acontece quando o leitor olha para o texto, se atém às palavras e infere sentidos. Isso, lhe dá a condição de sair da leitura não apenas com o que o texto apresenta em si, mas o que o leitor traz de sua formação para o texto, sua contribuição, seu acréscimo. E essa condição está relacionada à memória, ao resgate, ao fazer-se sentido.

Falando ainda, sobre o significado de leitura, Orlandi pontua que "a leitura não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentido, em uma palavra: de historicidade" (2000, p. 09). Com isso, a leitura se

revela como algo que depende do leitor, de sua história para que os sentidos sejam atribuídos, daí entender porque as pessoas apresentam sentidos diferentes aos textos e isso explica o porquê dos leitores se equivocarem em suas respostas em relação ao sentido elencado como verdadeiro.

Orlandi (2000), ainda completa que há dois tipos de leitura: a parafrástica e a polissêmica. Esta última, é a que o texto se apresenta com muitos sentidos, pois o leitor, de acordo com sua historicidade apresenta suas conclusões e juízo de valor, aponta o que lhe parece verdadeiro; nesse sentido, o sujeito é o centro para a significação.

Já a leitura parafrástica reportada por Orlandi, (2000) está voltada à decodificação, se assemelha à leitura sem inferência, questionamentos, apenas como uma repetição; pode se dizer que é a leitura ainda em sua fase inicial, imatura. Esse tipo de leitura é visto na fase inicial da alfabetização, em que a criança se atém, apenas e unicamente, em pronunciar o que está registrado, sem intenção de aferir sentidos. Essa leitura também se faz necessária e é o começo de tudo, pois não há possibilidade de inferência sem passar por essa etapa da decodificação.

Para a mesma autora, "a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler. Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente" (p. 11). Por ser justamente, um processo é que requer tempo, perspicácia, malícia, inferência, interação e ainda, requer a posição de coautor para saber de fato, o que o texto apresenta.

Ainda, cabe retomar que ler é muito mais que pronunciar o que está escrito, pois de acordo com Freire, "o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo" (2006, p. 11).

Para a Matriz de Referência, ler está relacionado com as habilidades e competências de: "Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações de acordo com as condições de produções e recepções" (2015, p. 03). Isso, significa que o leitor precisa ter intimidade com o texto, pois só se avalia o que se conhece.

Outra competência apresentada é a da área 6, que desperta para que o aluno saiba "compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação" Isso significa que para o aluno manter uma comunicação significativa e de troca é necessário o domínio da leitura e escrita, pois a compreensão sucede à leitura externa do texto, bem como o gênero, tipologia, estruturação dos textos e função da linguagem presente.

Já, a competência da área 7 sugere que o leitor saiba "confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas". Isso, orienta para a relação entre os textos, bem como o tema, os recursos linguísticos, a inferência, tanto discutida nesta reflexão, e o reconhecimento de estratégias argumentativas como persuasão.

Outra competência da Matriz de Referência aborda sobre a necessidade em "compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade". Ou seja, conhecer a língua para elaboração e estudo de textos, contribui para a compreensão.

3. A ANÁLISE

Para a análise, recorreu-se a três livros didáticos do 3º ano do Ensino Médio das editoras Ática, SM e FTD; aprovados pelo PNLD, declarante que: "parte das coleções contempla, explicitamente, competências leitoras avaliadas por exames vestibulares; e, em especial, por sistemas de avaliação de desempenho do alunado como o Enem" (2014, p. 21).

O livro analisado "Ser protagonista", da editora SM, apesar de suas atividades bem elaboradas, aponta uma fragilidade quando solicita no exercício 1 da página 270, que o aluno responda em relação ao texto "Morte não deve alterar trajeto da corrida": "Quantos dias depois do acidente essa notícia foi vinculada?" Para responder essa questão o aluno precisaria ler o texto todo, saber que se tratava de uma notícia; perceber a data da divulgação apresentada no final do texto e relacioná-la com a palavra "ANTEONTEM" escrita logo no início do 1º parágrafo. Essa atividade apesar de exigir inferência, revela um nível de pouca dificuldade para resposta considerando o respondente, um aluno do 3º ano, alguém que já teve contato com vários gêneros textuais, inclusive com o gênero notícia. Recorrendo às competências leitoras do ENEM verifica-se que o nível de elaboração entre teoria (matriz) e prática (atividades dos livros didáticos) permanece um pouco distante, considerando o sujeito respondente.

Outro caso de insuficiência entre teoria (competência) e prática (exercícios) na elaboração de atividades em livros didáticos pensando na inferência, na leitura das entrelinhas, no questionamento, na necessidade da função de coautor para eleger o sentido dado como legítimo, está no livro "Novas palavras" da FTD. O autor propõe na página 333:

> 1- O primeiro parágrafo do texto é construído com frases curtas e expressivas que descrevem ações, introduzindo uma situação narrativa. Identifique as frases que apresentam as seguintes características:
>
> > "Não leia. Pare. Olhe. Ali, adiante. Mais à frente. Um carro voando. Um foguete a 150 por hora. Chispando, zunindo. Soltando faísca. Um brilho no rastro azul. Zás. Pua adrenalina. Verniz derrapando. Borracha queimado, lambendo o asfalto. A cena voa. Corações galopam."
> >
> > a) Verbos no modo imperativo, que convidam o leitor a imaginar uma determinada cena.

Pois bem, esse exercício requeria do respondente conhecer, primeiramente, o que é verbo, classe gramatical ensinada sistematicamente desde o 5º ano do Ensino Fundamental I. Além disso, era necessário saber o modo imperativo do verbo; conteúdo desenvolvido também desde o final do mesmo nível de ensino já mencionado. Observe que são verbos de fácil entendimento, que indicam ação, algo prático de ser identificado. Além disso, a expressão "imaginar uma determinada cena", é uma proposta sem novidade, no dia a dia, isso já é realizado. O ato de imaginar a cena, é comum a esse público. Tais expressões de fato, servem para aproximar o leitor do texto, mas não significam algo que reporta dificuldade em atribuir sentidos ao exercício.

Ainda em análise, o livro "Linguagem e interação" da editora Ática propõe em seu exercício da página 47, relacionado ao texto As proezas de Macunaíma":

> 1 - No texto 1, as coisas e as pessoas transformam-se em outros seres sem nenhuma explicação lógica. No espaço também ocorrem mudanças desse tipo. Em que outro tipo de narrativa costuma haver essas transformações?

Nesse exercício, o sujeito precisaria conhecer os gêneros textuais para saber que o acontecimento citado relata magia, fantasia, algo sobrenatural que pode ser encontrado em contos de fadas, sugerido pelo livro. Essa percepção é simples e anula maiores inferências, posição, identificação de sentidos.

Com esses exemplos citados, percebe-se que as competências determinadas pelo ENEM, e que requerem do sujeito uma leitura mais elaborada, em que o aluno precisa ter mais maturidade leitora para desenvolvê-la, de verificar de fato, o que está na interioridade dos textos, nas entrelinhas das palavras, ainda permanecem um pouco distante das atividades de leitura e compreensão propostas nos livros didáticos. Disso depreende saber que o sentido legítimo será melhor identificado no texto pelo leitor, quando este se propor a assumir a posição de coautor, função que lhe permite saber de fato o que o texto diz ou não diz, fundamentado na materialidade do verbo e na intimidade intrapessoal entre texto e leitor.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre leitura conforme compartilhado é algo necessário, pois os resultados em avaliações que requerem leitura e interpretação revelam a dificuldade do sujeito leitor em atravessar os sentidos que o texto oferece e decidir pela resposta dada como legítima. Essa interação só é possível quando o leitor assume a posição de coautor, resgata do texto todas as possibilidades de sentido e, por meio da materialidade, dialoga e supera as expectativas indo além das entrelinhas do texto. Para que isso aconteça é necessário que o leitor tenha habilidade para desenvolver-se nesse processo de interrogações apontado pela leitura retratada no ENEM e provas externas. Com isso, encontrando o caminho, amparado pelos educadores e recursos didáticos, assumindo a posição de coautor do texto, permitindo-se a visão intrínseca do texto e os movimentos necessários para descortinar as entrelinhas da leitura e de seus sentidos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, E. *et al*. **Novas palavras**. 2ª ed. São Paulo: Editora FTD, 2013.

BRASIL. Matriz de Referência ENEM. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

FARACO, C. *et al*. **Linguagem e Interação.** Tipo 2. 2ª. ed. São Paulo: Ática, 2013.

FREIRE, Paulo**. A importância do ato de ler**. 48ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura.** Porto Alegre: Flagra, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Guia de Livros Didáticos PNLD, 2015, Ensino Médio. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

ORLANDI. Eni. **Discurso e Leitura**. 4ª ed. São Paulo, Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

RAMOS, R. A. **Ser protagonista**. Coleção Tipo 2. 2ª. ed. São Paulo: Edições SM, 2013.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA, ENCONTROS OU DESENCONTROS?

CLEIDE DONIZETE MOREIRA NUNES

Escola Municipal Benedita Braga Cobra
Av. Wilson Megale, 853 - Centro, 37564-000, Centro – Borda da Mata – MG - Brasil
profcleidemoreira@yahoo.com.br

Resumo. O intuito deste trabalho é verificar porque o aluno erra questões em avaliação diagnóstica. Ampara-se teoricamente nas literaturas de Orlandi (1996), (2001), Haydt (2000) Luckesi (2002) e na avaliação diagnóstica formulada pelo Sistema de Ensino COC NAME, aplicada aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II. Com isso, busca contribuir com alunos e professores quando o assunto é avaliação para verificação de aprendizagem.

Palavras-chave. Leitura. Avaliação diagnóstica. Erro. Sentidos

Abstract. *By considering the relationship between language and teaching as fundamental, the reflection here presented intends to check why the student makes mistakes in questions of diagnostic evaluation. Theoretically, it is based in the literature of Orlandi (1996), (2001), Haydt (2000) Luckesi (2002) and in the diagnostic evaluation made by the COC NAME Education System, applied to students of the 9th grade of Elementary School. As a result, it seeks to contribute to students and teachers when it comes to evaluation to check learning.*

Keywords. *Reading. Diagnostic evaluation. Mistakes. Senses*

1. INTRODUÇÃO

O ambiente acadêmico é estruturado por conteúdos, objetivos, planejamentos, recursos, metodologias e avaliações; estas, ora externas, ora internas, vêm ocupando espaços em pesquisas devido aos resultados apontados pelos programas que abordam o índice de proficiência, tais como IDEB, PISA e outros. Disso depreende saber que, quando se fala em avaliação, muitos questionamentos surgem em relação ao tripé aluno/ professor/avaliação; isto é, há muitas interrogações tentando apontar a causa do baixo desempenho escolar. Muitos apontam para o professor, pensando que este deveria estar além aos alunos e que, muitas vezes, se apresenta aquém; outros apontam para o aluno que deveria estar comungando dos

ensinamentos e que muitas vezes se demonstra ausente, mesmo estando presente; há ainda proposições relacionadas à avaliação, isto é, sua estrutura, considerações e até mesmo seus objetivos.

Dentre esse leque imenso de interrogações, este estudo se ocupará em averiguar o papel da avaliação, especificamente, da avaliação diagnóstica que apesar de se compor de atividades já desenvolvidas em sala, ainda apresenta desencontros em seus resultados. Para isso, será reportado ao longo deste trabalho, a noção de avaliação diagnóstica, nas concepções de Haydt (2000) Luckesi (2002) e a questão dos sentidos atravessados nos textos referenciados por Orlandi (1996).

Após, será apresentado o *corpus* dessa pesquisa embasada nas habilidades e competências da Prova Brasil e, finalmente, a análise e o resultado com as possíveis causas do erro pensando na questão da leitura frente à avaliação diagnóstica, bem como seus encontros e desencontros.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Uma das coisas que move a educação escolar é a questão da avaliação, seja ela formativa, somativa ou diagnóstica, sempre será motivo de muitas interrogações, pois os resultados, na maioria das vezes, apresentam abaixo do esperado. Mas, por que o resultado é insatisfatório? Espera-se algo tão diferente do que foi desenvolvido? Os alunos estão aquém do que lhe é ensinado? As habilidades cobradas em provas são diferentes das desenvolvidas em sala?

Para tantas interrogações, é necessário primeiramente conhecer as normas básicas da avaliação diagnóstica, isto é, seu conceito, sua elaboração, aplicação, a finalidade da análise, a intervenção e, inclusive, saber os sentidos atravessados nos textos.

Disso, compreende-se que avaliação diagnóstica, segundo Haydt é:

> Aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens. É também utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-las. (1988, p. 16-17)

Uma outra concepção de avaliação diagnóstica que valida esse termo é apontado por Luckesi quando propõe que:

> O ato de avaliar não serve como pausa para pensar a prática e retornar a ela; mas sim como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada. De fato, o momento da avaliação deveria ser um momento de fôlego, na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada, e nunca um ponto definitivo de chegada (2003, p. 34).

Essa acepção determina, após análises, novas formas de trabalho, novo planejamento e estratégias diversificadas, ou seja, ação, reflexão, ação, ou, ainda, após a aplicação da avaliação, o professor deve organizar maneiras diferentes de orientar o conteúdo. Pois não é possível dar um novo sabor ao prato usando os mesmos ingredientes, ou ainda, não é possível

mudar o quadro de um paciente usando a mesma medicação, com a mesma dosagem. A nova roupagem está vinculada a todas as áreas. O que é fundamental deve ser aperfeiçoado e intensificado. Isso, orienta para o grau de importância, a relevância do conteúdo desenvolvido, pois, de acordo ainda com Luckesi: "se o conhecimento ou a habilidade é importante e o aluno ainda não o adquiriu, há que trabalhar para que adquira; se for secundário, não há motivo para que este conteúdo ou habilidade esteja constando no currículo de ensino" (2003, p. 82).

A avaliação diagnóstica, requer alguns cuidados desde a sua elaboração até a próxima elaboração, ou seja, a averiguação das habilidades desenvolvidas, o banco de questões contemplado, o tipo das atividades, os objetivos propostos e a própria análise, pois, de acordo com Luckesi, o instrumento para ser adequado, também, precisa:

> • Medir resultados de aprendizagem claramente definidos, que estivessem em harmonia com os objetivos instrucionais;
>
> • Medir uma amostra adequada dos resultados de aprendizagem e o conteúdo da matéria incluída na instrução;
>
> • Conter os tipos de itens que são mais adequados para medir os resultados de aprendizagem desejados;
>
> • Ser planejado para se ajustar aos usos particulares a serem feitos dos resultados;
>
> • Ser construído tão fidedignos quanto possível e, em consequência, ser interpretado com cautela;
>
> • Ser utilizado para melhorar a aprendizagem do estudante e do sistema de ensino (2003, p.83).

Atentos às facetas da avaliação diagnóstica, cabe pensar no erro, pois uma vez em que a avaliação é elaborada dentro de uma proposta cuidadosa e aplicada com uma intenção de verificação de aprendizagem, por que ainda causa estranhamento?

Essa interrogação propõe que o erro deve estar relacionado à leitura, pois de acordo com Orlandi "a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler" (2000, p. 11). Isso demonstra que, ao responder questões de avaliação, seja formativa, somativa ou diagnóstica, a leitura está diretamente ligada ao sucesso ou insucesso, pois necessita-se muito mais que leituras e práticas anteriores. Necessita, de acordo com Orlandi, que "ao olhar os textos, o analista defronta-se com a necessidade de reconhecer, em sua materialidade discursiva, os indícios (vestígios, pistas) dos processos de significação aí inscritos. Ele parte desses indícios" (2001, p. 90).

Dessa forma, percebe-se que o sujeito deve ater-se no que o texto diz e no que o texto não diz, mas para que isso aconteça, para que o sujeito tenha possibilidade de demarcar o que de fato o texto reporta, é necessário um envolvimento maior, pois compreender como um texto funciona, conforme ressalta Orlandi, "é compreendê-lo enquanto objeto linguístico-histórico, é explicitar como ele realiza a discursividade que o constitui" (2001, p. 70), ainda acrescentando:

> O processo de compreensão certamente, não exclui a articulação entre as várias linguagens que constitui o universo simbólico. Dito de outra maneira: o aluno traz, para a leitura, a sua experiência discursiva, que inclui sua relação com todas as formas de linguagem (ORLANDI, 2000, p. 38).

Portanto, a intimidade com o texto, a posição de coautoria, a formação histórica, discursiva e ideológica são fatores que colaboram nesse processo de leitura, compreensão e interpretação. Dessa forma, cabe ressaltar que as leituras têm suas histórias e por isso, seus equívocos. Porém, apesar de sua complexidade, Orlandi completa que "a interpretação não é livre de determinação, não é qualquer uma" (2001, p 47), mas apesar de muitos sentidos, em relação à questão avaliativa, sempre terá um único sentido elencado como correto e independente do tipo de avaliação, o estranhamento, o erro não está unicamente no tripé, já mencionado anteriormente, aluno/ professor/ avaliação, mas pode estar na relação entre sujeito e texto, leitura e compreensão.

Com isso, tem-se que a avaliação diagnóstica, assim como as demais, necessita de um sujeito leitor malicioso, perspicaz, que se interage com as leituras contidas no texto e que, principalmente, atravesse os sentidos e leem as entrelinhas.

3. METODOLOGIA

Este trabalho procura saber por que o aluno erra questões de leitura e interpretação em avaliação diagnóstica, embora composta por habilidades já desenvolvidas em sala, fundamentando-se em Orlandi (1996) e na aplicação de uma prova formulada pelo Sistema de Ensino COC/NAME da rede municipal com o objetivo de verificar o nível de ensino-aprendizagem em relação ao ano de 2014. A avaliação, composta por dez questões, sendo três delas retratadas nesta pesquisa por requererem habilidades específicas de leitura, está relacionada à matriz de referência da Prova Brasil e permite observar as dificuldades leitoras dos alunos.

Veja que a questão 1 solicitava que o respondente "apontasse, a partir de dois textos, o maior agravante do aquecimento global", porém dos sessenta e quatro alunos participantes, trinta e oito responderam conforme a solicitação dos organizadores, ou seja, dezesseis ainda apresentaram respostas diferentes da indicada. Isso, revela que os estudantes ainda têm dificuldade para "localizar informações explícitas", conforme o texto I revela: "no entanto, as principais atribuições para o aquecimento global estão relacionadas, às atividades humanas".

Imagem 1 – Gráfico relacionado à questão 1.

Para a questão 2, ainda referente aos dois textos da questão 1, foi solicitado que o aluno apontasse "O que ambos os textos mencionaram"; e para chegar à resposta, o aluno deveria "Ler com autonomia para reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na

comparação de textos". De acordo com o resultado, tem-se que trinta alunos, ou seja, mais da metade, tiveram dificuldade para encontrar a resposta. Isso deve estar relacionado à falta de percepção para observar o que o texto diz e o que o texto não diz; pois se houvesse a leitura dialogada, ou seja, àquela em que o sujeito se apropria das palavras, teria percebido que, entre as alternativas citadas, somente a letra B que continha: "o gás metano, influencia no efeito estufa e causa o aquecimento global"; aparecia nos dois textos.

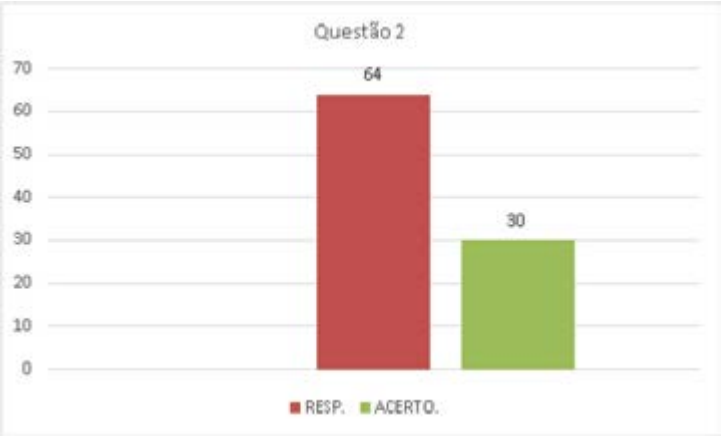


Imagem II – Gráfico relacionado à questão 2.

Dando continuidade, a questão 3 solicitava que o aluno, após ler o texto, respondesse "O que disse o dono da galinha"; para isso o respondente deveria compreender o significado da palavra "transijo", ou ainda entender o contexto da anedota; dessa forma, marcaria a letra B. Portanto, dos sessenta e quatro, quarenta e dois alunos demonstraram dificuldade na habilidade para "Inferir o sentido de uma palavra ou expressão", assinalando outra alternativa. Isso deve ter acontecido por falta do aluno se prender ao texto e perceber a profundidade das palavras, pois, de acordo com Orlandi (2001, p. 53) "é no corpo a corpo com a linguagem que o sujeito (se) diz. E o faz ficando apenas nas evidências produzidas pela ideologia"; com isso retoma-se a necessidade de se entregar ao texto para buscar dentre os sentidos, o ideal.

Percebe-se que há um problema com as habilidades leitoras, sua compreensão e sentidos. Disso depreende saber que esse resultado é apenas uma amostra do que pode estar acontecendo no interior dos muros das escolas, isto é, aluno que não compreende as sentenças em sua totalidade.

Imagem III – Gráfico relacionado à questão 3.

Com essa pesquisa, cabe pensar sobre o papel da leitura para a compreensão e interpretação e, conforme destaca Geraldi "Isto significa dar atenção ao fato de que a compreensão é uma forma de diálogo" (2003, p. 113). Portanto, uma avaliação diagnóstica que requer habilidades leitoras precisa articular ação, reflexão, ação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se fala em avaliação diagnóstica, fala-se em habilidades já desenvolvidas, portanto, o erro, seja em maior ou menor escala, é algo para repensar, refletir e provocar, pois a causa pode estar na leitura, isto é, na forma de ler e atribuir sentidos.

Disso cabe saber que, de acordo com Geraldi, "o texto é, pois, o lugar onde o encontro se dá" (2003, p. 167), portanto ao ler, o encontro entre sujeito e texto deve ultrapassar toda restrição, pois não dá para limitar-se, não dá para viver na superficialidade das palavras. Deve-se atravessar todos os níveis da leitura, desde a decodificação a compreensão, chegando na interpretação.

Com isso, cabe saber que para responder questões é necessário aprofundar-se nesse encontro entre sujeito e texto, leitura e compreensão. É saber que o texto permite muitos sentidos, mas em questões avaliativas, somente um é considerado verdadeiro. Portanto, há necessidade da maturidade leitora, da leitura das entrelinhas, da perspicácia, da malícia, do diálogo, da posição de coautor para que o sentido seja determinado conforme o texto aponta.

Porém, quando se referir à avaliação da aprendizagem é fundamental, conforme aponta Haydt, a necessidade de "Identificar a dificuldade de aprendizagem, tentando discriminar e caracterizar suas possíveis causas" (1998, p. 23), e ainda promover a leitura dialogada em sala, estimulando sentidos e olhares diferentes, permitir a verbalização das ideias, a exposição do pensamento, o contra diálogo, a defesa e, segundo Orlandi "compreender como um texto funciona, como ele produz sentidos" (2001, p. 70), dessa forma, descobrir os encontros e desencontros na avaliação diagnóstica.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 15ª. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 3ª. ed. Campinas, SP: Editora Pontes, 2001.

_____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez e Editora da UNICAMP, 2000.

_____. **Interpretação:** autoria, leitura, efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Pontes, 1996.

_____. **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: As formas de discurso. Campinas: Pontes, 1987.

LEY DE DERECHOS DE LA MADRE TIERRA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA SEMÂNTICA DO ACONTECIMENTO[1]

CRISTINA ZANELLA RODRIGUES

Instituto Federal Sul-rio-grandense
Rua Paul Harris, 410 – 97574-360 – Santana do Livramento – RS - Brasil
cristinarodrigues@ifsul.edu.br

Resumo. A proposta deste trabalho é, a partir da perspectiva teórica da Semântica do Acontecimento, trazer uma análise do texto da Ley nº 071, denominada Ley de Derechos de La Madre Tierra, aprovada na Bolívia em 21 de dezembro de 2010. Buscou-se observar o funcionamento da cena enunciativa e os processos de nomeação, designação e descrição, atentando para a temporalidade constitutiva do enunciado enquanto acontecimento, uma vez que neste texto a Madre Tierra adquire status de sujeito de direito.

Palavra-chave. Lei. Madre Tierra. Semântica. Designação. Nomeação.

Abstract. *The aim of this work is, from the theoretical perspective of the Semantics of the Events, to bring an analysis of the legal text of the Law nº 071, so called Law of the Rights of The Mother Earth, approved in Bolivia in January 21st 2010. The goal is to observe the functioning of the enunciative scene and the processes of naming, designating and describing, focusing in the temporality as constitutive of the enunciation, because in this legal text the Mother Earth acquires the status of subject of rights.*

Keywords. *Law. Mother Earth. Semantics. Designation. Naming.*

No dia 22 dezembro de 2010, no Estado Plurinacional de Bolívia, foi publicada a Ley nº 071 - LEY DE DERECHOS DE LA MADRE TIERRA, que decreta o reconhecimento dos direitos de la Madre Tierra. A ley nº 071 compõe-se de 10 artigos. Uma lei curta, mas que irrompe no discurso jurídico trazendo um fato novo: a Madre Tierra como sujeito de direitos. A partir da perspectiva teórica da Semântica do Acontecimento, se pretende analisar o texto da ley nº 71, atentando para a cena enunciativa e para a observação do funcionamento enunciativo da nomeação, da designação e da descrição de Madre Tierra.

1 Texto apresentado à disciplina Tópicos de Semântica I, ministrada pela Profa. Dra. Mónica Zoppi-Fontana, no curso de Doutorado em Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem-Unicamp durante o 1º semestre de 2015.

Conforme Guimarães (2002), a proposta da Semântica do Acontecimento é procurar realizar a análise do sentido na enunciação, considerando esta como um acontecimento do dizer: "um acontecimento no qual se dá a relação do sujeito com a língua" (GUIMARÃES, 2002, p. 8). Argumenta ainda que a constituição do acontecimento se dá naquilo que vem a definir como temporalidade.

Guimarães, assumindo uma posição díspar de Benveniste e Ducrot, propõe que não é o sujeito que institui o tempo, ao se apropriar do aparelho formal da enunciação e dizer um *eu*, mas é o próprio acontecimento que temporaliza, colocando em movimento um presente (em que o locutor se representa), um passado memorável e uma latência de futuro. Tal perspectiva é atravessada por uma noção de político. O político é entendido por Guimarães como uma normatividade que estabelece uma divisão daquilo que o autor vai chamar de real histórico – aquilo que é significado na história.

> O Político é [...] a contradição que instala o conflito no centro do dizer. Ele se constitui pela contradição entre a normatividade das instituições sociais que organizam desigualmente o real e a afirmação de pertencimento dos não incluídos. (GUIMARÃES, 2002, p. 17)

Essa noção de político se mostra importante para o conceito de cena enunciativa, pois coloca em jogo como ocorre a apropriação da palavra pelo sujeito. Na visão do autor, o sujeito é linguístico e político porque vive nos entremeios de uma rede que funciona por processos institucionais de exclusão.

> Uma *cena enunciativa* se caracteriza por constituir modos específicos de acesso à palavra dada as relações entre figuras da enunciação e suas formas linguísticas. [...] Os lugares enunciativos são configurações específicas do agenciamento enunciativo para 'aquele que fala' e 'aquele para quem se fala' [que] não são pessoas, mas uma configuração do agenciamento enunciativo. São lugares constituídos pelos dizeres e não pessoas donas de seu dizer. (GUIMARÃES, 2002, p. 23)

A essa figura da enunciação, o autor vai chamar de Locutor que, ao assumir a palavra, "se representa no próprio dizer como fonte deste dizer" (GUIMARÃES, 2002, p. 23). Ocorre que este lugar de dizer pode se constituir num lugar social. Para ilustrar esta linha de raciocínio, o teórico traz como exemplo o Presidente da República ao *Decretar X.* Ele, o presidente, só pode o fazer na medida em que assume este lugar social que lhe dá poder para tal, e não apenas como falante de uma língua. O que parece coerente, pois não basta o cidadão comum dizer que *Decreta X*, pois tal não surtirá efeito sob o ponto de vista performativo de uma lei.

> Em outras palavras, o Locutor só pode falar enquanto predicado por um lugar social. A este lugar social do locutor chamaremos de *locutor-x*, onde o locutor (com maiúscula) sempre vem predicado por um lugar social que a variável x representa (presidente, governador etc.). (GUIMARÃES, 2002, p. 24).

A cena enunciativa, então, vai se configurar a partir dos *lugares de dizer* (enunciadores) e dos *lugares sociais* (locutor-x). Para o autor, haveria quatro "tipos" de enunciador: *enunciador-individual*, *enunciador-genérico*, *enunciador-universal* e *enunciador-coletivo*. Para ilustrar como se dá o aparecimento do *enunciador-individual*, o semanticista traz como exemplo o enunciado "eu prometo que vou a sua casa". Aqui, não se trataria de um lugar social, pois funcionaria independentemente da história. "Ou seja, este *eu* é a representação de que não há lugar social no dizer" (GUIMARÃES, 2002, p. 25). Outra forma de manifestação desse

apagamento do lugar social seria o *enunciador-genérico*, presente, por exemplo, nos ditos populares. Não se trata aqui de uma individualização, mas de um que fala através de todos. "O enunciador se mostra como dizendo com todos os outros: se mostra como um indivíduo que escolhe falar como outros indivíduos" (GUIMARÃES, 2002, p. 25).

Outra forma de enunciar de *fora* ou acima da história, seria a manifestação do *enunciador-universal*. Aquele lugar em que o Locutor estaria submetido ao regime de verdadeiro ou falso, como o caso de "Todas as pessoas morrem" ou "A terra gira em torno do sol" – passíveis de inquestionabilidade. O *enunciador-coletivo* seria aquele manifestado num enunciado em que o Locutor é uma pessoa jurídica ou um ente representativo de uma classe ou grupo, "que se caracteriza por ser a voz de todos como única voz" (GUIMARÃES, 2002, p. 38).

Feita, então, essa breve elucubração teórica, trazemos o *corpus* para análise, começando pela cena enunciativa. O agenciamento enunciativo de caráter performativo será dado pelo locutor-legislador (**LA ASAMBLEA LEGISLATIVA PLURINACIONAL**) e pelo locutor-presidente (**EVO MORALES AYMA – PRESIDENTE CONSTITUCIONAL DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA**) que são aqueles que ocupam o lugar social de poder sancionar, decretar e promulgar. Para melhor visualização, transcrevo abaixo o cabeçalho da lei tal qual publicada na *Gaceta Oficial* e o trecho em que o presidente a promulga, que aparece mais para o final do texto.

EVO MORALES AYMA

PRESIDENTE CONSTITUCIONAL DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

Por cuanto, la Asamblea Legislativa Plurinacional, ha sancionado la siguiente Ley:

LA ASAMBLEA LEGISLATIVA PLURINACIONAL, DECRETA:

LEY DE DERECHOS DE LA MADRE TIERRA

CAPÍTULO I

OBJETO Y PRINCIPIOS

Artículo 1. (OBJETO). La presente Ley tiene por objeto reconocer los derechos de la Madre Tierra, así como las obligaciones y deberes del Estado Plurinacional y de la sociedad para garantizar el respeto de estos derechos.

[...]

Por tanto, la promulgo para que se tenga y cumpla como Ley del Estado Plurinacional de Bolivia.

Pode-se observar que o nome próprio antecede a condição de presidente. Em verdade, o nome próprio do presidente, na forma como é escrita na lei boliviana, aparece no início do texto e ao final, quando da assinatura. Conforme Guimarães, o nome próprio indica uma unicidade, "e esta unicidade é um efeito do funcionamento do nome próprio como processo de identificação social do que se nomeia [...] se dá no processo social de subjetivação". (2002, p. 36-37)

O nome **Evo** vem acompanhado pelo sobrenome: **Morales Ayma**. No que se refere ao **Morales**, parece tranquilo arguir que remonta um memorável da colonização espanhola na América Latina. Vê-se aí, cravado na locução do nome o processo de submissão dos povos originários aos conquistadores. Pois, o sobrenome que segue, reverbera origem indígena: **Ayma**. O presidente Evo é de descendência *aymara*.

Para relacionar, uma passagem de Parisaca,

> Los estudiosos contemporáneos, remetiéndose a investigaciones anteriores, nos indican que el hombre se ubicó en el *Collao aymara* entre el 10.000 a 12.000 a.C. Afirman, también, que en el territorio que ocupan hoy los aymaras aparecieron dos razas: la colla y la aruwak. Los collas habrían sido formados de varias tribus o subtribus, entre quienes hoy podemos identificar a los lupacas, collaguas, pacajes, etc.; y de los aruwac, a los uros, chipayas, etc., denominados, hasta nuestros días, "los primeros hombres". Después de ellos surge la cultura *Tiwanaku* (1580 a.C. – 1172 d.C.), en las orillas del lago Titicaca, entre los actuales territorios del Perú y Bolivia. Ella es el mejor exponente del pueblo aymara y la más importante entre las culturas andinas. En sú último período, *Tiwanaku* abarcó un inmenso territorio que se extendió hacia la sierra y la costa central del actual Perú, llegando al Ecuador, a la costa norte de Chile y hasta el norte de Argentina. (PARISACA, 1999, p. 18)

A ordem histórico-política remete para o ineditismo de um indígena e socialista ser eleito presidente de um país, especialmente na América Latina. Evo Morales, representante do *MAS – Movimiento al Socialismo*, foi eleito pela primeira vez em 22 de janeiro de 2006. Em 25 de janeiro de 2009 foi aprovada a nova carta magna boliviana, através do Referendo Constituinte. E, novamente, em 6 de dezembro de 2009, com 64,22% dos votos foi eleito em primeiro turno para mais um mandato agora sob regência do novo texto constitucional (BARBOSA FILHO, 2008).

E que repercussões teriam essas duas ordens (dos nomes: do presidente, da assembleia e da lei, e da história política da Bolívia) na produção dos efeitos de sentidos do enunciado em lei e na configuração da cena enunciativa? Se, como nos ensina Guimarães, "nas nomeações podem-se cruzar regiões diferentes do interdiscurso (posições de sujeito diferentes)" (2002, p. 37), seria lícito dizer que o agenciamento enunciativo do nome *Evo Morales Ayma* é afetado por uma memória – pelo interdiscurso e, ao encabeçar um texto de lei, faz significar aí toda a rede enunciativa que o nome carrega. Portanto, a escrita de um nome que traz consigo a memória dos povos originários, memória marcada pela dominação, é porque algo novo se constituiu na ordem da enunciação. E esse algo novo está aliado ao nome adjetivado da lei (**LEY DE DERECHOS DE LA MADRE TIERRA**), do presidente (**PRESIDENTE CONSTITUCIONAL**), da assembleia legislativa (**ASAMBLEA LEGISLATIVA PLURINACIONAL)**.

A começar pelos adjetivos que seguem o substantivo **ASAMBLEA**: **LEGISLATIVA** (tem a tarefa de *aprobar y sancionar leyes*, conforme dispõe o artigo 145 da Constituição) e **PLURINACIONAL** (porque trata de incluir entre os representantes do povo as diferentes nações indígenas do país). Há um rompimento com uma ordem estabelecida de que se há um país, há apenas uma nação. Ao ser adjetivada pela palavra **PLURINACIONAL**[2], vemos funcionar a memória de resistência dos povos originários e a imposição de sua existência, nomeada em texto constitucional, com o prefixo **PLURI**, ou seja, mais de um – que assenta fortemente a ideia de interculturalidade em determinado território e que abre o caminho para o respeito à diversidade jurídica, cultural e linguística das diferentes nações indígenas que coabitam no país (CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA, 2009).

2 "El concepto de plurinacionalidad encuentra su sentido político actual en los países andinos del crecimiento político y visibilidad de las organizaciones de pueblos y nacionalidades de tierras bajas y selva amazónica y la consecuente imagen pluriétnica de las sociedades en cuestión. […] Tanto en Bolivia como en Ecuador, como veremos, la idea de lo plurinacional surge de la fuerza política e intelectual quechua y aymara, con su crítica de la república liberal construida por una elite criolla que en 1825 (Bolivia) y 1830(Ecuador) obtuvo la independencia política, pero mantuvo la admiración y dominancia de la cultura europea" (SHAVELZON, 2015, p. 71-72).

Vemos que numa linha se apresenta a expressão ***Presidente Constitucional del Estado Plurinacional de Bolivia*** e em seguida o enunciado ***Por cuanto, la Asamblea Legislativa Plurinacional, ha sancionado la seguiente lei*** seguido de dois pontos. Resta claro que a *Asamblea* sancionou a lei e que o *Presidente* a decretou, dado a locução conjuntiva causal *por cuanto*. Ou seja, numa tradução livre de *por cuanto*, teríamos, "visto que" a *Asamblea* sancionou, o *Presidente* decreta. Logo abaixo deste enunciado, vem novamente a expressão ***La Asamblea Legistaviva Plurinacional*** seguida de vírgula, e depois o verbo *decreta*, em caixa alta, seguido de dois pontos e, na linha seguinte, o nome da lei. Isso parece sugerir certa ambiguidade no que concerne a quem efetivamente decreta, porém a locução verbal ***ha sancionado*** dirime esta questão, pois coloca em movimento outra temporalidade: faz situar um evento ocorrido antes. Um evento na história.

Destaco os verbos que considero dar performatividade à lei: **ha sancionado**, **DECRETA** e **la promulgo**. A locução verbal ***ha sancionado*** está no tempo do pretérito perfeito, indicando que algum rito já ocorreu e que a *Asamblea*, sujeito gramatical que realiza a ação, cumpriu com sua responsabilidade constitucional. De acordo com Fiorin, "o pretérito perfeito marca uma relação de anterioridade entre o momento do acontecimento e o momento de referência presente" (2005, p. 152). O que indica que se instaura um *agora* nesta data *passada* de 15 de outubro de 2010 devido ao caráter aspectual da locução verbal, e que a cada vez que se enuncia a lei, ocorre a temporalização/atualização do acontecimento. Por isso, mesmo que no pretérito passado, funciona como um tempo omnipresente, servindo a narrativa como atualização permanente do sentido.

Ainda no caso de ***ha sancionado***, o locutor é marcado pela 3ª pessoa do singular (alguém/ele/ela/isso, ou seja, ***la asamblea ha sancionado***), o que, num primeiro momento dá a impressão de remeter à perspectiva de um enunciador-coletivo, pois trata de, em determinado momento situado na história (dada a conjugação da locução verbal no pretérito), fazer se ouvir o ponto de vista dos representantes políticos dos cidadãos de um país, e que assevera a necessidade de se reconhecer e outorgar direitos a *Madre Tierra*. Entretanto, como reverbera aí o memorável do discurso jurídico, o ponto de vista em jogo é o do enunciador-universal, pois não se trata do coletivo de representantes populares, mas de uma instituição.

O locutor-asamblea ocupa o lugar social onde reside o poder para tornar o texto legal, legítimo e produtor de efeitos jurídicos para todos os cidadãos, instaurando como alocutário a sociedade boliviana. O endereçamento da lei – no viés performativo que lhe constitui -, que movimenta o ponto de vista do enunciador-universal, nos moldes em que é definido na Semântica do Acontecimento, intenta tornar válido os direitos da *Madre Tierra*, obrigando todos e cada um que se encontre em território boliviano.

O ***decreta***, também conjugado na 3ª pessoa do singular, parece funcionar de forma semelhante, ainda que em tempo aspectual distinto do ***ha sancionado***. O Locutor, responsável por dizer *decreta*, se divide em locutor-presidente e um enunciador-universal, pois o que enuncia é válido para todos e em qualquer tempo. Isso se deve à conjugação no tempo presente: "uma abstração do espírito, uma vez que, como mostra Guillaume, ele recompõe-se com instantes que acabaram de passar e com instantes que ainda vão passar (1968, p.51)" (FIORIN, 2005, p. 149). Seguindo na explicação de Fiorin, o ***decreta*** institui um presente omnitemporal – "quando o momento de referência é ilimitado e, portanto, também o é o momento do acontecimento" (FIORIN, 2005, p. 150). Para o autor, é a forma mais recorrente nos discursos da ciência, da religião, da saberia popular.

De acordo com Guimarães, a questão da temporalidade do *Decreta-X*, coloca em relação tanto "o presente que ele (acontecimento) constitui e é uma memória, um passado de dizeres, que autoriza o Presidente *decretar* e *decretar-x*" (2002, p. 29). Levando, portanto, em conta o que teorizam os autores citados, o ***decreta*** instaura um presente omnipresente, mas que, pela temporalidade do acontecimento, faz funcionar também um passado e um futuro, redundando num eterno instituído pelo discurso jurídico.

A expressão ***la promulgo*** vem seguida da locução adverbial causal de ***Por tanto***. Ou seja, percebemos o mesmo movimento de sentidos de que ***por cuanto***, condicional que alerta a necessidade de algo só acontecer porque outra ação foi tomada antes, no caso, a *Asamblea* ter sancionado. E inclui também tudo o que dispõe a lei. Conjugado na 1ª pessoa do singular remete ao ***Presidente Constitucional*** nomeado ***Evo Morales Ayma*** no cabeçalho e na assinatura. Enunciativamente falando, instaura um *eu*. O locutor-presidente fala de si, assina por si e obriga a si, na estrutura da lei e do sistema político.

Parto agora para a análise do último recorte, onde me atento para a nomeação e a descrição daquilo que a lei descreve e prescreve.

> **Artículo 3. (MADRE TIERRA).** La Madre Tierra es el sistema viviente dinámico conformado por la comunidad indivisible de todos los sistemas de vida y los seres vivos, interrelacionados, interdependientes y complementarios, que comparten un destino común. La Madre Tierra es considerada sagrada, desde las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígena originario campesino.

O sujeito de direito tem nome e adquire uma descrição. No artigo 3 é onde está situada a predicação, no verbo de ligação *ser* conjugado em ***es***. Aí, a que tem nome – ***La Madre Tierra*** – ganha algo que designa e refere[3].

> Abya Yala, Pachamama, Tonantzin, Mother Earth, Madre Tierra: los 70 millones de amerindios, al igual que los autóctonos de otros continentes, saben que son hijos de la Tierra. […]. (WERMUS, 2002, p. 10-16)

Pode-se dizer que, na Bolívia, o povo escolheu *hablar a* ***la Madre Tierra*** também através da lei, marcando na temporalidade do acontecimento os enunciados de um memorável atualizado. Nas diferentes formas de pronúncia e escrita, traz consigo uma memória indígena. Composto por dois nomes, por assim dizer, ***Madre*** e ***Tierra***, ambas únicas - o pronome ***la***, que lhe antecede, corrobora esse efeito de sentido de unicidade: conclama a figura do enunciador-universal, ilustrada na máxima reescrita parafrasticamente em "Mãe/Planeta só tem uma", como uma verdade indelével.

Sistema é o que designa ***Madre Tierra***. O locutor-presidente e o locutor-assemblea colocam a figura do enunciador-universal em cena mais uma vez. Ao dizer ***conformado pela comunidade/sistemas de vida/seres vivos***, constata a ideia de que todos viemos de uma mãe e que só há um planeta - ***um destino común.*** Este enunciador dispõe um comprometimento ao destinatário. Enuncia que ***Madre Tierra*** tem direitos por, desde outros enunciados, porque tem nome, e este nome *per si* reconhece valores que lhe são intrínsecos. Trata-se de rechaçar a ideia de valor instrumental (a natureza serve para um fim) ou a visão de valor agregado a mais-valia (a natureza serve para dar lucro), remontando à máxima: "No hagas a la Madre Tierra lo que no harías a tu propia madre" (WERMUS, 2002, p. 10).

3 "No caso da relação entre designação e referência, o que se deve observar como o nome está relacionado pela textualidade com outros nomes ali funcionando sob a aparência da substitutibilidade" (GUIMARÃES, 2002, p. 27).

Nessa aparência de substitutibilidade, no processo de reescritura[4], entre ***madre tierra***, ***sistema(s)***, ***comunidade***, ***seres vivos*** nos deparamos com a formulação ***La Madre Tierra es considerada sagrada***. O nome (***Madre Tierra***) **é** retomado, seguido da perífrase (***es considerada***), na mesma conjugação e pessoa, o que lhe advém é o complemento: ***sagrada***. Se antes, no corpo do artigo, o ***es*** definia sob a perspectiva de um enunciador-universal, dada a "evidência" marcada nos termos em substitutibilidade que argumenta a favor de uma unicidade. No parágrafo em destaque, ao enunciar ***es considerada sagrada*** faz intervir aí a necessidade do complemento: ***considerada*** [por alguém]. Arriscaria se dizer que aí fala o locutor-originário, no lugar do complemento. Quem fala? ***las naciones*** e ***pueblos indígema originário campesino***.

A necessidade de complemento da perífrase ***es considerada*** com sujeito da ação, no caso aqui, o agente da passiva, coloca em cena o locutor-originário - ***las naciones*** e ***pueblos indígema originário campesino*** falam através do texto de lei, ao lado do locutor-presidente (***decreta*** e ***la promulgo***) e do locutor-asamblea (***ha sancionado***). O locutor-originário enuncia como um enunciador-coletivo, caracterizado pela voz das [**pluri**] nações que se inscrevem no texto de lei. Na contradição da língua, observamos que o Locutor, responsável por dizer, se fragmenta em locutores-x: no caso apresentado, o locutor-presidente, o locutor-asamblea e o locutor-originário, configurando como alocutário a sociedade boliviana. Foi possível perceber como isso se entrelaçou, na constituição dos efeitos de sentido, e na análise dos sistemas de nomes, adjetivos, advérbios e verbos, movimentando aí uma rede enunciativa do memorável reescrito no acontecimento, numa lat**ência de futuro – no espaço da língua, onde se forma** a temporalidade na enunciação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA FILHO, A. **A Bolívia de Evo Morales**. Sâo Paulo: LivroPronto, 2008.

BOLIVIA. Constitución política del Estado Plurinacional de Bolivia. La Paz, [s. n.], 2009.

FIORIN, J. L. **As atúcias da enunciação.** As categorias de pessoa, espaço e tempo. 2ª. ed. São Paulo: Ática, 2005.

GUIMARÃES, E. **Semântica do Acontecimento.** Um Estudo Enunciativo da Designação. Campinas: Pontes, 2002.

GUIMARÃES, E. Em torno de um nome próprio de cidade: sobre a produção dos sentidos de uma origem. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 53 (2), p. 137-147, Jul/Dez 2011.

PARISACA, N. V. **La Pachamama:** Revelación del Dios creador. Quito: Ediciones Abya-Yala, 1999.

SHAVELZON, S. **PlurinBiacionalidad y Vivir Bien/Buen Vivir.** Dos conceptos leídos desde Bolívia y Ecuador post-constituyentes. Quito: Abya-Yala, 2015.

WERMUS, D. **Madre Tierra.** Por el renacimiento indígena. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2002.

ZOPPI FONTANA, M. G. Acontecimento, temporalidade e enunciação. Definições teminológicas e o fato novo da ciência. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 51 1, p. 69-94, Jan-Jun 2009.

4 "Ou seja, são os procedimentos pelos quais a enunciação de um texto rediz insistentemente o que já foi dito" (GUIMARÃES, 2002, p. 28).

MATERIALIDADES DA CULTURA, PRÁTICAS POÉTICAS E LINGUAGENS HÍBRIDAS

DALVA DE SOUZA LOBO

ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART

Faculdade Universidade Federal de Lavras - Departamento de Educação
Campus Universitário, Caixa Postal 3037 – CEP 37200-000 – Lavras – MG – Brasil
dalva.lobo@ded.ufla.br
ilsa.goulart@ded.ufla.br

Resumo. O trabalho assume-se com o objetivo de compreender a relação entre teoria e prática como condição fundamental para refletir sobre o ensino e aprendizagem de arte, literatura, poéticas, linguagens e leitura e escrita. Para tanto, o trabalho propõe uma reflexão teórica sobre a linguagem como processo de interação e interlocução com ênfase na produção das diferentes textualidades apresentando possibilidades de um trabalho pedagógico com a diversidade dos gêneros poéticos, materializada em diferentes suportes.

Palavras-chave. Linguagens híbridas. Práticas poéticas. Produção textual.

Abstract. *The work is aimed at understanding the relationship between theory and practice as a condition essential to reflect on the teaching and learning of art, poetic literature, languages and reading and writing. To this end, the paper proposes a theoretical reflection on the language as a process of interaction and dialogue with emphasis on production of different textualities showing possibilities of a pedagogical work with the diversity of poetic genres, materialized in different media.*

Keywords*. Hybrid languages. Poetic practices. Text production.*

1. INTRODUÇÃO

Os atos de ler e escrever podem ser compreendidos como formas de interação social, de demarcação de forças políticas, sociais, culturais e artísticas. A linguagem como forma de interação social direciona-se a um interlocutor e a produção discursiva se efetiva em relação ao seu destinatário. A linguagem possui uma finalidade demarcada pelas condições de produção e pelo interlocutor, ainda que este seja o próprio autor do discurso.

Ao considerar a importância de aprofundar a interlocução entre cultura, arte e ensino

dos contextos híbridos a partir de trabalhos que privilegiem a aplicação prática das teorias e a interface entre as diferentes linguagens, percebe-se que a interdisciplinaridade e a criação de novas estratégias didáticas para o ensino na perspectiva da formação estética mostram-se uma tônica para o processo de leitura e escrita.

Neste sentido, busca-se compreender a relação entre teoria e prática na concepção de linguagem como condição fundamental para refletir sobre o ensino e aprendizagem de arte, literatura, poética, leitura e produção escrita.

Para tanto, o trabalho propõe uma reflexão teórica sobre a linguagem como processo de interação e interlocução com ênfase na produção textual e artística, apresentando possibilidades outras de um trabalho pedagógico direcionado pela diversidade dos gêneros poéticos e materializado em diferentes suportes. A reflexão teórica tece suas observações a partir das produções poéticas construídas em oficinas de curso de extensão, organizadas pelo Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita, da Universidade Federal de Lavras, no primeiro semestre de 2015.

2. A LINGUAGEM: INTERATIVIDADE, INTERDISCURSIVIDADE E INVENTIVIDADE

A palavra é para Bakhtin (2003, 2006) o produto da interação do locutor e do ouvinte e é por meio dela que nos posicionamos e nos apresentamos em relação aos outros. A linguagem materializada em palavras é compreendida não apenas como um vocábulo isolado, resultante da relação grafema-fonema, mas como uma forma de interação, de interlocução e de expressão do ato de criar e como uma forma de ser e estar no mundo que se coloca em movimento diante de um “eu” e se move em direção ao outro.

A linguagem se move num processo dinâmico e interdiscursivo, pois procede de alguém e remete-se a alguém “[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor”, conforme nos mostra Bakhtin (2012, p. 116).

Sabemos que a linguagem se apresenta e se constitui em múltiplas formas de manifestação não se restringindo apenas à expressão verbal oral e escrita. Os gestos, a música, a dança, as artes plásticas, o cinema, o corpo, o olhar, entre outras possibilidades, são formas diversas de expressão da linguagem.

Dentre a diversidade da linguagem, a escrita ocupa um espaço de destaque. Vivemos em uma sociedade em que a “prática escriturística”, segundo Certeau (2007) assume um valor mítico. A escrita circunda o cotidiano social e cultural. A capacidade escritora se mostra uma arte de articulação das palavras em seu modo bruto, em que o artista, o escritor, por meio de um trabalho árduo com o objeto linguístico, num movimento dinâmico, interativo e inventivo, “maneiras de fazer”, de ser, conforme Certeau (2007).

A linguagem poética, além da expressividade e da interdiscursividade, constituiu-se a partir da criatividade ou da inventividade. Isso porque, Segundo Sartre (2004, p. 14) “o poeta está fora da linguagem, vê as palavras do avesso, como se não pertencesse à condição humana,

e, ao dirigir-se aos homens, logo encontrasse a palavra como uma barreira".

Esta proximidade acontece pelo fato de que o escritor não trabalha apenas com a palavra – sinal gráfico – mas por lidar diretamente com seu significado. O processo de produção poética pensado fora de seu contexto significativo restringe-se à sua exterioridade gráfica, deixa de expressar a dimensão da interatividade, da interdiscursividade e da inventividade, pois "o que faz da palavra uma palavra é sua significação", nos mostra Bakhtin, (2012, p. 116), seja do escritor ao produzir o texto, seja do leitor ao deliciar-se pela leitura.

3. LINGUAGENS HÍBRIDAS, PRÁTICAS POÉTICAS E MATERIALIDADES DA CULTURA

A reflexão acerca das matrizes verbal, sonora e imagética e a forma como se metabolizam e se entrelaçam implica compreender como os signos se materializam e de que maneira dialogam. Nessa perspectiva, considera-se primeiramente, o fato de que a linguagem se relaciona diretamente com a cultura que a contextualiza.

É fato que o homem cravou seu pensamento cifrando-o com desenhos nas paredes das cavernas visando aplacar sua angústia diante do efêmero da existência. A partir de então, muitas foram as tecnologias utilizadas para manter a tradição das inúmeras culturas e, com isso, o sistema de signos foi se sofisticando, até subordinar-se à Língua e se disseminar, tanto por questões geográficas (fome, frio, escassez de água), quanto por questões de dominação entre os povos de diferentes tribos e países.

Hoje, contamos com suportes que permitem à linguagem migrar para outros sistemas, a exemplo do hipertexto. Não se trata mais só de escrever, mas de sobrepor, elipsar, imbricar imagens, animar textos, emitir sons, acessar links, enfim, transitar interdisciplinarmente por um espaço *rizomático* que leva a linguagem a "expandir-se em espaços nos quais se movimenta gerando outros signos, na medida em que não há mais, necessariamente, começo, meio e fim hipoteticamente determinados, mas, sim, ramificações que constituem uma rede, como o rizoma" (LOBO, 2012, p. 29). É dessa perspectiva que o olhar sobre a prática poética se configura buscando diálogos mais polifônicos.

3.1. LINGUAGENS HÍBRIDAS

A necessidade de a linguagem não depender de apenas um código ou de uma única matriz de registro para produzir sentido evidencia quão enriquecedora é a somatória de códigos em combinatória mais livre para o exercício poético. Em se tratando da palavra, a articulação das matrizes em diferentes suportes conduz à maior interatividade a relação entre o público e a obra.

Ao interagir com a obra, o leitor/interlocutor/expectador torna-se parte integrante do processo em que a linguagem poética se define. A leitura de hipertexto, por exemplo, permite a *linkagem* imediata a outros códigos, e esse *hic et nunc* da leitura e escrita interventiva faz com que esse leitor esteja mais imerso na produção do texto, da imagem, do som. Isso não significa que toda leitura e escrita sejam interventivas, essa é uma opção do sujeito, assim como cabe a ele escolher pular ou voltar as páginas do livro impresso. De qualquer modo, o

que interessa observar nessa relação é a presença mais efetiva do sujeito no ato criativo, este sempre processual.

Outro ponto importante é a interação com o modo de pensar e fazer alheios, cujas vozes podem levar à polifonia ou às relações de poder, questões importantes para a relação ensino-aprendizagem, na qual ainda persiste certo "quem sabe, quem aprende".

Parafraseando Bakhtin (2006) no início deste trabalho, o contexto ideológico perpassa as relações às quais se processam por meio da linguagem, seja esta verbal ou não. A linguagem não é asséptica, ela se deixa contaminar pelo contexto em que se coloca e transita entre os códigos com os quais pode interagir ou não. Nessa não neutralidade, ela exercita operações poéticas cada vez mais complexas e autônomas, devido à possibilidade de experimentação e de hibridização. Daí ser necessário um olhar sempre atento aos hibridismos de linguagem e de cultura, entre outros, com vistas ao discurso menos *solipsista*.

3.2. MATERIALIDADES DA CULTURA

A cultura se define pelos elementos que caracterizam determinada sociedade em determino momento histórico e social. Ela reflete os contextos nos quais se funda e a partir dos quais se materializa. São os costumes, as tradições, os mitos, as regras e os rituais, entre outros elementos materializados por meio da oralidade, escrita etc.

Esses elementos não são homogêneos e se modificam de acordo com o espaço e o tempo no qual se configuram, ainda que por determinado tempo, considerando a dinâmica com que podem migrar, seja pela necessidade, seja pelo simples desejo, como ocorre com o nômade, para quem o trajeto se faz por um espaço aberto, ou seja, um *espaço rizomático*, segundo Deleuze e Guatarri (1995), no qual nada é ou está pré-determinado.

Em relação à linguagem, e, tendo em vista o suporte que a materializa, dentre os quais, o texto, seja este verbal, não verbal ou híbrido, como o hipertexto já mencionado, nota-se como o trajeto do livro, desde a matriz oral, a de registro impresso até meio digital, vem modificando a relação do público com a leitura e a escrita

Novamente, obra e leitor, ensino e aprendizagem, são trazidos à tona, posto que a produção de sentidos abrange mais do que a decodificação de signos. Ora, isso não é novidade, há muito se fala de letramento, conhecimento prévio e, mais recentemente, em letramento digital. Todavia, quando se fala de cultura, arte e ensino, não se pode perder de vista que é na fronteira do pensamento, da linguagem e da cultura que se circunscreve o sujeito social, o que torna premente o exame das formas de expressão e das interfaces possíveis entre os diferentes discursos, visando à formação estética desses sujeitos.

Por isso, falar de práticas poéticas na dimensão das materialidades da cultura e das linguagens híbridas é relevante para refletir ensino e sociedade, já que docente e discente não estão descolados da realidade, antes, são produtos e producentes dos elementos que a caracterizam.

3.3. PRÁTICAS POÉTICAS: UM EXERCÍCIO DE REFLEXÃO

Ligadas às mais diversas expressões da cultura as manifestações poéticas sempre foram exercício de reflexão, haja vista, as poéticas orais dos *rapsodos* e *aedos*, espalhando cultura e tradição por onde andavam e que até hoje encantam com a arte tecida com fios do passado e do presente, se pensarmos nos repentistas contemporâneos, por exemplo, que trazem no bojo de sua expressão a força da poesia oral.

A prática poética é capaz de romper fronteiras e abrir novos espaços de produção de sentidos, haja vista o meio digital na qual a fronteira espaço-temporal se dilui em função do *hic et nunc* e da não necessidade de uma sintaxe linear que a pré-determine, visto que a arte, sobretudo a poética, escapa a qualquer fronteira para dizer a si mesma e ao humano.

Dentre os vários motivos que a tornam mais interessante, cabe mencionar a que nos interessa particularmente, qual seja: a possibilidade de a linguagem poética produzir sentidos a partir da combinatória de vários códigos, visto que a proposta da arte é sempre a de não reprodução do já conhecido, mas antes, de alargamento de fronteiras, ou mesmo de ruptura.

A não homogeneização da arte resulta na produção de um conhecimento polifônico, ético e estético e, no que toca ao aprender e ensinar, a arte deve mostrar que nos deseja, como aponta o texto de Barthes (2004), pois, ao nos provocar a pensar criticamente sobre nós mesmos, ela se faz desejar mostrando também que depende de nossos sentidos para se tornar nada menos que *arte como o fazer humano mesmo.* E não seria assim a relação ensinar-aprender? A motivação de um desejo de vontades ou vozes, como diz Bakhtin?

4. CONCLUSÃO

Este trabalho considera que os atos de ler e escrever podem ser compreendidos como formas de interação social, de demarcação de forças políticas, sociais, culturais e artísticas. A linguagem como forma de interação social possui um direcionamento a um interlocutor, a produção discursiva se efetiva em relação ao seu destinatário. A linguagem possui uma finalidade, demarcada pelas condições de produção e pelo interlocutor, ainda que este interlocutor seja o próprio autor do discurso. No que toca ao hibridismo e à prática poética, a possibilidade de trânsito entre diferentes suportes e diferentes matrizes de linguagem, levam à criação de novos espaços de sentido evidenciando o quanto o fazer humano pode solapar discursos *solipsistas* na medida em que os transforma em arte. Em se tratando de ensino, resulta em interdisciplinaridade na perspectiva de uma formação estética.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN. M. **Marxismo e a filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. Os Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. SP: Martins Fontes, 2003. p. 262-306.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução Mario Laranjeira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs** – capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

LOBO, Dalva de Souza. **Meditações sonoras em Catatau**. O texto amplificado. Tese. Doutorado em Literatura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

SARTRE, Jean-Paul. **O que é literatura?** Trad. Carlos Felipe Moisés. 3ª ed. São Paulo:

Ática, 2004.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Maria Lucia Diniz Pochat, Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte, MG: Editora. UFMG, 2010.

_____. **Performance, recepção, leitura**. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

CATATAU: COMUNICANDO ARTE NO HORIZONTE DO PROVÁVEL

DALVA DE SOUZA LOBO

Universidade Federal de Lavras- Departamento de Educação
Campus universitário, Caixa Postal 3037- CEP 37200-000 – Lavras (MG)-Brasil
dalva.lobo@ded.ufla.br

Resumo. Este artigo busca refletir sobre a sonoridade presente na obra Catatau, de Paulo Leminski, na perspectiva da voz do personagem que, ao ser sampleada e amplificada, escapa à sintaxe regida por um sistema de códigos arbitrário, operando outros matizes de sentido a partir da ruptura e dissonância sonora. A reflexão se assenta nos conceitos de voz e movência, de Paul Zumthor, de polifonia de Bakhtin e de rizoma, de Deleuze. Espera-se, assim, contribuir com diferentes leituras, na perspectiva da voz.

Palavras-chave. Voz e movência. arte poética. sonoridade. rizoma. polifonia

Abstract. *This article aims at reflecting at the sound in Paulo Leminski´s work Catatau in the perspective of the character´s voice. When it is sampled and amplified, it operates in other meaning shades that start from the dissonance and disruption of the sound. This reflection is based on Paul Zumthor´s concepts of voice and its sound like movement, Bakhtin´s polyphony and Deleuze´s rhizome. It thud is expected to contribute with different readings in the perspective of the voice.*

Keywords*. Voice and movement. Poetic art. Loudness. Rhizome. Polyphony.*

1. RENATUS CARTESIUS E OS SIGNOS DA VOZ MOVENTE: CONTEXTUALIZANDO

> A língua é mediatizada, levada pela voz. Mas a voz ultrapassa a língua; é mais ampla do que ela, mais rica. (PAUL ZUMHTOR).

A voz somada às memórias, aos rituais e ao corpo, entre outros elementos, escapa às nomenclaturas preconizadas pelo código linguístico, signo matricial criado pelo homem

para decodificar sua escritura, porém, insuficiente para contemplar sua práxis[1], visto que esta não se faz individualmente, assim como não há sistemas matriciais isolados. Para além dos limites do registro de escrita fixa, a voz emanada pelo corpo é uma das formas mais plenas de aquisição de conhecimento, sendo signo através do qual apreendemos as experiências que nos ligam à realidade.

Nesse sentido, falar da voz humana como articulação sonora é compreender sua constelação *sígnica* para além da escrita hipostasiada, pois os territórios da voz são ocupados pela alteridade e movência, operando outros matizes de sentido. Além disso, implica dois ouvidos: "o daquele que fala e o do ouvinte" (Zumthor, 2007, p. 86). É nessa perspectiva que se assenta o discurso do personagem Renatus Cartesius, da obra Catatau, do poeta Paulo Leminski, sobre o qual esse ensaio lança possíveis olhares.

O trajeto do personagem pelo "labirinto de enganos deleitáveis" (Leminski, 1989, p.13) aponta para o aspecto fronteiriço da linguagem, cujo percurso labiríntico de palavras e de sons, traz angústias a partir das quais Cartesius reorganizará o próprio cogito. A narrativa se constrói num Brasil invadido pelos holandeses durante o período de 1630 a 1654, quando o então Conde alemão João Maurício de Nassau trouxe ao país alguns intelectuais para estudar a fauna, a flora e a linguagem nativa.

Dentre eles, a possível vinda do filósofo e matemático René Descartes, motiva a criação do ego parodiado, Renatus Cartesius, que sob o impacto do calor tropical e das ervas ministradas pelos tupinambás, modificará a linguagem e o pensamento enquanto espera por Articzewski, precisamente, general Krzysztof Articzewski, nobre polaco que veio com Nassau ao Brasil, que, na narrativa, também é contaminado pelos ares tropicais, frustrando a esperança de Cartesius de um retorno ao cogito.

A confusão já se instala nas diferentes grafias para o nome Articzewski e, no caso de Renatus (renascido) Cartesius, metaforiza o renascimento de um sujeito à luz de novos signos.

> Na boca da espera, Articzewski demora como se o parisse, possesso desta erva de negros que me ministrou (...), conforme as incertezas da fala destas plagas onde, podres, as palavras perdem sons, caindo em pedaços. (LEMINSKI,1989, p. 15)

Agônico, frustrado e excitado com universo tropical, Cartesius tentará manter a lógica discursiva, que, paulatinamente, vai se metamorfoseando. Maior a busca, maior o adentramento pelo labirinto linguístico "a-metodicamente" articulado. Na configuração paródica dos personagens avulta a voz movente como signo erigido à margem da taxionomia linguística entrelaçando corpo e memória no presente imediato da enunciação sonora, pois "imersa no espaço ilimitado, a voz não é senão presente, sem estampilha, sem marca de reconhecimento cronológico: violência pura. Pela voz, permanecemos da raça antiga e poderosa dos nômades" (ZUMTHOR, 2010, p. 320).

O pesquisador da voz e das poéticas medievais, Paul Zumthor, distingue oralizar e

1 A praxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser onto-criativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). Assim, a praxis compreende – além do momento laborativo – também momento existencial: ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança, etc. não se apresentam como experiência passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana. (KOSÍK, 1976, p. 202-204).

vocalizar. Enquanto a primeira está mais ligada à transmissão de mensagem e mais afeita às prerrogativas do signo linguístico e à hipotaxe, a segunda ultrapassa a escrita hipostasiada não se limitando a um sistema matricial isolado.

Nesse sentido, a voz *complexifica*\ a dimensão do fazer e do abstrair em função das inúmeras manifestações sociais, culturais e poéticas às quais orbita. Obviamente isso não significa que a oralidade não seja manifestação cultural e social, porém, quando se lida com a voz na perspectiva do som, o que se consolida é a experimentação *sígnica* operando outras ambiências de sentido.

A voz torna a palavra mais poética do ponto de vista de sua sonoridade ao ultrapassar o significado linguístico migrando para espaços diferentes do bidimensional do papel. Cria-se, então, um exercício constante do efêmero, cuja linguagem, não mais vinculada a um dado matricial específico, engendra um diálogo tão heteróclito e polifônico quanto o próprio fazer e dizer humano, conforme aponta o pesquisador e poeta Wilton Azevedo.

> [...] O significado das palavras não cabe mais nelas mesmas [...] há um significado que não mais está ligado a um signo usual e, sim, a um signo que se mostra em expansão, dilatando-se. [...] não porque há palavras ou aparentes jogos semânticos de significado e sim porque o que estamos presenciando é um alto nível de variabilidade. (AZEVEDO, 2009, p. 115)

Ao romper com o significado preestabelecido, a palavra se abre a outras possibilidades, dentre as quais, o som e, como voz, no sentido Zumthoriano dessa palavra, recusa-se controlar e a ser controlada pela língua. Nesse panorama instala-se o discurso de Cartesius pelo labirinto rizomático no qual a voz se define como arte poética no horizonte do provável.

2. ENTRANDO NO LABIRINTO: ARTE NO HORIZONTE DO PROVÁVEL.

> "Ora, onde é que nós estamos que já não reconhecemos os desconhecidos?" (CATATAU).

Aportado nos trópicos Recifenses, Cartesius, contempla, do topo de uma árvore, o novo mundo tentando compreender os sons e imagens que reverberam diante dele. Todavia, não há êxito, somente uma algaravia que o confunde, pois,

> Os entes da razão estão indo a caminho da execução, acontece algo daquilo que eu conto. Uns dizem coisas que a gente não sabe o que dizer. Quase sempre ia falando como ia pensando, cheguei a pensar, pensei. Não vou dar exemplos, isso come solto, isso avança sobre o insólito. (LEMINSKI, 1989, p. 21)

Além disso, não há em sua racionalidade cartesiana elementos que expliquem o inusitado que o acomete nos trópicos, daí sua angústia, visto que os livros não trazem a informação desejada ou necessária. "Debrucei-me sobre livros a ver passar rios de palavras. Todos os ramos do saber humano me enforcaram" (LEMINSKI, 1989, p. 29). Sujeito elipsado e descentralizado, Cartesius sugere a não dicotomia entre sujeito e objeto, relação tão cara à racionalidade cartesiana. O novo mundo despreparado para suas lentes de luneta impossibilita a objetividade levando-o, aos poucos, ao deleite diante do banquete de prazeres semióticos.

Transitando pelos labirintos de uma linguagem cada vez mais movente, Cartesius cria

sua ambiência rizomatizando os signos do fazer e do pensar, que, mais fluidos e interpenetrados pelo inusitado e pelo *hic et nunc*, geram uma nova sintaxe, na qual o som da voz polifoniza-se expandindo-se para outros espaços em devir.

Quanto à polifonia, cabe mencionar o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin, segundo o qual:

> A essência da polifonia consiste justamente no fato de que as vozes, aqui, permanecem independentes e, como tais, combinam-se numa unidade de ordem superior à homofonia. (...). Poder-se-ia dizer assim: a vontade artística da polifonia é a vontade de combinação de muitas vontades, a vontade do acontecimento. (BAKHTIN, 2005, p. 21)

A linguagem de Cartesius opera um acontecimento específico, qual seja: o da voz enquanto som desarticulado que deriva na polifonia sonora. Não se trata mais de compreender os signos à luz do cogito, mas, sim, de descentralizar a palavra transformando-a em som, para, finalmente, expandi-la para novas ambiências nas quais a noção de início, meio e fim se dilui devido ao *hic et nunc,* possibilitando operar parataticamente uma multiplicidade de articulações que independem de um código matricial. A isso chamamos rizoma[2]. O discurso de Cartesius rizomatiza-se na medida em que coloca em interface o sentir e o cogito mediante o descentramento da linguagem.

Vejamos como essa interface se processa na narrativa.

Texto integral (ps. 196-197)

Desperta sonhando: teatro na imaginação. O x, psiu: a hora – H. A diferença sutil sucumbe sob o peso das conjecturas, pisando nas palavras tal qual se apresentam. (Leminski, 1989, p. 196)

O Mundo de Axstychsky, o mundo Ihstychsky. De Xostakowitsch, de Xoxitlistich. O mundo de Xxstychsky. O mundo de Xxxxxxx. O mundo de Xxxxxxx. O mundo de Xxxxxxx. Xxxxxxx. Xxxxxxx. Xxxxxxx. O mundo, Xxxxxxx. Xxxxxxx, eu correndo o perigoso: só um xis, e não tenho mais um só bis, coincidindo. Fé, um gracejo: queda a pedra tem, mas é para a frente. Uma ova: espelunca. Capela sob a invocação do Clio. Xxxxxx's orbs, nobiscum: DLXXX perorapronobilibus. Novo mundo todo diante, frase no bolso: o oeste, dando nas folhas desse inverno, fala francês, que tal eu falaria. (idem, p. 197)

Figura 1. Texto sonoro integral (ps. 196-197)

2 "O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções [...] Num rizoma, ao contrário, cada tração não remete necessariamente a um traço linguístico: cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc. Um método do tipo rizoma é obrigado a analisar a linguagem efetuando um descentramento sobre outras dimensões e outros registros" (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p. 15-16)

Texto sonoro (ps.196-197)

Desperta sonhando rendo perigoso sol nação o lugar a diferença SS das conjecturas pisam novo mundo todo diante xispas palavras tal qual se apresentam o mundo de Ishtshky, de Xo, o mundo de Asthtshky, ishty, o mundo de Ishtishky o mundo de XXX-d'XXX-XXX o mundo XXXX fé queda a pedra XXXX XXXXX tem mas é para frente o mundo til sucumbe sob o pe uma ova spelunca Capela sob a invocação do Clio XX's orbs Xxxxx frase no bolso XXXX is nobiscum "D" o oeste dando nas folhas desse inverno fala francês eu corro x e não tenho mai o mundo um só bis coincidindo que tal eu falaria DLXXXX perorapronobilibus psiu a hora, frase no bolso.

Figura 2. Camadas de leitura (ps. 196-197)

Na linguagem heteróclita composta pela diversidade de signos, deparamo-nos com a ambiguidade entre aquilo que ele pensa e o que nomeia, haja vista o nome do General Artizcewisvski (Axstychsky, o mundo Ihstychsky) rarefeito até que prevaleça o som de "X". Outro ponto importante é o fato de que ao samplear os fragmentos das páginas acima, surgem outras possibilidades de enunciados, a exemplo do fragmento "o lugar a diferença SS das conjecturas pisam novo mundo" Nele é possível atribuir que a o novo se instala a partir de conjecturas, o que remete, exatamente, ao inusitado que acomete o personagem diante do novo mundo, cujas palavras "palavras tal qual se apresentam o mundo de Ishtshky".

Ora aglutinando, ora excluindo letras, som e palavras, Cartesius sobrepõe o sentir ao cogito fazendo surgir outras vozes e pensares descentralizados da racionalidade cartesiana. Isso não quer dizer incoerência, mas, antes, que os sentidos se constroem quando o fazer e o abstrair tornam-se sinônimos, ou seja, quando o sujeito não se separa do objeto, mas o vivencia em sua totalidade. Não mais a dicotomia, mas a harmonia entre o sujeito do cogito e o da experiência vivida.

3. SAINDO DO LABIRINTO

No "labirinto de enganos deleitáveis" de Cartesius constituído pela linguagem fronteiriça, encontramos fios condutores a partir dos quais se abrem outras possíveis saídas, dentre elas, a leitura não linear e mais múltipla. Assim, o exercício da linguagem exacerbando o efêmero e o descontínuo devido a leitura não mais pré-determinada pela noção de início, meio e fim, aponta para uma leitura amplificada e polifônica na qual a relação entre leitor e leitura se processa *inter-semioticamente*. Dito de outro modo, a leitura está para além de uma estrutura sequencial, pois exige agilidade cognitiva do leitor, o qual, não raro, interfere no percurso de leitura, seja a sua mesma, seja a do outro, assumindo, assim, uma espécie de coautoria, da qual derivam artes em diferentes horizontes.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Wilton. Interpoesia: o início da escritura expandida. Tese de Pós-Doutorado. Paris: Université Paris 8, Sorbonne, Laboratoire de Paragraphe, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol.1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

LEMINSKI, Paulo. **Catatau**. Porto Alegre, RS: Sulina, 1989.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1976.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Maria Lucia Diniz Pochat, Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte- MG: Editora. UFMG, 2010.

_____. **Performance, recepção, leitura**. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

AS TECNOLOGIAS NO ENSINO BÁSICO E O DESAFIO DO LETRAMENTO DIGITAL

DANIELLE CRISTINE SILVA

Universidade Federal de Lavras
Lavras – MG – Brasil
danielle.letrasufla@gmail.com

Resumo. O artigo objetiva apresentar parte do corpus da pesquisa "Letramento Digital: diagnóstico sobre o uso das tecnologias no ensino da leitura em escolas públicas mineiras". No quadro teórico foram utilizadas as contribuições de Lévy (1998), Rojo (2009), Xavier (2005), dentre outros. A análise dos dados baseou-se em um questionário diagnóstico individualizado. Os resultados indicam que os estudantes dominam as TIC e que os professores as utilizam de maneira limitada em suas aulas.

Palavras-chave. Letramento Digital. Tecnologia. Ensino Básico.

Abstract. *The article presents part of the "Digital Literacy Research corpus: diagnosis on the use of technology in teaching reading in mining public schools". In the theoretical framework it used the contributions of Lévy (1998), Rojo (2009), Xavier (2005), among others. Data analysis was based on a questionnaire individualized diagnosis. The results indicate that students master the TIC and that teachers use them in a limited way in their classes.*

Keywords*. Digital Literacy. Technology. Basic Education.*

1. INTRODUÇÃO

A leitura é uma atividade cognitiva e social, em que os sujeitos trabalham ativamente para construir o sentido. Esse sentido é dependente de uma série de fatores (conhecimentos prévios, objetivos, etc.) e também das tecnologias disponíveis. Na década de 80, diversos pesquisadores ligados ao estudo da leitura, cunharam o termo letramento para se referirem ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita. Esse uso competente relaciona-se à participação dos sujeitos nas práticas sociais que requerem leitura e escrita (SOARES, 2004).

Nesse sentido, a presente pesquisa parte do pressuposto que é possível pensar na utilização das tecnologias como ferramentas auxiliares ao aprendizado de um modo geral e, de modo particular, no desenvolvimento da competência leitora. Por outro lado, surgem diversos desafios: como as escolas de Educação Básica se apropriam das tecnologias disponíveis a fim de desenvolverem o letramento dos alunos? Como são utilizados os espaços e laboratórios presentes nas escolas? Como são selecionadas e desenvolvidas estratégias que possibilitem ao aprendiz desenvolver as habilidades necessárias a um leitor proficiente? Quais os limites e as possibilidades que o uso das tecnologias trazem para o desenvolvimento das competências leitoras dos alunos? Qual é a percepção de alunos e professores acerca das tecnologias disponíveis na escola? Quais práticas de sucesso, mediadas pela tecnologia, são realizadas em escolas a fim de desenvolver a proficiência leitora dos alunos? Esses são alguns questionamentos norteadores do nosso projeto, contudo, ressaltamos que o presente artigo disponibiliza resultados parciais de nossa pesquisa "Letramento Digital: diagnóstico sobre o uso das tecnologias no ensino da leitura em escolas públicas mineiras".

2. TECNOLOGIA E LETRAMENTO DIGITAL

O computador e a internet fazem parte das tecnologias da informação e da comunicação e trouxeram em seu bojo mudanças substanciais, não só nas relações sociais e nas formas de interação, mas também nos gêneros textuais que circulam socialmente e nos modos de leitura. A intensificação e a diversificação da circulação da informação, a diminuição das distancias espaciais, a velocidade em que informações são veiculadas e a multissemiose possibilitada pelas mídias eletrônicas são apenas alguns exemplos dessas mudanças. Por sua vez, os gêneros emergentes dessas tecnologias colocam em foco a necessidade de se rediscutir questões relativas à leitura, uma vez que os textos que circulam socialmente são multissemióticos, ou seja, exploram um conjunto de signos/linguagens (ROJO, 2009).

Essas inovações também descortinam possibilidades e desafios para o processo de ensino e aprendizagem da leitura, pois a presença das tecnologias da informação e da comunicação produz impactos na relação com o conhecimento. Nesse contexto, é necessário partir do pressuposto de que as TIC, mais do que simples ferramentas, correspondem a modos de organizar, distribuir e veicular conhecimentos.

O filósofo Pierre Lévy (1998) afirma que o Espaço do saber abarca as novas tecnologias de comunicação, a inteligência coletiva, o "ciberespaço", o navegar em redes, etc. Entretanto, esse espaço do saber é um espaço virtual, dissimilado, travestido. Nele são construídos universos virtuais, ciberespaços em que se buscam formas inéditas de comunicação. É neste espaço do saber que a sociedade atual se encontra. As informações, a informatização, a multimídia e as tecnologias intelectuais prosperam. As redes de informática modificam, não só a visão de mundo de seus usuários, como também as habilidades cognitivas.

Considerando-se o contexto atual, em que as tecnologias da comunicação e da informação fazem parte do cotidiano das pessoas, o conceito de letramento - entendido como a habilidade de ler e escrever - não dá conta de envolver o conjunto de possibilidades que as tecnologias trazem para a leitura. Com o advento dessas tecnologias, os textos que circulam socialmente integram vários recursos semióticos como sons, imagens, palavras, links e permitem modos de ler diferenciados. Diversos autores (*cf.* ROJO, 2009; XAVIER, 2004; 2005;

2009; BRAGA, 2007; DIONISIO, 2008) defendem que essa nova realidade linguística textual – o hipertexto – amplia as possibilidades das práticas discursivas e apontam para o surgimento de uma nova modalidade de letramento – o letramento digital. Ser letrado digital pressupõe, segundo Xavier (2005), mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais dispostos na tela do computador. É preciso, portanto, desenvolver competências para usar os equipamentos digitais com proficiência e, ao mesmo tempo, compreender que as atividades de leitura e escrita se revestem de diferentes abordagens pedagógicas que exigem dos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem diferentes formas de atuação. Xavier (2005) argumenta que as TIC possibilitam a articulação de diferentes modos de enunciação (verbal, visual e sonoro) e produzem o hipertexto. Tal hipertexto acarreta um considerável aumento na carga cognitiva a ser processada pelo leitor.

A partir dos pressupostos acima, apresentaremos a seguir a metodologia que será utilizada pela pesquisa. Parte dela, consta no presente trabalho, visto que é apresentado aqui o *corpus* de resultados parciais do estudo.

3. METODOLOGIA

O projeto "Letramento digital" congrega atividades destinadas à pesquisa em escolas públicas do município de Lavras e de cidades circunvizinhas. Prevê a realização de uma investigação de cunho teórico, que contemple questões ligadas à leitura e ao letramento digital, contextualizadas no âmbito escolar e uma pesquisa de campo, que pretende traçar um panorama da realidade das instituições escolares da cidade de Lavras (MG) e região, no que diz respeito à existência de equipamentos tecnológicos, ao desenvolvimento de projetos educativos que favoreçam o letramento digital, à capacitação de professores para incorporação de recursos tecnológicos nas suas práticas docentes, e à percepção dos alunos em relação ao uso de TIC no processo de ensino-aprendizado. A abordagem metodológica que norteará este projeto está alicerçada na pesquisa de base quantitativo-qualitativa acompanhada de procedimentos de cunho participativo.

A seguir, nossa discussão se debruçará a análise dos dados parciais do presente estudo.

4. ANÁLISE

Os dados apresentados fazem parte da etapa diagnóstica da pesquisa. Participaram da pesquisa cinquenta e dois estudantes da nona série do ensino fundamental de duas escolas públicas do Sul de Minas Gerais. O diagnóstico individualizado compreendeu, primeiramente, a análise do perfil dos alunos, posteriormente, a utilização de TIC em casa, e por fim, a utilização de TIC na escola.

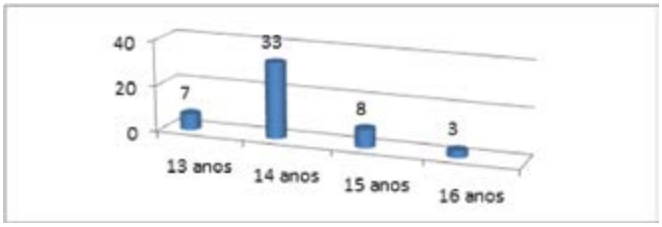


Gráfico 1: perfil dos alunos da nona série do E. F. de duas escolas da rede pública.

No gráfico acima, podemos verificar o perfil dos alunos, no qual a idade varia de 13 anos a 16 anos, sendo que a maioria dos participantes da pesquisa possuem 14 anos, o que indica um índice baixo de alunos repetentes. A maioria dos estudantes está na série adequada à idade.

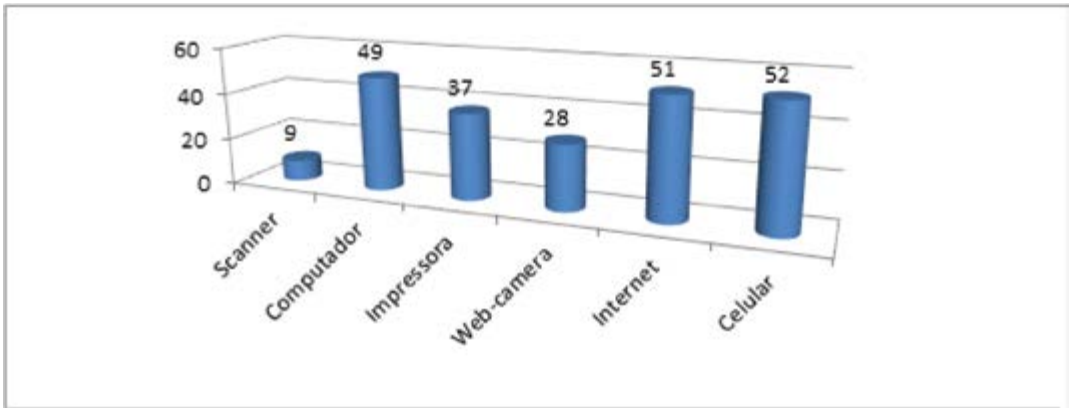


Gráfico 2: equipamentos que os alunos da nona série do E. F. de duas escolas da rede pública possuem em casa.

A partir do exposto no gráfico acima, é possível verificar que a maioria dos estudantes possui acesso à internet, seja ela conectada via celular ou via computador, o que demonstra que os alunos têm acesso as mais variadas informações. É possível verificar também que mais da metade dos participantes da pesquisa possuem computadores conectados a uma impressora; todos possuem aparelhos celulares; e a minoria deles possui scanner.

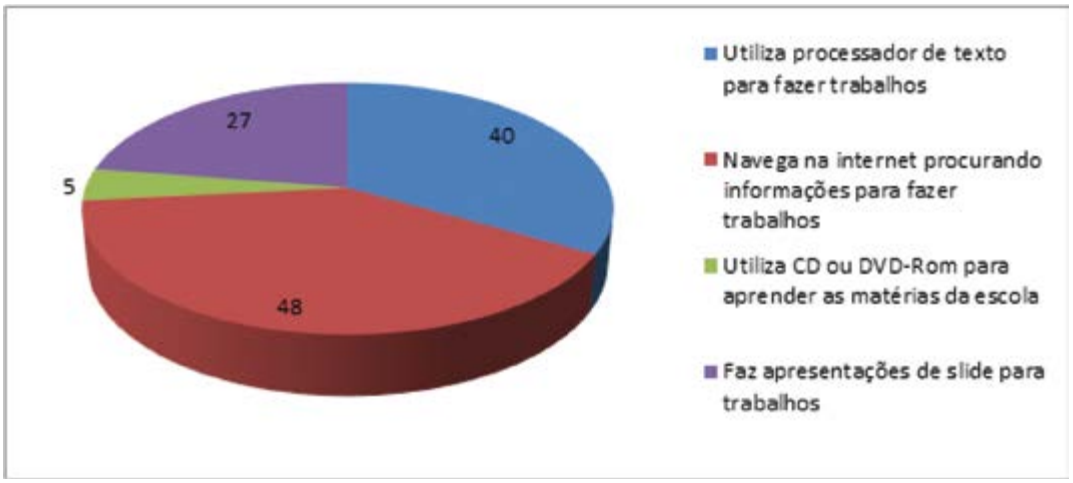


Gráfico 3: uso de TIC em casa para fins escolares de acordo com alunos da nona série do E. F. de duas escolas da rede pública.

A maioria dos estudantes utiliza os recursos da tecnologia da informação e da comunicação para fins escolares, com maior incidência nas tecnologias: websites, processador de texto e apresentação de slides. Tal fato demonstra que a internet é uma importante fonte de pesquisa escolar entre os jovens.

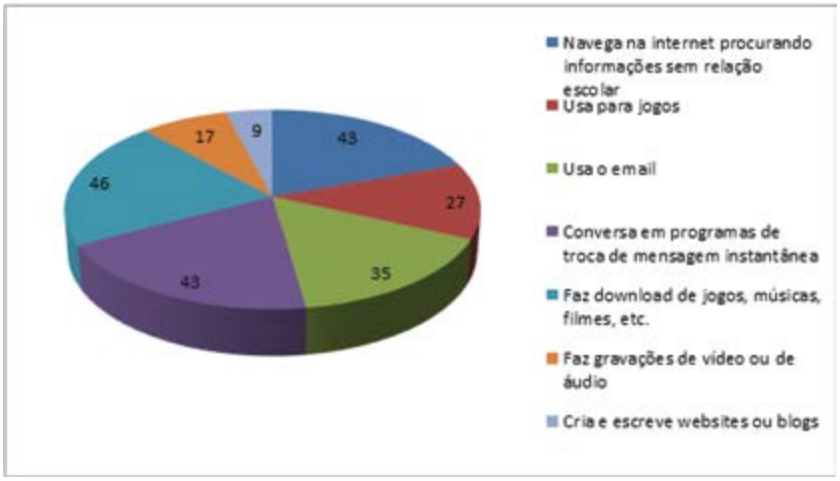


Gráfico 4: uso de TIC em casa para fins não escolares de acordo com alunos da nona série do E. F. de duas escolas da rede pública.

De acordo com o gráfico acima, dos cinquenta e dois alunos participantes da pesquisa, quarenta e seis utilizam a TIC em casa para fazer download de jogos, filmes, músicas, etc.; quarenta e três utilizam para trocar mensagens instantâneas, e apenas nove criam e escrevem em websites ou blogs.

Nesta segunda etapa de questionamentos, relacionado ao uso de TIC na escola, também foi analisado o local onde os estudantes costumam utilizar a internet, como aprendeu a utilizar o computador e quantas horas semanais, em média, utiliza o aparato. Dos cinquenta e dois entrevistados, cinquenta dos alunatos utiliza em casa, cinco utilizam na escola, oito utilizam na casa de colegas ou parentes, e apenas um utiliza a internet em lan-houses. É relevantes ressaltar que cada estudante poderia dar mais de uma resposta a cada questão. Esses dados demonstram que os alunos, apesar de pertencerem à rede pública de ensino, possuem, em sua maioria, acesso à internet em sua própria residência. Em relação à aprendizagem na utilização do aparato computador, quarenta e quatro dos cinquenta e dois alunos aprenderam sozinhos a tecnologia, seis aprenderam com os pais, sete aprenderam em cursos de informática, e apenas um aprendeu na escola. Sobre o tempo que permanecem navegando na internet ou utilizando o computador, a maioria fica até dez horas e a minoria fica mais de trinta horas semanal no aparato. O que indica que os estudantes ocupam seu tempo, também em outras atividades.

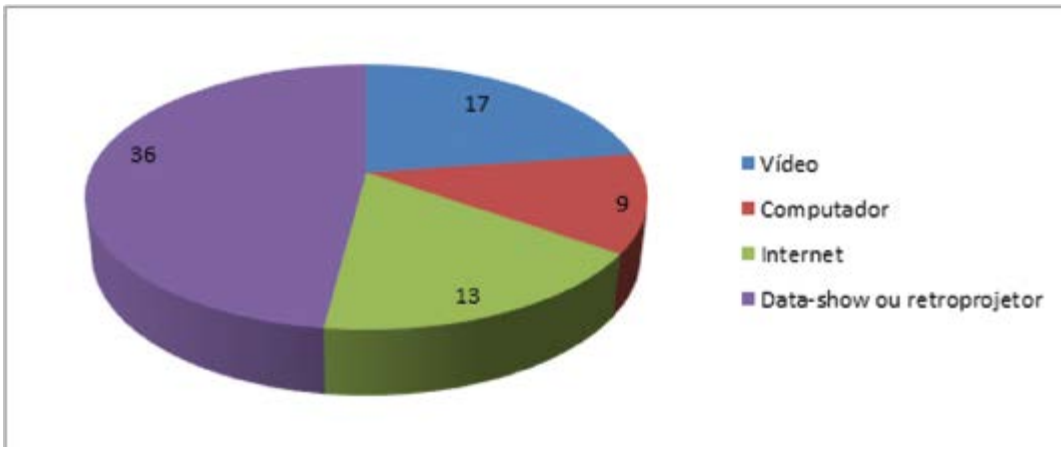


Gráfico 5: uso de TIC na escola em relação as ferramentas utilizadas de acordo com alunos da nona série do E. F. de duas escolas da rede pública.

A partir do gráfico acima, podemos notar que a ferramenta mais utilizada no contexto escolar é o Datashow ou retroprojetor, o que mostra um índice considerável de aulas expositivas, bem como uma concepção expositiva em apresentações de trabalhos.

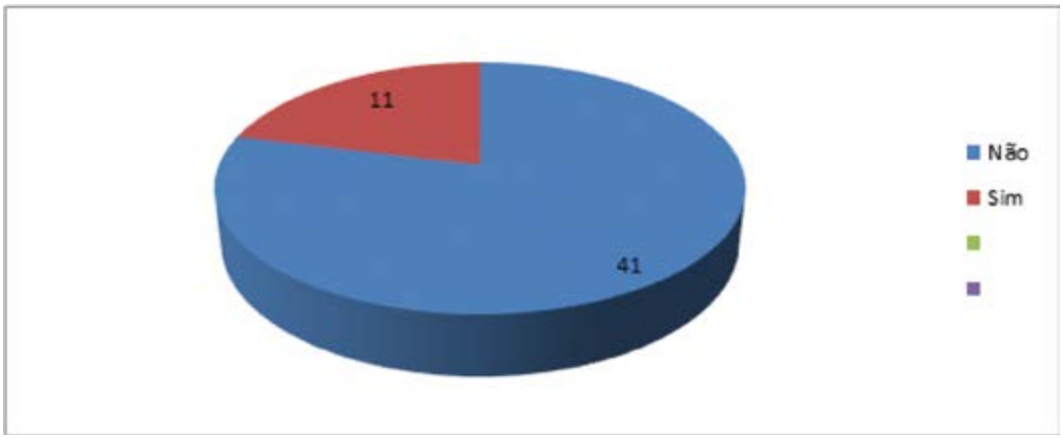


Gráfico 6: uso de TIC na escola em relação a solicitação pelo professor de acordo com alunos da nona série do E. F. de duas escolas da rede pública.

Foi questionado aos estudantes se "os professores de Língua Portuguesa já passaram alguma atividade para casa que tivesse que ser feita no computador" e quarenta e um dos cinquenta e dois alunos responderam que não. Quando o profissional da educação propõe um trabalho para casa, em sua maioria, de acordo com os alunatos, a pesquisa pode ser feita em qualquer fonte, dentre revistas, jornais, livro.

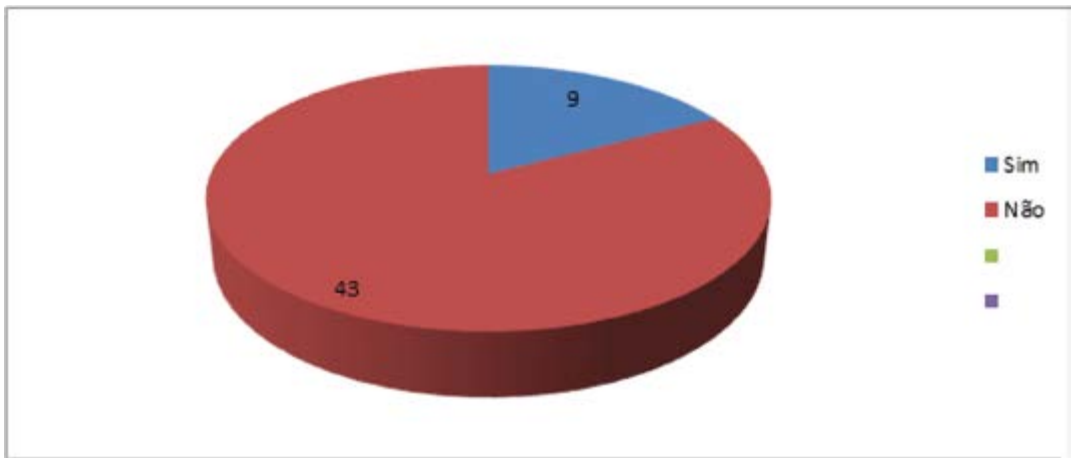


Gráfico 7: uso de TIC na escola em relação a utilização do laboratório de informática de acordo com alunos da nona série do E. F. de duas escolas da rede pública.

Quanto ao laboratório de informática, ambas as escolas possuem este espaço, mas quarenta e três dos estudantes afirmam nunca terem ido ao ambiente para uma aula de Língua Portuguesa. E quando questionados se gostariam que os professores fizessem mais atividades utilizando o computador, a maioria respondeu que sim, e justificou dizendo que uma aula mediada pelo computador prende mais a atenção, facilita a aprendizagem, permite a busca de informações complementares, sendo um método prático, diferente e interessante.

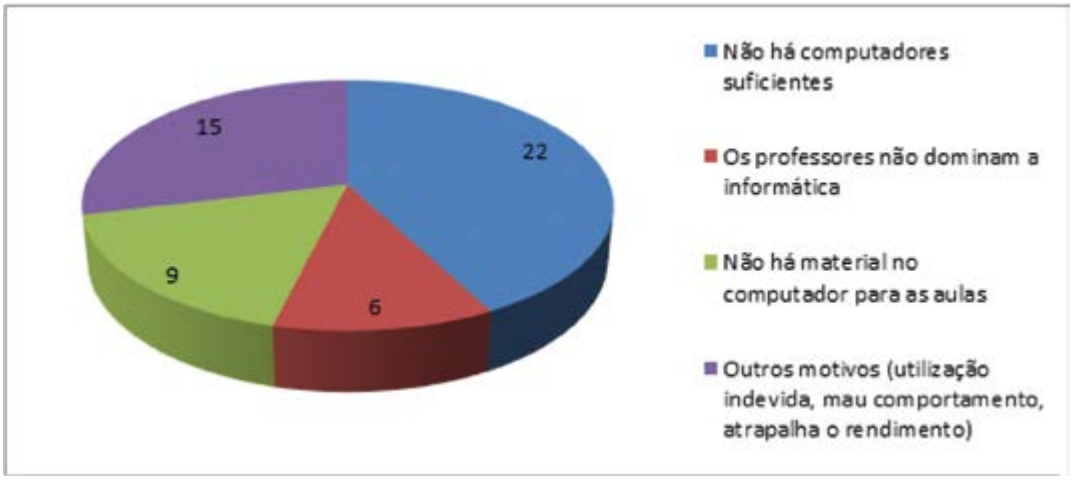


Gráfico 8: uso de TIC na escola em relação a utilização pelo professor de acordo com alunos da nona série do E. F. de duas escolas da rede pública.

De acordo com o gráfico acima, os estudantes afirmam que os profissionais da educação não utilizam muito a tecnologia do computador em suas aulas, primeiramente por não haver computadores suficientes para que cada aluno trabalhe individualmente, posteriormente pelo mau comportamento dos alunos, em seguida por não haver material didático para estas aulas, e por fim, pelos professores não dominarem está tecnologia. Todas estas questões interferem diretamente na utilização ou não utilização do aparato tecnológico pelos professores. De acordo com eles, o sistema utilizado nos computadores da escola é o Linux, o qual, por sua vez, é mais complexo de se utilizar em relação aos demais programas; também justificaram a não utilização de tal tecnologia, dizendo que ao utilizarem o laboratório de informática toda à responsabilidade fica ao seu cargo, nesse sentido, em uma sala com trinta alunos é inviável o professor sozinho conseguir monitorar todos, assim, se os estudantes utilizarem inadequadamente o laboratório e algo danificar, o professor deve arcar com todas as despesas; também justificaram dizendo que, pela não utilização do laboratório, muitos dos computadores estragam e são poucos que permanecem em uso, não havendo, portanto, um computador por aluno.

E por fim, questionados os alunos acerca de algumas afirmativas, a maioria deles disse obter mais informações sobre assuntos escolares via internet. Isso mostra que os alunos, ao se interessarem por algum conteúdo, gostam de pesquisar informações extras. Afirmaram também que o acesso à internet auxilia nos trabalhos escolares; que os professores não dominam a tecnologia e isso dificulta a comunicação via internet, pois gostariam de enviar trabalhos e tirar dúvidas por meio de programas de mensagens instantâneas. É relevante perceber que a maioria dos alunos também não veem os softwares escolares como educativos e nem facilitadores do aprendizado, bem como os professores afirmam. Outra questão de destaque, é que os alunos têm completa consciência de que as informações na internet não são cem por cento confiáveis, ou seja, isso demonstra que os jovens não são passíveis quanto às informações recebidas, eles refletem criticamente sobre elas.

Portanto, os resultados parciais da pesquisa FAPEMIG/CAPES disponibilizados aqui indicam que os estudantes, em sua maioria, possuem acesso à internet, aprenderam a navegar nela e a utilizar o aparato computador sozinhos, preferindo programas de troca de mensagens instantâneas. Nas atividades escolares utilizam websites como fontes de pesquisa e editor de

texto, porém, não dominam softwares mais complexos, como Excel e Power Point. Indicam, ainda, que os profissionais da educação utilizam, em sua maioria, apenas a tecnologia do retroprojetor; as demais tecnologias não são utilizadas, ora pelo professor não dominar seu uso, ora pela estrutura escolar não viabilizar o trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso capacitar o professor para utilizar os recursos que as tecnologias oferecem e também disponibilizar materiais didáticos digitais de qualidade para seu uso, a fim de que os docentes possam preparar seus alunos para as práticas sociais de leitura cada vez mais presente no cotidiano.

Por fim, é relevante salientar que investigar a leitura em um contexto de letramento digital é uma das formas de efetivar o diálogo entre pesquisa e sociedade em uma área cujos estudos ainda se encontram em fase inicial.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Denise Bértoli. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In: ARAÚJO, Julio César (Org.) **Internet e ensino:** novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário *et al*. (Orgs). **Gêneros textuais:** reflexão e ensino. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coerência textual.** 14ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.

Lévy, Pierre. **A inteligência coletiva.** São Paulo: Edições Loyola, 1998.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

XAVIER, Antonio Carlos. Letramento digital e ensino. In. SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs). **Alfabetização e letramento:** conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. pp. 133-148.

NOVAS TECNOLOGIAS, REDES SOCIAIS E SEUS EFEITOS SOBRE OS SENTIDOS DE PÚBLICO E PRIVADO

DIEGO HENRIQUE PEREIRA

Faculdade Cenecista de Varginha
Universidade do Vale do Sapucaí
Av. Pref. Tuany Toledo, 470 – 37550-000 – Pouso Alegre – MG – Brasil
diego@professordiegopereira.com.br

Resumo. Os sentidos de público versus os sentidos de privado vêm sofrendo deslocamentos no decorrer da história da humanidade, em especial a partir de diferentes ferramentas colocadas pela evolução tecnológica, localizadas no início do século XXI. Era em que a memória metálica se firma constituindo diferentes sujeitos de discurso. Deste modo, no presente artigo, analisa-se o funcionamento discursivo de redes sociais, de modo a buscar compreender os deslocamentos dos sentidos sobre o público e o privado a partir do advento das novas tecnologias. Registra-se que o mesmo tem como base teórica a disciplina de Análise de Discurso Francesa, preocupando-se, portanto, com as condições que torna possível a produção de um determinado discurso, tomando-se como ponto de partida para compreensão evolutiva das práticas ideológicas que qualificam o público e o privado ao longo da história.

Palavras-chave. Tecnologia. Rede Social. Sentidos. Público. Privado.

Abstract. *Public senses the versus private senses have suffered displacement in the course of human history particularly from different tools placed by technological evolution, located at the beginning of the century, was where the metal memory is firm constituting different subjects of speech. Thus, in this article, we analyze the discursive functioning of social networks in order to seek to understand the movements of the senses of the public and the private from the advent of new technologies. Join that it has the theoretical basis of the French Discourse Analysis of discipline, worrying, therefore, with the conditions that makes possible the production of a certain discourse, taking as a starting point for evolving understanding of the ideological practices that qualify the public and the private throughout history.*

Keywords. *Technology. Social network. Senses. Public. Private.*

1. INTRODUÇÃO

Os processos tecnológicos trazem em seu funcionamento a história, a linguagem e a constituição de distintas posições sujeito, que não é dada somente pelo usuário, mas sim pela memória que o antecipa; ou seja, os já ditos que compõe o interdiscurso, filiando-se às formações discursivas diferentes, mas não ocultas no funcionamento dos processos discursivos.

A Análise de Discurso – muito mais que uma verificação textual – nos afirma que não existem verdades concretas sobre um dito, muito menos sentidos literais; o que se busca fazer nesta disciplina é compreender o funcionamento do discurso, perante determinadas condições de produção (MALDIDIER; ORLANDI, 2003).

A problematização do mesmo consiste em conhecer/identificar quais as consequências da revolução tecnológica para compreensão dos sentidos de limites entre o público e privado?

Sendo assim, apesar deste artigo não traçar linhas limítrofes entre os conceitos de público e privado, busca compreender a dinamicidade entre as duas vertentes, baseadas em comportamentos e ações cotidianas, uma vez sendo constituídas com sujeitos e com o discurso, passando fazer parte de uma realidade constante.

2. DO PÚBLICO AO PRIVADO, AS VERTENTES DA INTIMIDADE EM TRANSIÇÃO

A noção de público, que foi construída ao longo dos tempos, traz a noção de politização de ideias, segundo a qual a abrangência máxima de ouvintes e expectadores torna-se fundamental para que algo se torne público (SENNETT, 2014). Logo, os sentidos que funcionam em relação aos limites do público, concernem justamente à preservação dos espaços intimistas, em que os sentimentos refletem a interioridade, causando assim um efeito de sentido íntimo e privado.

A constante busca do indivíduo pelo bem-estar, mostra ao longo dos tempos que esta construção é exercida através das pequenas coisas, ao invés da politizada sociedade que avança aos passos do capitalismo, em que o ter toma o lugar da busca subjetiva do ser. Todavia a percepção da realidade depende da explicitação da aparência. Diferente do que se pensa, o capitalismo não afeta o sujeito somente para a esfera pública, mas justamente o torna individualizado, pois seu encantamento prevalece em relação aos detalhes que enxergamos como desprezível.

Percebe-se então que uma sociedade massificada não é necessariamente o volume de pessoas, mas sim as referências que a regem; ou seja, os grupos de referência que influenciam o comportamento dos demais. Baseado nesta questão, considera-se constitutiva a diversidade, ao mesmo tempo em que a filosofia da igualdade seja colocada de forma latente na sociedade. As noções de público e privado se estabelecem na sociedade a partir de memórias discursivas, que diferentes de lembranças, remetem à memória do dizer, e ao mesmo tempo o apagamento, ou o selecionamento do não dizer, ou do dizer de várias formas; desta maneira sitiando estas memórias em várias formações discursivas.

Sendo assim, a estrutura da vida em comunidade se mostra nos primórdios do

cristianismo, época em que os crédulos desta fé viviam a caridade como princípio e fluxo norteador das demais ações religiosas, contrapondo assim, à condição humana e biológica, frente ao âmbito espiritual e divino. Esta primeira esfera representa a capacidade humana de politizar; ou seja, a busca de tornar-se público, tanto pelas correntes de realizações pessoais, quanto como pela forma de aceitação na sociedade e, assim, a partir de questões pessoais, capacidade de se impor através de uma boa ação. Logo, a vertente mística se edifica inicialmente, tendo como exemplo o modelo familiar, o qual era desprovido de interesses políticos.

Segundo Arendt (2007), o termo privado tem sua etimologia pautada na privação, fato de abster-se de coisas ou situações. O sujeito quando se priva de algo automaticamente deixa de vivenciar relações entre processos externos; desta forma, fechando-se em si mesmo ou, até mesmo, deixando de realizar tarefas de sua própria vida.

A modernidade nos apresenta diferentes sentidos de privado, em que a intenção de fechar-se na interioridade do ser ultrapassa as barreiras da vida pública, assim propiciando o fenômeno da massa da solidão, no qual desvencilha a principal intenção que a tecnologia busca colocar – o rompimento das distâncias comunicacionais; o encurtamento dos processos que dependiam do desprendimento geográfico (ARENDT, 2007).

O sacrifício de tornar-se um sujeito privado para a exaltação pública merece destaque nos anos cinquenta, onde o lar possuía uma conotação da intimidade e, logo, passa a dar lugar aos fenômenos da politização, em que a massa predomina em relação ao individual (desta forma, mais uma vez, privando as vontades próprias). Em uma sociedade moderna, em que os valores coletivos dizem prevalecerem em relação aos valores individuais, ocorre uma inversão de papéis, ou até mesmo, equívocos recorrentes na diferenciação da esfera pública e esfera privada (SENNETT, 2014).

A pregação constante da igualdade socioeconômica, em que as necessidades coletivas deveriam prevalecer sobre as individuais – discurso socialista –, é afetada por uma nova perspectiva da individualidade, colocando em evidência a dinamicidade natural de tais correntes, postas na sociedade em um funcionamento simultâneo.

3. O DOMÍNIO PÚBLICO, QUEBRA DE BARREIRAS PARADIGMÁTICAS

Segundo Sennett (2014), a decadência do Império Romano é comparada à era em que vivemos – situação que mostra de forma clara o equilíbrio da vida pública e da vida privada, a partir do momento em que se findava a Época de Augusto, pois os romanos passaram a viver a esfera pública como obrigatoriedade formal, retratada pelas cerimônias públicas, reuniões coletivas, dentre outras manifestações.

O cristianismo, que antes era praticado a partir de um ponto individual, ou até mesmo secreto, passa a se revelar a partir de outra perspectiva – a pública, a fim de politizar a condição de interação do sujeito e a sociedade. Não diferente de tempos passados, a atualidade baseia-se em obrigações públicas formais, nas quais são inseridas através de normas e leis de conduta, que na verdade participava anteriormente da dimensão ética, e não meramente moral.

A legitimidade nos traz uma memória discursiva de autenticidade, de próprio, de

exclusivo; porém, percebe-se que a sociedade atual vive uma legitimidade baseada em influências ambientais, principalmente as que concernem fatos externos, que a todo instante influencia o funcionamento de nossas intimidades. Um líder político, por exemplo, busca a todo instante, através da retórica e persuasão, nos convencer da credibilidade ou até mesmo da legitimidade de seu discurso; todavia, sabe-se que na verdade, a exposição de suas ideias intimistas parte de recursos que buscam deixar sua fala um tanto quanto coletiva.

4. A INFORMATIZAÇÃO FUNCIONANDO COMO FERRAMENTAS DISCURSIVAS

Para Cardoso e Castells (2005), além de uma era tecnologicamente globalizada, vivemos em uma conjuntura em que as barreiras geográficas são rompidas, dando oportunidade a uma interatividade potencializada pelas redes sociais, que funcionam na mesma velocidade da internet. Também funcionam neste espaço online, estratégias mercadológicas postas em torno do consumo e das práticas publicitárias, que visam instigar o gasto desenfreado, induzindo o indivíduo à construção de um *eu* baseado na constituição de uma marca; ou seja, a relação do mesmo com o mercado complexo e devorador.

Registra-se através de uma marca, mesmo que imaginária, a noção de pertença ao indivíduo, que utiliza ferramentas de autopromoção, a fim de firmar sua marca na cabeça dos demais, formulando desta forma, projeção de uma imagem. Assim, passa a ser democraticamente o ser ideal, buscando disseminar-se, o mais rápido possível, aos potenciais seguidores, projetando desta forma um sujeito imaginário, ou até mesmo um sujeito ideal.

No século XX, comunidades em redes se originaram baseadas na conectividade posta em torno da globalização – efeito que tem se constituído a partir de uma nova abordagem da informação, que avança em direção ao estreitamento da distância promovida pelos caminhos da fibra ótica. Muito mais que o elo entre sujeitos, o aparecimento dos meios digitais traz consigo uma forte visão econômica estimulada pelo consumo desenfreado.

> A sociedade em rede, em termos simples, é uma estrutura social baseada em redes operadas por tecnologias de comunicação e informação, fundamentadas na microelectrónica e em redes digitais de computadores que geram, processam e distribuem informação a partir de conhecimento acumulado nos nós dessas redes. A rede é a estrutura formal (CARDOSO; CASTELLS, 2005, p. 17).

A partir das diferentes significações de rede que são constituídas ao longo do tempo, mesmo não se remetendo somente à instância virtual, a quebra das fronteiras mostra-se como aparato de suporte ao sistema físico. A rede social, derivando deste conceito, passa a representar um conjunto de participantes autônomos, unindo ideias e recursos em torno de valores e interesses compartilhados.

Segundo Orlandi (2015), o sujeito constrói uma *riqueza* individual a partir do momento em que se projeta da maneira que se busca idealizar-se, tendo assim a oportunidade de politizar-se através das redes sociais. Para a teoria marxista, o *eu* social não é formulado por características psíquicas, muito menos genéticas; este *eu* coloca-se em funcionamento a partir do momento em que o *ter* se relaciona com a sociedade capitalista.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Análise de Discurso possui significativa relevância para a ciência que, sempre de forma cautelosa, busca processos e procedimentos que tragam auxílio e evolução na sociedade. A noção de discurso, que por sua vez sempre está em curso – ou seja, contempla a dinamicidade na mesma velocidade das mudanças – propicia um aprofundamento ao que está ali circulando através do discurso. É justamente esta magna dinâmica que se faz presente neste processo que além do que se vê, busca aprimorar as técnicas do entender algo que ali está, mas não se faz tão evidente.

"Toda vez que falamos coisas que só podem ser experimentadas na privacidade ou na intimidade, trazemo-las para uma esfera na qual assumirão uma espécie de realidade que, a despeito de sua intensidade, elas jamais poderiam ter tido antes" (ARENDT, 2007. p. 60). Na era contemporânea, o sentido de público filia-se justamente ao capitalismo, à capacidade de o indivíduo materializar seus desejos, buscando assim a promoção individual, com efeitos politizados, de maneira a penetrar à cultura do público, como esfera fundamental para a aceitação na sociedade.

Assim, na busca da compreensão o funcionamento do sentido de público em relação ao privado, tendo a ideologia como interpelação do sujeito, vivenciamos o funcionamento atual e dinâmico ora em aspectos públicos, ora em dimensões privadas, evidenciando deslizamentos destes mesmos sentidos.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hanna. **A Condição Humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

CARDOSO, Gustavo; CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede:** do Conhecimento à Política. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2005.

MALDIDIER, Denise; ORLANDI, Eni. **A inquietação do discurso** – (Re)ler Michel Pêcheux hoje. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso:** princípios & procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

SENNET, Richard. **O Declínio do Homem Público** – As Tiranias da Intimidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

O DITO E O NÃO DITO: UM SUPOSTO PEDIDO DE DESCULPAS PELA *REDE GLOBO*

DUÍLIO FABBRI JÚNIOR

Centro de Linguagem e Comunicação (CLC)
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)
juniorduilio@uol.com.br

Resumo. Neste trabalho, refletimos sobre um posicionamento da Rede Globo, na semana em que comemorava 50 anos da emissora no ar. Isso diz respeito a um suposto pedido de desculpas, feito pelo ancora do Jornal Nacional, Willian Bonner, pelo erro na edição do debate entre Fernando Collor e Lula, nas eleições de 1989. Nessa direção, as teorias de Émile Benveniste e Jacqueline Authier-Revuz servem de base para abordar uma contribuição teórica enunciativa, já que a enunciação é a instância que estrutura o valor do dito, além de ser capaz de se dobrar nela mesma. A abordagem tenta desvelar como o encadeamento dos signos podem revelar a enunciação na referida cena enunciativa.

Palavras-chave. Rede Globo. Erros. Jornalismo.

Abstract. *This paper refers on Rede Globo positions, in a week celebrating 50 years the network transmition, assumptions alleged apology, by anchor of Jornal Nacional, Willian Bonner, about the error in editing at the debate, between Fernando Collor and Lula, in the elections of 1989. Thus, the theories of Émile Benveniste, Oswald Ducrot and Jacqueline Authier-Revuz lies as the basis to contribute with an enunciation theory, once the enunciation is the instance that assigns value of said structure, beyond being able to fold on itself. The endeavor is, therefore, try to reveal how the signs chaining's can it features the enunciation, exposing said and unsaid in the scene. The aim of such analyses, has brought by designation, by the autonimics modalities, a functioning that no has a characteristics of an apology.*

Keywords*. Rede Globo. Mistakes. Journalism.*

1. INTRODUÇÃO

O objeto deste estudo é a análise de um suposto pedido de desculpas, da *Rede Globo de Televisão*, aos telespectadores, no dia 21 de abril de 2015, sobre a edição do debate de

Lula e Collor, veiculado pela emissora em 1989, nos dois principais noticiosos da emissora, o *Jornal Hoje* e o *Jornal Nacional*. Usamos aqui a expressão "suposto pedido de desculpas" porque, embora o vídeo aqui analisado tenha circulado e tenha sido nomeado pelos veículos de comunicação como um "pedido de desculpas", um dos objetivos deste trabalho é identificar em que medida a enunciação poderia ser enquadrada como tal. No site da emissora dedicado à memória de seus telejornais[1] a *Globo* menciona a edição como um "ERRO" (há um hiperlink assim nomeado), ao lado da cobertura feita durante a cobertura das Diretas Já. Esses são os únicos dois assuntos citados como "erros".

A palavra "desculpas", no entanto, não é usada no site. O suposto pedido foi feito no contexto das comemorações da emissora sobre seus 50 anos de atividade no país. Assim, nosso objetivo aqui é demonstrar do ponto de vista da semântica da enunciação, como esse suposto pedido de desculpas produz efeitos de sentidos.

A enunciação assume um papel fundamental de tomada de posição, ou seja, é a instância que estrutura o valor do dito (mensagens que ganham formas de reportagens, segundo regras e formas específicas a cada sistema, suporte ou veículo de comunicação) e que produzem dimensões capazes de "classificar" a realidade. Como diz Benveniste (1989, p. 82) "a enunciação é este colocar em funcionamento a língua, por um ato individual de utilização".

2. A REDE GLOBO E OS 50 ANOS... PLIM-PLIM!

A história da *Rede Globo de Televisão* começa em julho de 1957. O presidente Juscelino Kubitschek deu sua aprovação ao pedido da *Rádio Globo* para a abertura de um canal de televisão. Em 30 de dezembro de 1957, o Conselho Nacional de Telecomunicações fez um decreto público que concedeu quatro canais de frequência no Rio de Janeiro à *TV Globo Ltda*. A *Globo,* então, começou a preparar o início de suas operações de radiodifusão televisiva. No dia 26 de abril de 1965, precisamente às 11 horas, entrava no ar o Canal 4 do Rio de Janeiro, a *TV Globo*, de propriedade do jornalista Roberto Marinho, que já era proprietário do jornal *O Globo*, fundado em 1925.

Em 1969, a emissora lança, através do recém-inaugurado sistema de micro-ondas da Embratel, o *Jornal Nacional*. Como a própria abertura da época dizia, o programa fazia o papel de integração, com "a notícia unindo o Brasil". Em 1971, a Globo colocou no ar o *Jornal Hoje.*

Já como a maior emissora do País desde os anos 1970, em 1989, vai ao ar o debate e, no dia seguinte, uma versão editada, entre os dois candidatos que disputavam o segundo turno da primeira eleição presidencial direta no Brasil após a redemocratização. O país estava ansioso para ir às urnas e duas grandes forças políticas se dividiam: de um lado estava Fernando Collor de Melo, político que representava a elite, vindo de Alagoas, e, de outro, Luís Inácio Lula da Silva, ex-metalúrgico que, à época, simbolizava a esquerda.

Mesmo envolvida com essas e outras polêmicas, como, anteriormente, o fato de ter sido a última emissora a divulgar os comícios pelas Diretas Já, em 1984, e também pelas reiteradas denúncias de manipulação, como demonstrado nas obras de Herz (1986) e Lins e Silva (1985), este último especialmente sobre os efeitos gerados pelas informações transmitidas pelo *Jornal*

1 Disponível em: http://memoriaglobo.globo.com/programas/jornalismo/telejornais.htm#. Acesso em: 12 jun. 2015.

Nacional entre os trabalhadores, a *Rede Globo* adentrou os anos 90 e, depois, o século 21, como a líder de audiência no Brasil. Esse contexto, para nossa análise, faz-se importante, pois se trata das circunstâncias em que tanto o "erro" quanto o "pedido de desculpas" vão emergir.

2.1 A POLÊMICA E... DESCULPE A NOSSA FALHA!

Em 1989, os brasileiros passavam por um momento histórico na vida política do país. Pela primeira vez, iam às urnas para escolher o novo presidente da República, através do voto direto, depois de 29 anos. A eleição estava dividida em dois turnos e muito disputada. Eram 23 candidatos, entre os quais estavam os líderes dos principais partidos políticos. A *Rede Globo* era a emissora que mais se dedicava à cobertura do processo eleitoral.

Antes do primeiro turno, a *TV Globo* exibiu o programa *Palanque Eletrônico*, no qual fez entrevistas com os dez principais candidatos à Presidência, acertados com os partidos políticos, justiça eleitoral e a própria emissora. Tudo estava dentro da lei eleitoral, pois os partidos menores, sem representação na câmara federal, ganharam compensações, com insertes nos telejornais. No primeiro turno, Fernando Collor (PRN) saiu vitorioso, com 20,6 milhões de votos (o equivalente a 28% do total). Luiz Inácio Lula da Silva (PT) conseguiu 11,6 milhões de votos (16,08% do total), conquistando a outra vaga[2]. Entre os dois turnos, houve dois debates entre os candidatos. O primeiro foi realizado nos estúdios da *TV Manchete*, no Rio de Janeiro, em 3 de dezembro. O segundo, no dia 14, foi nos estúdios da *TV Bandeirantes*, em São Paulo. Ambos foram transmitidos na íntegra, por um *pool* das quatro principais emissoras de televisão do país: *Globo*, *Bandeirantes*, *Manchete* e *SBT*. No dia seguinte, a *Globo* apresentou duas matérias com a edição do debate, uma no *Jornal Hoje* e outra no *Jornal Nacional*. A lei não impedia essa prática jornalística, desde que tivessem o mesmo tempo e uma edição equânime.

As duas edições, a do *Jornal Hoje* e a do *Jornal Nacional* foram questionadas. A primeira por apresentar um equilíbrio entre os dois candidatos, o que não existira, e a segunda por privilegiar o desempenho de candidato Collor. E foi justamente essa segunda que provocou grande polêmica e acusações à *Rede Globo*.

2.2 A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA ANÁLISE DO PEDIDO DE DESCULPAS DA REDE GLOBO

Durante as comemorações dos 50 nos da emissora, no dia 22 de abril de 2015, o âncora do *Jornal Nacional*, William Bonner, retomou o assunto, numa série que rememorava o jornalismo da emissora praticado nas cinco décadas. Essa retomada do assunto fez parte de um projeto de autoria do próprio Bonner que abordava as principais matérias e coberturas da emissora. O texto foi o seguinte:

> ***Bonner:*** *Essa foi uma eleição que... que... teve um investimento enorme também de todos nós. A gente fez uma eleição, uma cobertura muito, muito intensa, mas esse trabalho todo que a gente fez acabou no fim também ficando eclipsado por uma polêmica que surgiu, que era a edição do debate de segundo turno entre Fernando Collor e Lula.*

2 Dados do site da justiça eleitoral. Disponível em: http://www.tse.jus.br. Acesso em: 14 jun. 2015.

Nota coberta*[3] *com imagens com narração Cid Moreira: *Foi o duelo entre os 2 candidatos pela televisão. Durou quase 3 horas.*

Bonner*: Um debate entre candidatos é um confronto de ideias, de argumentos, que precisa ser visto no todo, por inteiro. Resumir o debate, como se faz, por exemplo, num jogo de futebol, com melhores momentos da partida, o que foi a ideia na época, é um risco enorme, porque qualquer seleção de trecho sempre vai poder ser questionada... E foi isso que aconteceu. Além do que, a edição acabou deixando o tempo total de fala de Collor maior que o tempo do Lula. Foi um aprendizado importante para a Globo, para o jornalismo da Globo. A gente lembra que a democracia 'tava' ressurgindo no Brasil. Naquele momento o jornalismo estava começando a trabalhar com o ressurgimento da democracia. A Globo reconheceu o erro de tentar editar um debate político. Isso foi público, né? E os textos e vídeos que esclarecem esse episódio, com uma grande riqueza, estão disponibilizados também no site do Memória Globo. Vamos em frente?*

3. OS ENUNCIADORES: "O TRABALHO ECLIPSADO"

"Essa foi uma eleição que... que... teve um investimento enorme também de todos nós". Nesse primeiro recorte de análise, podemos associar a teoria de Benveniste (1989) quando ele apresenta a enunciação como a possibilidade de se colocar a língua em funcionamento, num processo em que o locutor, no exercício da linguagem, na produção do discurso, atualiza o aparelho formal da enunciação, instanciando sua posição de locutor e, concomitantemente, instituindo o outro diante de si como seu alocutário. É o caso dos pronomes chamados pessoais (eu, tu, ele), que, embora comumente classificados numa mesma categoria, segundo o autor, não se referem todos à noção de pessoa, pois esta é própria somente de "eu" e "tu" e não de "ele".

Nesse caso, o *eu* é o centro do enunciado e se constitui como o locutor nessa relação semântica. Ao se constituir, dá a existência ao *tu* como interlocutor. E o *nós?* O recorte "Teve um investimento enorme também de todos nós", passa, assim, a ser um caso em que o "nós" representa a soma do *eu* mais a *não-pessoa(nós)*, constituído da relação interpessoal. O "nós", nessa utilização e, como construção no processo enunciativo, pode ser compreendido de duas maneiras: "nós" pode-se referir, nesse caso, ao mesmo tempo, a um valor inclusivo (*Rede Globo* = população/telespectadores) ou a um valor exclusivo (os jornalistas, a *Rede Globo*, a equipe).

Dessa relação, podemos observar que Bonner fala de forma subjetiva do investimento da *Rede Globo*. Entendemos aqui a subjetividade como "a capacidade do locutor para se propor como "sujeito" (BENVENISTE, 1989, p. 286). Essa proposição como sujeito tem como condição a linguagem e essa propriedade da subjetividade é determinada pela pessoa e o status linguístico. Além disso, para Benveniste, a subjetividade é percebida materialmente num enunciado por meio de algumas formas (dêixis, verbo) que a língua empresta ao indivíduo que quer enunciar. Quando o faz, transforma-se em sujeito.

"A gente fez uma eleição, uma cobertura muito, muito intensa, mas esse trabalho todo que a gente fez**,** acabou no fim também ficando eclipsado por uma polêmica que surgiu, que era a edição do debate de segundo turno entre Fernando Collor e Lula". Para avançarmos na

3 Nota coberta, no jargão do telejornalismo, significa um texto lido pelo apresentador do telejornal, enquanto são exibidas imagens. No caso, foram exibidas as imagens gerais do debate entre Lula e Collor e o texto foi lido por Cid Moreira, um dos apresentadores do JN à época.

análise desse enunciado, faz-se necessário retomar o conceito de modalização autonímica, conforme definido por Authier-Revuz (2004). Esse conceito coloca luz no enunciado que traz as marcas gráficas que acompanham a fala de Bonner no vídeo.

A modalização autonímica define-se como o momento em que a linguagem não consegue dar conta, em sua função de mediadora, e deixa de realizar-se de maneira "simples", transformando-se numa enunciação "complexa" na qual os signos são "desdobrados" sobre uma reflexão metalinguística realizada pelo sujeito falante. "Na modalização autonímica, o dizer apresenta-se como não sendo evidente 'por si mesmo' [...] A enunciação desse signo se dobra em uma representação dela mesma" (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 179). A autora explica que a modalização pode ocorrer de modo segmental (por meio, por exemplo, de um autocomentário) ou de modo suprassegmental (aspas, itálicos e entonação). A modalização autonímica, portanto, "configura-se como uma configuração enunciativa mais geral, de autorrepresentação do dizer, suscetível de remeter explícita (em um subconjunto de suas formas) ou interpretativamente (no caso de sinais tipográficos, aspas, itálicos) no campo do discurso outro que emerge no dizer" (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 11).

Ao dizer que "acabou no fim também, ficando eclipsado por uma polêmica", a palavra "polêmica" aparece no vídeo desfocando a imagem do âncora. Nesse sentido, a aparição gráfica dessa palavra acaba por realçá-la, exercendo uma função mediadora entre o que se diz e sua autorrepresentação, exige que seja esclarecido, questionado, interpelado.

Percebe-se ainda que, quando o âncora fala tal trecho, a câmera sai de uma posição de enquadramento fechado, em que se pode ver as expressões não verbais – também indutoras de sentido e capazes de se comportar como modalizações autonímicas – e coloca-o numa posição aberta, evidenciando a palavra "polêmica" grafada no vídeo, evitando o uso da expressão "erro", que, por sinal, aparece apenas uma vez em todo o trecho. No caso analisado, ao dizer "polêmica que surgiu" leva-se em consideração a presença do outro, ou seja, a responsabilidade não está inteiramente no "erro" da Globo, mas naquilo que surgiu a partir dos interlocutores, da forma como a edição foi recebida. O sentido capaz de ser produzido a partir do uso da palavra "polêmica", por sua vez, fica mais evidente quando abordados os pressupostos que tal expressão carrega.

Para Ducrot (1987), o fenômeno da pressuposição é responsável pelo surgimento, no interior da língua, de "todo um dispositivo de convenções e de leis, que deve ser compreendido como um quadro institucional a regular o debate dos indivíduos" (p. 20). O pressuposto "é apresentado como uma evidência, como um quadro incontestável dentro do qual a conversação deve necessariamente inscrever-se, ou seja, como um elemento do universo do discurso. Introduzindo uma ideia sob forma de pressuposto, procedo como se meu interlocutor e eu não pudéssemos deixar de aceitá-lo". Assim colocado, instaura-se a ideia de que o interlocutor, numa relação de cumplicidade forjada na própria interlocução, confere à língua o caráter inerente de uma arena de debates e o lugar por excelência do confronto de subjetividades e o conteúdo do enunciado se reparte arbitrariamente em posto e pressuposto; sendo o pressuposto inerente ao enunciado que o veicula. Aquilo que é posto faz a função de preencher as linhas do discurso.

A partir disso, é possível estabelecer um diálogo com a Análise de Discurso, de quem recuperamos o conceito de "silenciamento" (ORLANDI, 1992). Quando se trata do não-dito, coloca-se em questão a sua incompletude, lembrando que todo discurso é uma relação com a

falta, o equívoco, já que toda linguagem é incompleta: "[...] há uma dimensão do silêncio que remete ao caráter de incompletude da linguagem: todo dizer é uma relação fundamental com o não dizer" (ORLANDI, 1992, p. 12). Assim sendo, entende-se que nem os sujeitos, nem os discursos e nem os sentidos estão prontos e acabados. Eles estão sempre se (re)construindo no movimento constante do simbólico e da história.

Se o "não-dizer" significa, "eclipsado por uma polêmica que surgiu" apresenta-se como um desvio do erro. "O silêncio fundador não recorta: ele significa em si. E é ele, afinal, que determina a política do silêncio: é porque significa em si que o não-dizer faz sentido e faz sentido determinado" (ORLANDI, 1992, p. 51).

Para reforçar o mesmo funcionamento, em outros enunciados da mesma fala podemos tomar os exemplos a seguir:

> *"Resumir o debate como se faz, por exemplo, num jogo de futebol, com melhores momentos da partida, que foi a ideia na época,* ***é um risco enorme."***
>
> *"****qualquer*** *seleção de trechos, sempre vai poder* ***ser questionada****."*

Nota-se que, ao enunciar, a ideia de erro é novamente amenizada: não se reconheceu qualquer ideia de edição desvantajosa para um dos candidatos, mas, sim, a proposta de "resumir o debate", com os "melhores momentos". Em vez de nomear como um erro, a nomeação é de um "risco enorme". Importante notar o uso, na sequência "qualquer" seleção poderá levar a um questionamento: novamente parte-se da ideia de um interlocutor que faz a interpretação dessa edição. Ainda neste trecho, aparece uma construção na voz passiva "sempre vai poder ser questionada". Nesse aspecto, tem-se a não explicitação de um sujeito ou sujeitos. Como voz passiva, caberia a pergunta a respeito de um agente da passiva: questionada por quem? A não explicitação evita, assim, a não atribuição de responsabilidades. Embora haja uma "polêmica" e um questionamento, ninguém é responsabilizado por elas.

Authier-Revuz (2004) coloca que o jogo entre o um e o não-um é constitutivo da própria linguagem, embora o não-um seja sempre intruso, indesejado, perturbador porque evidencia a dispersão do discurso, revelando que o enunciador não tem, de fato, controle sobre ela, pois a enunciação se diz por si mesma. Contudo, a ilusão de controle, necessária, é mantida no "sobrevoo metaenunciativo", meio pelo qual o sujeito elabora um processo de cessão: ao mesmo tempo em que cede um pouco de sua enunciação ao outro, protege o restante da enunciação, marcando-a como domínio do um. A utilização de tais termos na fala de Bonner evidencia esse processo de uma tentativa de controle sobre o que se diz e sobre os possíveis desvios de sentidos possíveis no alocutário.

Além disso, Bonner usa de recursos de expressão da comunicação não verbal para dar suporte as palavras que contornam o erro. A ênfase funciona como marcador de modalização autonímica, especialmente quando olha para a câmera, nos três últimos fotogramas e diz, numa fala em que o close estabelece uma relação direta do âncora com o telespectador: "Isso foi público, né?". Essa tentativa de reforçar a interação, o já-sabido, marcado pelo uso do "né", aparece justamente após a única utilização da palavra "erro" em todo o texto: "A Globo reconheceu o erro de tentar editar um debate político". Para reforçar tal reconhecimento, Bonner cita a existência do site Memória Globo, onde estão disponibilizados "**também**" os "textos e vídeos que esclarecem esse episódio, **com uma grande riqueza**".

Destacamos, em negrito, duas expressões que exercem, respectivamente, o papel de operador argumentativo e de glosa. Em "também", explicita-se que não se trata do único reconhecimento do erro feito pela emissora. Em "com uma grande riqueza" têm-se um indício de uma não-coincidência entre a palavra e a coisa. É a percepção, por parte do enunciador, de que se está diante de uma possibilidade de deriva, de um desacordo entre o que se diz antes e o que se dirá depois. **"Com uma grande riqueza"** funciona como glosa ao tentar mensurar o nível e esclarecimento exercido pelos vídeos e textos. As palavras "vídeos" e "textos" também aparecem como modalizações aparecendo em destaque, grafadas no vídeo.

Tal estratégia tem um impacto direto para o sujeito, haja vista que este se revela ou se oculta na hora de fazer a escolha, argumenta ou manipula, expõe-se ou se protege, afasta-se ou se aproxima do outro com quem dialoga, expõe ao mesmo tempo em que procura justificar o erro.

A metaenunciação cumpre algumas das funções discursivas discutidas já anteriormente, de uma forma não excludente, mas simultaneamente, mostrando que tipo de sujeito é esse que fala; revelando o nível de envolvimento do sujeito com aquilo que enuncia; desvelando as suas intenções pragmático-argumentativas, na tentativa de convencer ou manipular; além da forma de condução do enunciado. Na parte final da nossa análise, Bonner termina a fala e o assunto com uma interrogação novamente voltada ao telespectador, em close: "Vamos em frente?".

Ao interromper o fio discursivo, Bonner rompe também com a sequência que a nota coberta vinha assumindo e sustenta uma interpretação sobre o fato social (o erro da edição do debate entre Fernando Collor e Lula). E isso traz consequências ao denegar a pluralidade e a multiplicidade de sentidos, produzindo uma tentativa de apagar a heterogeneidade constitutiva. O "vamos em frente" marca, de fato, a interrupção não verbalizada, mas realizada da atividade de recepção.

Authier-Revuz (2004, p. 91) mostra que modalidades dessa recusa a dar prosseguimento a uma troca, ruptura que não constitui o desacordo maior a partir do momento em que é realizada, portanto, "trocada". O "eu recuso a/esta palavra" não rompe imediatamente a troca, mas estabelece como condição à continuação desta que o interlocutor "troque de palavra", à falta do que, na ausência do terreno mínimo de compreensão que permita "falar-se", a ruptura radical, aquela da recusa de prosseguir, poderia ser produzida.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, no decorrer de nossas análises, mesmo que ainda feitas de modo que careçam de reflexões mais aprofundadas e também complementares, que os sentidos dos enunciados são manifestados tanto pela organização interna da materialidade da palavra quanto pela enunciabilidade dos discursos. Os princípios e categorias de análise aqui, apenas, esboçados, não visam a elaborar um modelo de análise a ser seguido e, sim, a sistematizar um aparato teórico-metodológico que, em certa medida, está presente nas teorias de enunciação, revistos e criados por autores como Benveniste, Authier-Revuz e Orlandi, aqui utilizados.

Cumpre-nos dizer que, por essa análise inicial da enunciação, o pedido de desculpas da *Rede Globo*, sobre a edição do debate de Collor e Lula em 89, produz vários efeitos no

presente. No processo de reescrituração, a articulação dos elementos linguísticos apontou novos sentidos para o suposto pedido de desculpas. O dizer representou-se como apagando o que acabava de ser dito, não falando por si e ressignificando a própria ideia de erro. O grau de nomeação das coisas pelas palavras não se deu apenas pelo recurso da justaposição, mas por algo que decorre do investimento do trabalho da enunciação.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

_____. Aux risques de l'allusion, In: M. MURAT (ed.). **Allusion dans la Littérature**. Paris, Presses Universitaires de Paris-Sorbonne, 1998, p. 209-235. (Col. Colloques de la Sorbonne).

_____. **Ces mots qui ne vont pas de soi**: Boucles réflexives et non-coïncidences du dire. Paris, Editions Larousse, 1995.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I.** Campinas: Pontes, 1989

DUCROT, O. **O dizer e o dito.** Campinas: Pontes, 1987

ORLANDI, E. **As formas do silêncio:** no movimento de sentidos. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

O ENSINO DE LÍNGUA NACIONAL, NA VOZ DE ALUNOS E PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO

ELIZETE BEATRIZ AZAMBUJA

Câmpus São Luís de Montes Belos
Universidade Estadual de Goiás
Rua da Saudade c/ Viela B, 56 – 76100-000 – São Luís de Montes Belos – GO– Brasil
liazambuja@ibest.com.br

Resumo. Este trabalho trata de uma pesquisa sobre sentidos relacionados ao ensino de língua nacional, em enunciados de alunos e professores de ensino médio, em São Luís de Montes Belos/GO. Fundamentamo-nos teoricamente na Análise de Discurso e, com base nas análises, é possível dizer que há um discurso predominante sobre o ensino da língua nacional, constituído pela imagem de que tal ensino deve centrar-se na gramática normativa.

Palavras-chave. Discurso. Língua nacional. Língua materna. Escola. Sentidos.

Abstract. *This work is a survey of meanings related to national language education in statements of students and high school teachers in São Luís de Montes Belos / GO. We base ourselves on theory and discourse analysis, based on the analysis, one can say that there is a prevailing discourse about teaching the national language, made up of the image that such education should focus on normative grammar.*

Keywords. *Discourse. National language. Mother language. School. Senses.*

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho trata de uma reflexão, ainda incipiente, que realizamos sobre os sentidos relacionados ao ensino de língua nacional, em enunciados produzidos por alunos e professores de ensino médio, em São Luís de Montes Belos/GO. Para isso, fundamentamo-nos na teoria Análise de Discurso, partindo de reflexões de pesquisadores/as que consideram a relação constitutiva entre sujeito/língua/história/ideologia e veem a importância da Escola, no processo de constituição de sentidos, em nossa sociedade. Nesse caso, pensamos nos sentidos atribuídos para a língua e, nesse viés, para o ensino de língua nacional[1.]

1 Neste texto, há alguns pontos também abordados na minha tese de doutorado, quando trato da relação entre sujeito e língua nacional.

2. ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE LÍNGUA NACIONAL, LÍNGUA MATERNA E ENSINO

Com este trabalho, buscamos entender melhor o modo como se produzem sentidos para o ensino de língua, considerando a ideologia que constitui o imaginário de língua que fundamenta este ensino. Ressaltamos que tivemos como princípio a indissociabilidade entre sujeito e língua, pois, como afirma Payer (2006), "a língua, em seu modo específico de inscrição histórica e de existência material, consiste, pela memória discursiva que a acompanha, de um material inseparável do sujeito que ela constitui."

Também é preciso esclarecer que, quando nos referimos ao ensino da "língua nacional" e não da "língua materna", como tradicionalmente se faz referência ao ensino da língua portuguesa no Brasil, estamos levando em conta a reflexão proposta por Guimarães que define língua nacional como aquela que caracteriza um povo, dando aos falantes uma relação de pertencimento a este povo. Enquanto a língua materna "é a língua cujos falantes a praticam pelo fato de a sociedade em que se nasce a praticar; nesta medida ela é, em geral, a língua que se representa como (que se apresenta como sendo) primeira para seus falantes" (GUIMARÃES, 2007, p. 64).

Para poucos grupos de falantes há uma coincidência entre língua materna e língua nacional, no entanto, para uma grande parte dos brasileiros, são duas línguas distintas. E o fato de elas não coincidirem tem consequências no ensino da língua brasileira.

Remetendo-nos às noções de língua pensadas por Guimarães, é-nos interessante observar o modo como Payer também leva em conta a distinção feita por ele. A autora discute "a relação entre a memória histórico-discursiva da imigração e a língua, no cruzamento das práticas de linguagem oral e escrita, como práticas sócio-historicamente configuradas" (PAYER, 2007, p. 113). Em sua reflexão, a autora considera "a tensão entre o nacional e o materno-familiar como uma questão teórica e prática bem delicada, que coloca a necessidade de, a cada contexto, pensar sobre o estatuto e o funcionamento de cada uma das línguas, e em seus efeitos no sujeito e na sociedade" (*op.cit.,* p.118).

É preciso lembrar que o sujeito não é só constituído pela dimensão de língua materna, mas também pelo modo como funciona discursivamente a língua nacional. Sendo que essas línguas não coincidem, "porque, como dimensões da ordem da memória, têm lugares e funcionamentos distintos para o sujeito de linguagem e na sociedade" (PAYER, 2007; 2009).

Outra questão relacionada à nossa proposta de estudo diz respeito à Silva (2007, p.1) quando afirma que, em termos de ensino de língua, pode-se dizer que houve uma proposta do abandono da chamada Gramática Tradicional para a adoção da Linguística como base de sustentação. Para a autora, este fato acarretaria no abandono do certo/errado pelo adaptado/não-adaptado às situações comunicativas.

Como dissemos, na perspectiva discursiva se tem uma relação de constituição entre *língua, sujeito e história* e se faz necessário refletir sobre ela no ensino de língua, considerando que há uma denegação desta indissociabilidade e do apagamento da história. Nesse sentido, remetemo-nos aos argumentos de Silva:

> A história assim apagada e denegada (logo, os conflitos e contradições da Educação e da

> Linguística) dilui-se em aspectos contingentes de uma teoria das relações sociais que se produzem entre indivíduos, tomados também de forma empírica [...]. Ao falar da variedade linguística, *recalca-se o político*, dando visibilidade à diferença enquanto inadequação de um sujeito moral a uma situação empiricamente determinada. (SILVA, 2007). (grifos meus)

Para a nossa discussão, também importa mobilizarmos as noções de língua imaginária e de língua fluida, propostas por E. Orlandi. Conforme a autora, a primeira é efeito da construção de uma unidade em que são desconsiderados a história e o político. Em outros termos, a língua imaginária é a língua sistema, um objeto-ficção que funciona e tem efeitos no real. Por exemplo, o português oficial normatizado. (ORLANDI, 2009, p. 18).

A língua fluida, por sua vez, "pode ser observada e reconhecida 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." Ainda conforme Orlandi, a língua fluida é a que está em movimento, que sofre mudança contínua e que vai muito além das normas impostas. Ela explica que, quando trabalhamos com a língua em funcionamento, trabalhamos com a relação de tensão contínua entre a língua fluida e a língua imaginária, entre o múltiplo e o uno.

3. BREVE ANÁLISE DE ENUNCIADOS

Consideramos que as imagens de língua "correta" e de "língua adequada" são produzidas pelo funcionamento ideológico e, desse modo, os sentidos que constituem o imaginário de língua que circula em nossa sociedade produz efeitos de inquestionabilidade de tal modo que é difícil nos depararmos com enunciados constituídos por sentidos que divergem das oposições "certa/errada" e "adequada/inadequada".

Assim, tomamos algumas regularidades linguísticas que remetem às possibilidades de dar sentido para o ensino de língua portuguesa.

Em relação às respostas à questão "no seu ponto de vista, por que se estuda língua portuguesa na escola, desde o Ensino Fundamental até a graduação?"

> * Bom, primeiramente porque a <u>língua portuguesa é a língua materna</u>, né? De quem mora no Brasil, então nós falamos português. (professor B)
>
> * [...] então o correto é aprender desde cedo a como a falar correto a <u>nossa língua natal.</u> (aluno H)
>
> *Ah ! Se estuda língua portuguesa, porque é <u>nossa língua materna,</u> tem que estudar a estrutura. (professor D)

Como podemos notar a língua portuguesa ensinada nas escolas é a língua materna, em sentido distinto do que é considerado em nosso estudo. Outro ponto que notamos, nesta análise, é o fato de haver «injunções à estabilização, bloqueando o movimento do significante. Nesse caso, o sentido não flui e o sujeito não se desloca.» (ORLANDI, 2013, p. 54). Isso é possível ser observado, por exemplo, na série de enunciados citados acima, em que há a recorrência aos mesmos sentidos de ensino de língua portuguesa.

***** Eu acho fundamental a gente refletir com os alunos primeiramente que é importante eles

aprenderem Língua Portuguesa, aprender não, né? Aperfeiçoar a Lingua Portuguesa na escola pra eles saberem utilizar todas as informações que hoje em dia chegam, né? (Professor B).

O professor entrevistado vacila em dizer verbo o "aprender", trocando-o por "aperfeiçoar", antecipando o que nós, como interlocutoras, poderíamos pensar sobre a ideia de que seus alunos não conhecem a própria língua, uma vez que já estão no Ensino Médio. Notamos aí o funcionamento do mecanismo de antecipação descrito por Orlandi (2013, p. 39) como:

> [...] todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que seu interlocutor 'ouve' suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte.

Também solicitamos aos nossos entrevistados para que tecessem um comentário sobre o funcionamento da língua na nossa sociedade.

Um dos alunos entrevistados formulou uma resposta, a nosso ver, distinta das demais, pois, na sequência discursiva abaixo podemos notar uma diferença de sentidos para língua.

> [...] não algo que seja seletivo, por exemplo, de alguém que seja excluído da sociedade só porque não adere às formas cultas da língua. Então a língua tem que ser algo abrangente, acolhedor e tenha esse fundamento cultural e seja um instrumento de inclusão e de participação e entendimento social. (aluno X)

Com base nas análises que estamos produzindo, é possível notar que o discurso sobre o ensino da língua nacional que predomina nos enunciados produzidos por professores e alunos entrevistados constitui-se da imagem de que tal ensino deve centrar-se na gramática normativa. Nos enunciados analisados, é recorrente a afirmação de que o aluno tem que saber "o português padrão", porque o vestibular exige e que o sujeito "só consegue alguma coisa na vida se ele souber falar 'a' língua".

Outro aspecto observado nos enunciados analisados é o fato de, praticamente, não haver uma reflexão sobre a relação indissociável entre sujeito/língua/história/ideologia, no espaço do ensino da língua nacional, tampouco se apresenta uma proposta de discussão sobre o preconceito linguístico que constitui a nossa sociedade.

Para pensar na circularidade de um discurso sobre o ensino de língua nacional, consideramos a noção de temporalidade, conforme propõe Nunes (2007):

> [...] um discurso remete a outros discursos dispersos no tempo, ele pode simular um passado, reinterpretá-lo, projetá-lo para um futuro, fazendo emergir efeitos temporais de diversas ordens. Compreender a temporalidade significa atentar para as diferentes temporalidades inscritas no discurso, mostrando as relações entre elas e os efeitos de sentido que aí se produzem. (NUNES, 2007, p. 376).

Para o ensino de língua sustentado nos estudos discursivos, partimos do princípio de que "*falar* é uma prática *política*, no sentido largo do político, quando se consideram as relações históricas e sociais do poder, sempre inscritas na linguagem". (ORLANDI, 2002, p. 95). Além disso, consideramos o fato de que "*falar* Português no Brasil é falar uma língua que são

várias [...] uma língua *dividida*, de tal modo que ela é uma e é diferente disso (GUIMARÃES, 2005). Frisamos que a divisão a que nos referimos não se restringe a espaços enunciativos, pois, na perspectiva discursiva, não são apenas os espaços que são divididos. Consideramos, sim, que sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, por isso "não só os sujeitos são divididos entre si, como o sujeito é dividido em si." (ORLANDI, 2010).

Ainda pensando esta divisão, remetemo-nos à Orlandi quando argumenta que, para quem trabalha com a linguagem, o político:

> [...] está no fato de que os sentidos estão divididos, não são os mesmos para todo mundo, embora 'pareçam' os mesmos. Esta divisão tem a ver com o fato de que vivemos em uma sociedade que é estruturada pela divisão e por relações de poder que significam estas divisões. (ORLANDI, 2010, p. 12)

4. CONSIDERAÇÕES QUASE FINAIS DE UMA ANÁLISE EM ANDAMENTO...

Quando pensamos o ensino e a circulação da língua nacional como um bem público, refletimos sobre as práticas dos mais diferentes e efetivos processos de exclusão, de inclusão, de valorização de sujeitos pelo *modo* como falam. Nesse sentido, vivemos em uma sociedade capitalista, com seus valores, sua hierarquização, sua verticalização social entre os que possuem mais ou menos bens, sendo que o acesso a esses bens é desigual.

Levando em conta os pontos acima colocados, pensamos também que fazer um estudo sobre o imaginário de ensino de língua nacional que circula na sociedade, numa perspectiva discursiva, pode contribuir para melhor compreender os aspectos político-ideológicos que constituem a relação sujeito/língua/escola.

Para "fechar", vale dizer que para nós é fundamental que circulem as reflexões desenvolvidas e cheguem aos professores das escolas públicas e privadas, para que tenham acesso a outros sentidos que não aqueles que predominam há tanto tempo, pois levamos em conta o que afirma Orlandi que os sentidos não são eternos, mas eternizados.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, E.B. **O funcionamento ideológico na produção da "hipercorreção".** Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

GUIMARÃES, E. Política de línguas na linguística brasileira: da abertura dos Cursos de Letras ao Estruturalismo. In: ORLANDI, E.P. (org.). **Política Linguística no Brasil.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

GUIMARÃES, E.; DE PAULA, M.B. **Sentido e memória.** Campinas: Pontes, 2005.

NUNES, J. H. Uma articulação da análise de discurso com a história das idéias Linguísticas. Texto apresentado no VIII Seminário *Corpus* – **História das Idéias Linguísticas**. Santa Maria: UFSM/ Laboratório Corpus. Set. 2007.

ORLANDI, E. **Análise de Discurso :** Princípios & Procedimentos. Campinas, SP : Pontes Editores, 2013.

_____. (org.). **Discurso e políticas públicas urbanas:** a fabricação do consenso. Campinas: Editora RG, 2010.

_____. **A língua brasileira e outras histórias:** discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas, SP: Editora RG, 2009.

PAYER, M. O. **Processos de identificação sujeito/língua.** In: ORLANDI, E.P. (org.). *Política Linguística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

_____. **Memória da língua:** imigração e nacionalidade. São Paulo: Escuta, 2006.

SILVA, M.V. A escolarização da língua nacional. In: ORLANDI, E.P. (org.). **Política Linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

LITERATURA E DISCURSO: INTERSECÇÕES POSSÍVEIS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

EMANUELA FRANCISCA FERREIRA SILVA

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais
IFSULDEMINAS - Campus Poços de Caldas
Av. Dirce Pereira Rosa - Jardim Esperança. Cep 37713-100 – Poços de Caldas-MG – Brasil
emffsilva@gmail.com

Resumo. A leitura literária é mais que um procedimento cognitivo ou afetivo, ela é ação cultural historicamente constituída. No primeiro semestre de 2015 foi trabalhado o projeto "Entre o real e o ficcional: o julgamento de Capitu" que contou com a participação de todos os alunos dos cursos integrados do Instituto Federal do Sul de Minas – Campus Poços de Caldas. Esse trabalho teve como premissa pensar a leitura literária como um processo de "experenciação" e discursivo capaz de colocar em diálogo o discurso jurídico com o discurso literário.

Palavras-chave. Leitura literária. Julgamento de Capitu. Processo de experenciação. Discurso literário Discurso jurídico.

Abstract. *The literary reading is more than a cognitive or affective procedure, it is cultural action historically constituted. In the first half 2015 was working the Project "Entre o real e o ficcional: o julgamento de Capitu". Which included the participation of all students in the integrated courses of the Federal Institute of Southern Mines - Campus Pocos de Caldas. This work was premised think the literary reading as a process of experenciação and discursive able to put into the legal discourse dialogue with the literary discourse.*

Keywords. *Reading literary. Julgamento de Capitu. Processo of experience. Literary discourse. Legal discourse.*

1. INTRODUÇÃO

Considera-se a leitura como um dos mais importantes instrumentos de que as pessoas dispõem, numa sociedade, como forma de dominar e de processar conhecimento. Ler é um dos objetivos principais que a escola quer alcançar de seu aluno. Ler o quê? Ler para quê? Vários questionamentos perpassam esse ato, porém, um questionamento perpassa nossa reflexão para esse trabalho: como propor um diálogo entre leitura literária e ensino, ultrapassando os limites do texto e trabalhando a subjetividade dos alunos do Ensino Médio?

A subjetividade na linguagem para Benveniste se desvela a partir de marcas específicas - dentre as quais ocupa posição de destaque a teorização sobre os pronomes pessoais que são elementos indispensáveis para uma reflexão a repeito da inclusão do sujeito nos estudos linguísticos. O "eu" é a única pessoa subjetiva que está em relação interpessoal a um tu. "Eu" é a pessoa subjetiva por natureza. A única realidade a qual se referem os pronomes "eu" e "tu" é a realidade do discurso.

O aspecto discursivo que se pretende discutir é muito mais que apenas trocar o termo "texto" por discurso. Diferentes discursos que coexistem para o leitor manifestam-se no texto. Assim, o texto é uma unidade significativa, um produto de um discurso, um ponto de partida para o reconhecimento da trajetória do sujeito. No texto estão pistas que remontam a materialidade histórica colocada na origem de sua produção. "Discurso é atividade de sujeitos inscritos em contextos determinados (MAINGUENEAU, 1998, p. 43). Com isso percebe-se que para o discurso o que interessa é a língua em funcionamento para a produção de sentido. "Falando de discurso, articulamos o enunciado em uma situação de enunciação singular; falando de textos, destacamos o que lhe da sua unidade, o que faz dele uma totalidade e não uma simples sequência de frases" (MAINGUENEAU, 1988, p. 144-142).

No primeiro semestre de 2015 trabalhou-se no Instituto Federal do Sul de Minas – Campi Poços de Caldas o projeto "Entre o real e o ficcional: o julgamento de Capitu" faz parte de um projeto maior denominado "O conteúdo de Língua Portuguesa sobre a perspectiva de projetos: transgredindo para uma educação tecnológica e propedêutica que diversifique, humanize e inove". O livro "Dom Casmurro" (MACHADO DE ASSIS, 2007) foi o "corpus" desse trabalho que reuniu todos os alunos do curso integrado do referido Campus para um mesmo objetivo: o julgamento de Capitu.

Esse trabalho foi uma tentativa de trazer a obra literária para o contexto do discurso, isto é, fazer com que o ato de ler fosse realizado como um processo discursivo, observando a relação da língua com a ideologia.

2. JUSTIFICATIVA

O trabalho com literatura em sala de aula deve ser uma ação cultural, em que o leitor tenha papel dinâmico nas redes de significação do texto. Advoga-se assim, por uma noção da leitura como ato de posicionamento político diante do mundo, presente no dia a dia da prática de sala de aula.

Leituras impostas objetivando o cumprimento de tarefas puramente escolarizadas não fazem parte do rol de ensino que esse campus se propõe para o ensino de literatura. Essa concepção autoritária da leitura promove um apagamento da voz do aluno enquanto leitor e produtor de textos. Segundo Kleiman (1996, p.24): "é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: [...] durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto".

A utilização do livro didático como instrumento preponderante na exploração da leitura é outro problema tangível no espaço escolar. Sobre isso Kleiman (1996, p. 66) comenta que "o livro didático, quando usado como única fonte de conhecimento na sala de aula, favorece a apreensão fragmentada do material [...]".

O ensino de literatura prevê condições para a experiência com o discurso que é a língua em movimento. Para isso temos que proporcionar aos alunos a "experenciação" do texto literário. Tem-se consciência que essa experiência é de natureza individual, variando de leitor a leitor, considerando a privacidade do leitor e sua relação com o texto. O que se propõe é uma atividade que permita ao aluno a experiência estética com o texto e o diálogo deste com outros discursos, como o jurídico, tendo como intuito ampliar esse processo de significação.

Esse projeto foi uma tentativa de formar aluno-leitor, motivando-o a ler o texto independentemente da imposição de tarefas escolares. Os professores responsáveis pelo projeto trabalharam de maneira articulada o ensino de literatura com a leitura da obra literária.

Foi por esse viés que o projeto "Entre o real e o ficcional: o julgamento de Capitu" enveredou-se trazendo historicidade, ideologia e a adesão dos alunos do Ensino Médio à proposta que se segue.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

No início do primeiro semestre de 2015 teve-se início a leitura do livro "Dom Casmurro" (MACHADO DE ASSIS, 2007) por todos os alunos do curso integrado em Informática e Eletrotécnica do Ifsuldeminas – Campus Poços de Caldas. Houve várias exposições e plenárias sobre o livro em todas as turmas envolvidas no projeto. Após esse primeiro momento houve uma divisão dos "papéis" a serem desenvolvidos por cada aluno, que podem ser assim sintetizados:

> 1º Ficou estabelecido que o 3o ano de Informática defenderia Capitu. Para essa defesa contou-se com cinco advogados de defesa; cinco advogados que para interrogar Bentinho.
>
> 2º Ficou estabelecido que o 1o ano de Informática defenderia Bentinho. Para essa defesa contou-se com cinco advogados de defesa, cinco advogados que interrogarão Bentinho.
>
> 3º O 2o ano de Eletrotécnica, o 2o ano de Informática e o 1o de Informática foram convocados para serem jurados no tribunal.
>
> 4º O tribunal foi realizado no ginásio poliesportivo do ifsuldeminas – Campus Poços de Caldas, que foi preparado para ser o palco do tribunal. O Juiz foi representado por uma professora formada em Direito e que leciona no Campus Poços de Caldas. Cada turma contou com um "padrinho" que era um funcionário do Campus que estava cursando direito e auxiliou os alunos com o texto a ser proferido durante o julgamento.

A leitura para a Análise do Discurso é uma relação entre linguagem, sujeitos e contextos histórico-social, em que autor e leitor se instauram como sujeitos no processo da significação.

4. RESULTADOS

A obra Dom Casmurro de Machado de Assis completou 100 anos de publicação em 1999. Com mais de um século de idade essa obra envolve leitores e críticos na questão proposta pelo texto e não "inventada" pelos leitores: houve ou não o adultério?

Essa obra de Machado de Assis leva teóricos e inúmeros leitores a debruçar-se sobre o texto e encontrar nele traços de um realismo brasileiro que se consagrou na literatura

brasileira. No artigo " Magias parciais de Dom Casmurro", Barbosa compara a obra com outras narrativas do Machado de Assis, como Quincas Borba eMemórias Póstumas de Brás Cubas. Ele afirma: "Dom Casmurro surge como momento único de recolhimento: das experiências com a técnica narrativa e, simultaneamente, da ficcionalização de tudo aquilo que, por falta de melhor nome, chama-se de realidade" (BARBOSA, 1999, p. 41-63).

Este trabalho, como já se afirmou anteriormente, se pauta na premissa do texto como discurso. A proposta de se montar "o julgamento de Capitu" foi uma tentativa de manter um diálogo entre as áreas de literatura e direito não só pela narratividade presente em ambos os campos, mas, sobretudo pelas diversas formas de se ler uma narrativa. Há características pertinentes que flutuam em ambas as áreas, como a contemplação em que se pode aprender sobre a proteção do texto até a rápidos entendimentos que podem conduzir a equívocos; e a contemplação, isto é, uma leitura mais cuidadosa (demorada) em que se apreende o sentido do texto de forma mais profunda. Essa interdisciplinaridade fomentou nos alunos leitores a capacidade de ler os subentendidos, os implícitos e até mesmo de conhecer gramática e semanticamente o texto.

A proposta do julgamento trouxe uma dimensão amplificada do trabalho com o texto literário para o Campus Poços de Caldas, pois possibilitou aos alunos construir sentidos para o texto através de uma leitura atenta e direcionada para o objetivo de cada um: defender ou acusar Capitu.

O leitor pesquisador foi o centro desse projeto. Ele quem determinou o que foi compreendido com seu contexto sócio-histórico e sua leitura. O discurso e *ele* estavam intrinsecamente ligados. O sujeito, em um espaço-tempo delimitado, é efeito de sentido determinando a leitura, em condições de produção determinadas. Cada turma com seus respectivos "papéis" leu a obra Dom Casmurro sobre a perspectiva ideológica de um tribunal e trabalhou nessa perspectiva para defender ou acusar Capitu.

Percebemos nesta perspectiva que é o sujeito clivado, heterogêneo – ou as posições deste sujeito – que determinam a formação discursiva.[1]

O texto é um trabalho de linguagem enquanto processo de leitura. Ele existe na proporção em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê: escritor e leitor reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura, contrapartida do radicalmente ato solitário da escritura (LAJOLO, 1993, p. 52). Nesse sentido, podemos compreender a leitura como uma forma de coautoria por parte de quem lê, em que o leitor constrói sua capacidade de dar sentido ao texto.

Ao se propor o julgamento de Capitu, os alunos do Curso Integrado do Ifsuldeminas, Campus Poços de Caldas, tornaram-se ao mesmo tempo "tu" em relação ao *eu* autor e "eu" em relação ao *tu* - plateia - que assistiu ao julgamento. Cada um tomou para si os papéis de advogados, jurados, defensores e acusadores de Capitu, trazendo para o tempo enunciativo perspectivas multifacetadas do mesmo texto.

A subjetividade se apresenta como a capacidade do locutor de se colocar no discurso

1 Formação discursiva é o lugar da construção do sentido. O sentido não existe a priori, mas é determinado pelas posições ideológicas dos envolvidos na produção do discurso. É um conceito-chave para o analista do discurso, uma vez que é ele que "permite reconhecer o modo de inscrição histórico pelo qual uma dispersão de textos pode ser definida como um pedaço de regularidade enunciativa" (ORLANDI, 2004, p. 73; cf. MAINGUENEAU, 1998).

como sujeito, que diz eu. Automaticamente ele constitui uma pessoa a quem se dirige, o tu. O projeto "entre o real e o ficcional: o julgamento de Capitu" alcançou esse objetivo ao delegar para os sujeitos leitores a possibilidade de encenar sua percepção sobre o texto, apontando e discutindo o literário pelo viés jurídico, trazendo para a cena enunciativa o discurso, o movimento.

5. CONCLUSÕES

Com esse trabalho tentou-se, como recorte, demonstrar a importância de trazer para a atualidade a leitura de um clássico da literatura brasileira, suscitando nos discentes práticas que favoreçam a função interativa da leitura em um contexto mais amplo, sócio-histórico e ideológico da sociedade na qual ele se insere. Através de um trabalho mesclando o discurso literário com práticas do discurso do direito fez-se uma pequena análise sobre a intersecção dessas duas áreas, em que se concebeu o texto como discurso, possibilitando o trabalho com o lado lúdico e criativo da leitura.

Esse projeto foi, assim, uma forma de promover o desenvolvimento de leitores críticos, através de uma prática da leitura que ultrapassasse a rotina e a mecanização presentes em muitas atividades escolares ainda hoje.

REFERÊNCIAS

ASSIS, M. de. **Dom Casmurro.** São Paulo: Moderna, 2007.

BARBOSA, J.A. Magias parciais de Dom Casmurro. **Revista Cult** [Revista Brasileira de Literatura], nº. 24, ano II, 60-63, jul. 1999.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura:** teoria e prática. Campinas: Pontes, 1996.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mund**o. São Paulo: Ática, 1993.

MAINGUENEAU, D. **Termos-chave da análise do discurso.** Belo Horizonte: UFMG, 1998.

ORLANDI, E. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, T. (Org.). **Leitura:** perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2004.

SENTIDOS DE DEMOCRACIA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA AS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE SUJEITOS-PROFESSORES E SUJEITOS-GESTORES.

EMERSON RODRIGO CAMARGO

FILOMENA ELAINE PAIVA ASSOLINI

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto.
FFCLRP-USP
Av. Bandeirantes, 3900 - 14048-900 - Monte Alegre, Ribeirão Preto – SP - Brasil
emersonbedin@usp.br
elainefdoc@ffclrp.usp.br

Resumo. À luz da Análise de Discurso de Matriz Francesa (pecheuxtiana) e das Ciências da Educação, este estudo compreende e analisa como os significantes "gestão escolar" e "democracia" circulam no âmbito do Discurso Pedagógico Escolar (DPE). Investiga-se, especificamente, como tais significantes são percebidos e interpretados pelos sujeitos-professores e sujeitos-gestores.

Palavras-chave. Discurso. Democracia. Gestão Escolar. Sentido. Ideologia.

Abstract. *From the perspective of Pêcheux's French Discourse Analysis and Sciences of Education, this study analyses how the signifiers school management and democracy circulate within the school pedagogical discourse (SPD). We investigate specifically how those signifiers are realized and interpreted by the subject-teachers and subject-managers.*

Keywords. *Discourse. Democracy. School Management. Meaning. Ideology.*

1. INTRODUÇÃO

Ancorados na Análise de Discurso (AD) de Matriz Francesa (pecheuxtiana) e nas Ciências da Educação apresentamos resultados parciais de pesquisa em andamento, que procura investigar como o significante *democracia* é discursivizado por sujeitos-professores e sujeitos-gestores. Além de pesquisarmos os "modos" como esse conceito é tratado, imaginado, (re)formulado por esses sujeitos, buscamos saber, também, como os sujeitos-

gestores desenvolvem suas práticas profissionais, com a finalidade de compreender como funcionam e se são afetadas por sentidos de um interdiscurso que traz vestígios de formações ideológicas, marcadas por sentidos de discursos autoritários.

Esta pesquisa teve sua origem na observação de estudos a respeito da educação escolar brasileira, em especial da escola pública paulista atual que vive a chamada "crise da gestão democrática" (PARO, 2005). Inquietam-nos discursos e práticas autoritárias que reproduzem, sem distanciamento crítico, sentidos cristalizados e legitimados, institucionalmente, do significante democracia.

Os diferentes sentidos de democracia parecem surgir para os sujeitos-professores e sujeitos-gestores como se fossem únicos, óbvios e evidentes, inquietando-nos a pensar sobre as formações discursivas e ideológicas nas quais estes mesmos sujeitos se inscrevem, bem como sobre o interdiscurso aí presente. Esse (o interdiscurso) sustenta nossos dizeres, em uma estratificação de formulações já feitas (mas esquecidas), que vão construindo uma história de sentidos, aos quais nos filiamos, sem nos darmos conta disso (ORLANDI, 2010).

No centro dessa problematização, lembramos que a evidência de sentido é, na verdade, um efeito ideológico, que não nos deixa perceber a historicidade de sua construção. Ela nos faz perceber como transparente aquilo que, de fato, consiste em remissão a um conjunto de formações discursivas. Com base em Pêcheux (apud ASSOLINI, 1999), podemos afirmar que, ao dizer, o sujeito significa, em condições determinadas, impelido por um lado, pela língua, que não é transparente nem neutra, pelas suas experiências e pelos fatos, que reclamam sentidos.

Todo dizer se encontra na confluência de dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). A partir desse jogo, constituição-formulação, os sentidos são (re)produzidos, de acordo com as condições de produção nas quais o sujeito está inserido. Destacamos que não se esgotam aqui os conceitos da AD.

2. GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA E DISCURSO DEMOCRÁTICO: RELAÇÕES (IM)POSSÍVEIS (?)

O sentido de democracia suscitado para compreender as relações sociais e políticas no ambiente escolar, com destaque para as práticas da gestão, não se encontra na definição estabelecida pela história tradicional positivista, tampouco nas interpretações semanticamente estabilizadas e estabelecidas pelo paradigma galileano (GINZBURG, 1989).

Antes de ser compreendida como resultado da associação de substantivos gregos (dêmos [povo]+ krátos [poder]) (BOVERO, 2002) ou pelas definições semânticas da linguística, a democracia deve ser compreendida como relação material, social e política de/do poder entre os sujeitos historicizados. Não há neutralidade de sentidos assim como não há posição estática de sujeitos na história. Os sujeitos ocupam posições que se movem diante dos confrontos ideológicos devido à dinâmica provocada pelas "necessidades históricas impostas pela luta de classes" (ALTHUSSER, 1974, p. 19) em suas vidas.

Nessa perspectiva, a democracia, moderna ou contemporânea, traz consigo características intrínsecas que se opõem e se chocam ao serem relacionadas entre o conceito

apresentado pelo período histórico e os sentidos assumidos na historicidade dos sujeitos, nesses respectivos períodos. Ao citarmos, por exemplo, valores ou aspectos como Igualdade e Liberdade, presentes no significante democracia, imediatamente incitamos nos sujeitos novas formulações de sentidos quanto a estes mesmos aspectos.

Cumpre-nos dizer que um sentido e "não o sentido" de democracia assume novas posições, novos sentidos diante das reverberações discursivas dos sujeitos-sociais ocupantes de posições diferentes e interpelados em ideologia pelas relações sociais de lutas de classes (PÊCHEUX *apud* ZIZEK, 1996). Por conseguinte, temos a Escola Pública do Estado de São Paulo (destaque para duas Escolas do interior do Estado) assumindo sentidos de democracia que distanciam a comunidade e os sujeitos-estudantes de sues reais direitos e serviços educacionais que lhes são devidos.

Com o intuito de promover maior descentralização governamental diante dos espaços e aparelhos públicos e, ao mesmo tempo, permitir à logica do quase-mercado na gestão das diretrizes de trabalhos da escola, o Estado, cujo dever é regular as desigualdades sociais e prover políticas públicas sociais universalistas de atendimento aos direitos do cidadão, tem descumprido seu papel central na promoção da igualdade, na manutenção da democracia social e no atendimento às necessidades sociais basilares de sobrevivência; inclui-se, nesse "pacote", a escolarização dos seus sujeitos. Essa ausência do Estado se deve, dentre outras circunstâncias, à nova forma de concentração e aceleração do capital que "permitiu às maiores empresas relacionarem-se diretamente, secundarizando o papel do Estado como coordenador da vida econômica" (BRUNO, 1997, p.17), política, social e educacional dos países.

Por assumirem o modelo gerencialista (PAULA, 2005) de administração e se tornarem mínimos em seus papéis na governança, os Estados Nacionais permitiram que alguns de seus importantes/estratégicos setores governamentais, com ênfase na educação, tivessem suas atividades e seus serviços ora reduzidos, ora terceirizados, ocasionando, desse modo, sucessivos sucateamentos dos trabalhos prestados.

Nesse cenário, o setor público de Educação dos países latino-americanos converteu-se no principal setor de interesse dos órgãos internacionais e das empresas transnacionais, para a inserção e domínio do capital econômico estrangeiro, pois, além de manter forte domínio sobre a regulação econômica e dirigismo de suas políticas (administrativas, econômicas e educacionais), as empresas transnacionais (apoiadas em políticas de cunho ultraliberal) conseguem manter inúmeras barreiras quanto à prática da democracia (política e social), subordinando os governos e os seus governados.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS: CONSTITUIÇÃO DE CORPUS E GESTOS INTERPRETATIVOS

Ao longo do ano de 2014, realizamos entrevistas semiestruturadas, com sujeitos-gestores e sujeitos-professores de escolas públicas estaduais do interior do estado de São Paulo. Essas entrevistas foram realizadas nas escolas onde atuam e com as suas anuências expressas e consentimentos livres esclarecidos. Nós mesmos fizemos as transcrições das entrevistas e, também, registramos por escrito nossas observações das condições de produção que as envolveram, bem como as das instituições públicas de ensino, onde esses sujeitos exercem suas funções de gestor e de professor.

Podemos dizer, então, que as entrevistas, suas condições de produção e, ainda, as observações formam o "material bruto" (ORLANDI, 2010), ou "amplo espaço discursivo" (COURTINE, 1982), que deu origem ao nosso *corpus*.

A partir desse espaço discursivo selecionamos alguns recortes, entendidos aqui como "fragmentos correlacionados de linguagem e situação" (ORLANDI, 1987, p. 87).

Desses recortes, escolhemos algumas sequências discursivas de referência, SDR, (COURTINE, 1981), as quais foram por nós analisadas, como mostraremos na próxima seção.

4. ANÁLISES DISCURSIVAS: ATRAVESSANDO O EFEITO DE TRANSPARÊNCIA DA LINGUAGEM

Recorte Número 1

Eu vejo assim, o pessoal às vezes vai contra muita coisa/ Fala por trás/ Não...não conversa diretamente com quem tá gerindo/...

(Sujeito-professor 2)

Iniciamos a análise do primeiro recorte concentrando-nos na sequência discursiva *"Eu vejo assim, o pessoal às vezes vai contra muita coisa/ Fala por trás".* Tal sequência indicia a inscrição do sujeito-professor em formações discursivas marcadas pela censura e interdição. A expressão *"fala por trás"* permite-nos pensar na impossibilidade de os sujeitos-professores exporem suas percepções, argumentos, queixas, subjetividade, sem que sejam produzidas situações conflituosas. Os conflitos, embates e desentendimentos advêm da compreensão equivocada, por parte dos gestores, de que, a posição sujeito-professor seria hierarquicamente inferior à de sujeito-gestor, e, portanto, deveria permanecer silenciada.

Considerando o exposto, trazemos os estudos de Orlandi (2007) sobre "as formas do silêncio". De acordo com a autora, o silêncio não é ausência de palavras. Impor o silêncio não é calar o interlocutor, mas impedi-lo de sustentar outro discurso (ORLANDI, 2007, p. 105).

Desta maneira, entendemos que o "falar por trás" indica o impedimento de os sujeitos-professores circularem por outras formações discursivas e produzirem outros sentidos que não os esperados, legitimados e cristalizados pela instituição escolar, aqui entendida como Aparelho Ideológico do Estado, AIE. (ALTHUSSER, 1974).

Recorte Número 2

"Democracia? Quando??? Onde??? Aqui nessa escola??? Você está sonhando? Só vocês mesmo da universidade para fazerem uma pergunta dessas. Democracia envolve gerência e aqui não tem nada disso

(Sujeito-gestor 3)

Deter-nos-emos, à seguir, nas sequências "Democracia? Quando??? Onde??? Aqui nessa escola??? Você está sonhando? Aqui ninguém fala nada".

Chama-nos a atenção à indignação com que nossa pergunta foi recebida, o que nos permite pensar na inserção do sujeito-gestor em formações discursivas marcadas pelo autoritarismo naturalizado e, o questionamento "você está sonhando" nos dá indícios de

que essas formações discursivas remetem a formações ideológicas que compreendem, como sendo da ordem do impossível, a gestão democrática.

O enunciado "aqui ninguém fala", evoca-nos a problematização da censura (ORLANDI, 2007) como interdição, cuja ação se dá sobre o que é suposto que o sujeito saiba, decorrendo daí movimentos impeditivos de interpretação.

O significante democracia ocupa sentido de lugar, posição restrita e espaço inacessível para o sujeito que fala *Democracia? Quando??? [...] Só vocês mesmos da universidade para fazerem uma pergunta dessa.* O sujeito desse recorte não percebe, em seu dizer, a democracia como algo (im)possível de ocorrer no espaço escolar. Ela (democracia) encontra-se inscrita na ordem imaginária do impossível, do irrealizável.

Interpenetrado pelas discursivizações das evidências, esse sujeito sente-se autônomo e seguro de sua fala, não percebendo a subordinação, o assujeitamento do lugar do qual fala, que ocupa, das condições de que fala e do momento do qual fala. Acredita que tais condições sempre foram assim e parecem nunca mudar.

5. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Os recortes analisados mostram-nos que o significante democracia é discursivizado sobretudo no âmbito de um interdiscurso marcado por sentidos que evocam autoritarismo, silenciamento e censura, características que lesam os movimentos de identidade do sujeito, na sua relação com os sentidos, posto que, quando instaurada, a impede que haja elaboração histórica dos sentidos e as possibilidades desse sujeito ocupar o lugar de intérprete, ou seja, o lugar de quem atribui e produz sentidos (PÊCHEUX, 1997).

O rompimento das formações ideológicas hegemônicas que fazem circular tais sentidos como sendo naturais e óbvios, poderia se dar a partir da instauração dos discursos lúdico e polêmico, que promoveriam a circulação de outras zonas de sentido, permitindo aos sujeitos professores e gestores migrarem para outras formações discursivas, nas quais, de fato, tivessem direito à palavra, à participação integral das atividades concernentes à escola, condição essencial para a construção de sua identidade profissional.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1974.

ASSOLINI, F. E. P. Pedagogia da leitura parafrástica. Dissertação. Mestrado em Educação. USP: Ribeirão Preto, SP: 1999.

BOVERO, M. **Contra o governo dos piores:** uma gramática da democracia. Trad. Daniela Beccaccia Versiani. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

BRUNO, L. E. B. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão Democrática da Escola**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 7-31.

COURTINE, J.-J. Definition d'orientations théoriques et construction de procédures en anlyse

du discours. **Philosophiques,** 9, 1982.

_____. Analyse du discours politique. **Language**, 62, Larousse, Paris, 1981.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1989.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 8.ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

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

_____. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. Campinas: Pontes Editora, 1987.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

PAULA, A. P. P. de. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **Rev. adm. empres.**, São Paulo, v. 45, n. 1, p. 36-49, mar. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902005000100005&lng=en&nrm=iso>; accesso em 03/07/15.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso, 1969. In: GADET, F & HAK, T. (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso**. 4.ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

ZIZEK, S. (Org.). **Um mapa da ideologia**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

LINGUAGEM ESCRITA: UMA ANÁLISE DA COESÃO POR REITERAÇÃO EMPREGADA NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

ÉRICA DE SOUZA ANTONIO

MAURICÉIA SILVA DE PAULA VIEIRA

Departamento de Ciências Humanas, Letras Português/Inglês e suas licenciaturas
Universidade Federal de Lavras
Praça Professor Edmir Sá Santos, S/N, Campus Universitário – 372000-000 – Lavras – MG – Brasil.
ericadesouza_18@hotmail.com
mauriceiavieira@hotmail.com

Resumo. Este artigo tematiza sobre a produção textual e discute o uso de estratégias de coesão por reiteração apresentadas por alunos do terceiro ano do ensino médio, na produção do gênero artigo de opinião. Para produzir um texto, é necessária a mobilização de conhecimentos prévios que envolvem a língua. Requer, ainda, um trabalho vinculado à prática da leitura, que, dentre outros benefícios, permitirá ao produtor do texto adquirir informações e conhecimentos necessários para abordar diversos assuntos.

Palavras-chave: coesão; escrita; estratégias; produção textual.

Abstract. *This article thematizes about text production and discusses the use of cohesion strategies reiteration made by the 12th grade high school students in the production of opinion piece gender. To produce a text, the mobilization of previous knowledge surrounding the language is necessary. It also requires a job linked to the practice of reading, which, among other benefits, allow the text producer acquire information and knowledge needed to address various topics.*

Keywords: *cohesion; writing; strategies; text production.*

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é discutir o uso de estratégias de coesão por reiteração apresentadas por alunos do terceiro ano do ensino médio, na produção do gênero artigo de opinião. Por meio de estratégias coesivas, o autor faz o uso de diferentes recursos presentes na língua, a fim de promover a temática abordada e dar indícios sobre os objetivos com que

o texto foi escrito. Este trabalho está organizado da seguinte forma: primeiro, trazemos uma discussão sobre a coesão textual. Em seguida discutiremos as relações textuais presentes na coesão textual. Por fim, apresentamos as análises das estratégias coesivas empregadas pelos alunos, nos artigos de opinião produzidos.

A construção do quadro teórico alicerçou-se nos estudos de Antunes (2005), Koch (2006), Marcuschi (2010). As análises evidenciaram dificuldades dos alunos em empregar estratégias diversificadas para promover a coesão no texto.

2. A COESÃO TEXTUAL

Para que todas essas estratégias argumentativas estejam devidamente articuladas no texto, é importante empregar procedimentos coesivos, a fim de construir uma unidade temática. Segundo Antunes, a coesão é a "propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática" (ANTUNES, 2005, p. 47). Nessa perspectiva Koch explicita, que "as marcas de coesão encontram-se no texto ("tecem o tecido do texto")" (KOCH, 2006 p. 186). Podemos entender que a coesão é responsável pela junção de partes do texto e concorrem para a uniformidade e o sentido. Antunes, explica que "reconhecer, então, que um texto está coeso é reconhecer que suas partes – como disse, das palavras aos parágrafos – não estão soltas, fragmentadas, mas estão ligadas, unidas entre si" (ANTUNES, 2005, p. 47).

A coesão é uma estratégia relevante que perpassa o texto e que lhe confere continuidade. De acordo com Antunes, "a continuidade que se instaura pela coesão é, fundamentalmente, uma continuidade de sentido, uma continuidade semântica, que se expressa, no geral, pelas relações de reiteração, associação e conexão" (ANTUNES, 2005, p. 50).

Durante o processo de escrita, os conhecimentos prévios que o autor possui irão servir de base para a construção do texto. Para que a relação entre o dado e o novo funcione de forma adequada e possa atingir os objetivos do produtor, há necessidade da existência de cadeias coesivas. Antunes (2005), apresenta os três tipos de relações textuais (a reiteração, a associação e a conexão), bem como os procedimentos e os recursos empregados para se estabelecer a coesão textual, conforme quadro a seguir:

A COESÃO DO TEXTO			
Relações textuais	**Procedimentos**	recursos	
1. reiteração	**1.1 Repetição**	1.1.1 Paráfrase	
		1.1.2 paralelismo	
		1.1.3 Repetição Propriamente dita	▪ De unidade do léxico ▪ De unidade da gramática
	1.2 substituição	1.2.1 substituição gramatical	Retomada por: ▪ pronomes ou ▪ advérbios
		1.2.2 substituição Lexical 1.2.3 Elipse	Retomada por: ▪ sinônimo ▪ hiperônimos ▪ caracterizadores situacionais ▪ retomada por elipse
2. Associação	**2.1 Seleção Lexical**	Seleção de palavras semanticamente próximas	▪ por antônimos ▪ por diferentes modos de relações de parte/ todo
3. conexão	**3.1 estabelecimento De relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparagráficos**	Uso de diferentes Conectores: ▪ preposições ▪ conjunções ▪ advérbios e ▪ respectivas locuções	

Quadro 1: A coesão do texto, relações, procedimentos e recursos (Antunes, p. 51).

Na próxima sessão esclareceremos sobre as diferentes relações textuais presentes na coesão textual.

2. 1 AS RELAÇÕES TEXTUAIS PRESENTES NA COESÃO TEXTUAL

A Reiteração é um dos procedimentos utilizados para retomar elementos que já foram mencionados anteriormente no texto. É por meio da reiteração, que o autor reforça tópicos importantes durante a construção do texto, e é através dessas retomadas que o leitor consegue identificar a ideia principal da produção textual. A reiteração acontece através de dois procedimentos: a repetição e substituição. Na reiteração pela substituição, o autor trará vocábulos que equivalem às palavras que foram mencionadas no texto. A respeito do recurso de substituição Antunes, afirma que "é possível substituir uma palavra por um pronome, por um advérbio, ou por uma outra palavra que lhe seja semântica ou textualmente equivalente" (ANTUNES, 2005, p. 86).

Outro tipo de relação textual é o da *associação* semântica entre as palavras. É por meio dessa associação que podemos substituir elementos do mesmo campo lexical, a fim de promover a coesão e a continuidade temática do texto. De acordo com Antunes, "o

procedimento da associação semântica entre palavras constitui, mais propriamente, a chamada coesão lexical do texto, pois atinge as relações semânticas (as relações de significado) que se cria entre unidades do léxico [...]" (ANTUNES, 2005, p. 125).

Por último, temos a coesão por conexão, realizada por meio de conectores, responsáveis pela sequência e junção das partes do texto. Nesse trabalho, nosso foco são as análises do procedimento da reiteração nas produções dos alunos do ensino médio. Na próxima sessão serão analisadas produções de alunos opinando sobre a menoridade penal.

3. ANÁLISES E RESULTADOS

Os gêneros argumentativos estão presentes em diversas esferas da sociedade. Neles, o autor tem a intenção de expor suas ideias sobre determinado assunto e convencer seus interlocutores sobre o seu ponto de vista. Para que seus objetivos sejam atingidos é necessário fundamentar a ideia principal do texto em fatos verídicos, bem como trazer dados, a fim de reforçar a estratégia argumentativa do autor. Abaixo apresentamos alguns textos que compõem o corpus de análise do trabalho.

> **Texto A.**
>
> A juventude perdida nos dias de hoje
>
> Hoje enfrentamos uma realidade onde os jovens de hoje se pedem em um mundo onde muita das vezes não tem volta, um mundo onde suas juventudes se perdem, o mundo da criminalidade, onde a justiça Brasileira tem blindado os crimes cometidos pelos jovens menores de 18 anos (menores de idade).
>
> Antigamente os crimes cometidos pelos jovens, cometidos de forma irracional (sem pensar) eram quase escassos, jovens que tinham sua juventude, que trabalhavam, que brincavam, que eram felizes em sua juventude.
>
> Mas hoje a realidade dos jovens é na criminalidade, onde têm sido protegidos pela justiça Brasileira, que acaba sendo um incentivo para os crimes cometidos pelos jovens de hoje, por isso que a justiça Brasileira deveria aprovar a redução da maioridade penal, onde os jovens são responsabilizados pelos seus atos.

Observamos que no exemplo A, o aluno apresenta diversas dificuldades na construção do seu texto, porém, o nosso foco de análise será discutir como o estudante retomou determinados referentes e o procedimento de reiteração utilizado. Pelo procedimento da substituição analisamos o referente *juventude*. Para retomá-lo no texto, o estudante fez uso dos sintagmas nominais: *jovens menores de 18 e jovens*. Ainda no processo de substituição, observamos que o aluno utiliza dos pronomes: *se, sua e seus*. Outro procedimento utilizado foi o da repetição, em que o aluno trouxe novamente o vocábulo juventude na produção textual.

É importante ressaltarmos, que a retomada de palavras durante a construção do texto garante a manutenção temática do assunto que está sendo tratado, porém o uso indevido dos procedimentos coesivos pode trazer problemas para o texto, como vemos nessa primeira produção textual analisada. Notamos que o aluno ao usar diversas vezes, os mesmos sintagmas nominais, tornou o texto redundante e limitado, prejudicando o entendimento e a sequência da produção, devido a falta de informações por parte do aluno, com relação à temática.

Texto B.

Menores Influenciados

A onde crimes envolvendo menores vem aumentando a cada ano, tornando mais difícil um local adequado para alojá-los.

No Brasil, as leis impostas pelo Estado muitas vezes não são respeitadas, pessoas matam, roubam, cometem vários crimes, sem ter uma punição correta a se seguir, despertando em menores a impunidade.

Segundo uma pesquisa Datafolha realizada na capital paulista, 93% dos menores concordaram com a diminuição da idade em que uma pessoa deve responder criminalmente por seus atos. Mas será que isso resolverá o problema?

Se colocarmos um jovem de 16 anos, junto com adultos com crimes mais graves, ele irá sair de lá pior do que ele entrou, pois terá várias influências. Nem sempre o que pensamos é o correto a se fazer, devemos analisar melhor para que tenha uma solução para esse problema que venham a conscientiza-los a não cometer crimes.

O que podemos fazer é melhoras as leis dos maiores, para que os menores venham a sentir medo e parassem de praticar crimes.

Neste texto, a análise se volta para o referente *menores*. O aluno substituiu-o ao longo do texto por: alojá-*los*, *jovens de 16 anos, ele*, *conscientiza-los*. Nesta produção, além de retomadas por pronomes e sintagma nominal, há ambiguidade quando o aluno opta pelo pronome *los*. No primeiro caso, alojá-los pode estar se referindo a palavra: crimes ou menores. Uma alternativa para solucionar esse problema seria o aluno ter optado por empregar a substituição evitando assim a ambiguidade na produção textual. Depois, no terceiro parágrafo temos a retomada por pronome em *conscientiza-los*. Entretanto, como a organização sintática encontra-se com problemas, o processo de coesão também fica comprometido. Como apresentamos anteriormente, as retomadas de elementos mencionados anteriormente ajudam na estratégia argumentativa, porém, se faz necessária uma seleção adequada de palavras para que o texto fique coeso.

Uma alternativa para as dificuldades encontradas nessa segunda análise seria, por exemplo, o aluno ter explorado melhor o referente “menores” apresentando expressões como: “menores infratores” ou “menores delinquentes” para dar indícios ao leitor de sua opinião a respeito do tema abordado no artigo.

Texto C.

A solução do problema

Muitos dizem ser a favor da redução da maioridade penal, um tema muito abordado e discutido principalmente depois que um adolescente assassinou um estudante na porta da sua casa, e o assassino estava a dois dias de completar 18 anos, ou seja, ainda não respondia pelos seus atos como se fosse maior de 18 anos.

Esse fato fez com que 93% dos entrevistados pela Datafolha, fossem a favor da redução da maioridade penal, porém uma reflexão mais profunda do tema diz ao contrário, que essa não seria a solução para o problema.

Jovens que entrarem na prisão abaixo dos 18 anos ou acima dos 16, correm o risco de saírem de lá pior do que entraram, com a mente mais voltada para o crime ainda.

As prisões no Brasil, não possuem condição alguma de manter prisioneiros adolescentes, na faixa dos 16 aos 18 anos, é bem possível que esses deixem a prisão mais a favor da criminalidade do que quando entraram.

Uma possível solução seria uma prisão determinada para essa faixa de idade, para que em conjunto com a redução da maioridade penal, esse problema seja minimizado ou talvez sanado de vez.

No texto C retiramos três referentes para a nossa análise. O referente *Maioridade penal* que foi substituído pela palavra *tema*. Depois, temos o referente *prisão,* que é retomado pelo advérbio *lá*. Por último analisamos o referente *jovem*, que é substituído pelo pronome *esses*. Grandes partes dos textos, que nos serviram de exemplos usaram da pronominalização e do sintagma nominal, para retomar palavras que foram mencionadas anteriormente. É importante ressaltarmos que o uso de pronomes e sintagmas são importantes para a construção do texto, e podem contribuir para a manutenção temática. Para além dessa manutenção temática, a reiteração pela substituição lexical possibilita a construção argumentativa do texto.

4. CONCLUSÃO

Este trabalho visou discutir as estratégias de coesão por reiteração na produção do gênero artigo de opinião dos alunos do terceiro ano do ensino médio. A partir dos estudos empreendidos constatamos a dificuldade dos estudantes em empregar estratégias coesivas, para ajudar na construção do texto. Embora as produções textuais apresentassem procedimentos coesivos, as análises apontam que as estratégias aparecem limitadas entre o uso de sintagmas nominais e repetições de palavras mencionadas ao longo do texto. Uma das causas para essa dificuldade está no uso da seleção lexical como estratégia argumentativa. Isso por que, ao trazer diferentes vocábulos para o texto, o aluno poderia dar continuidade à temática abordada e reforçar os argumentos apresentados.

Outra dificuldade apresentada pelos alunos é a baixa *informatividade* sobre a temática menoridade penal. Isso nos mostra que a leitura e o conhecimento de mundo do aluno são relevantes para que ele consiga desenvolver o texto. Mesmo quando trabalhada a temática em sala de aula, com o uso de mídia e textos, as leituras e conhecimento prévio que o aluno tem sobre o assunto abordado contam significativamente para a construção de argumentos e a quantidade de informações apresentadas no texto. Entendemos que a proficiência da escrita está atrelada aos estímulos e conhecimentos acumulados ao longo do tempo pelo autor. É importante considerar que os alunos apresentam a coesão por reiteração nos textos, porém de forma limitada, o que acabou prejudicando o sentido e estruturação da produção textual. Desta forma entendemos que o trabalho voltado para a coesão textual, atrelado à leitura, e o trabalho com gêneros argumentativos, são relevantes para a formação do aluno, visto que esses textos circulam em diversas esferas da sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria Elias. **Ler e Compreender:** os sentidos. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio**. Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MULTICULTURALISMO E IDENTIDADE CULTURAL: UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE O TRABALHO DE MARIA BETHÂNIA

EVERSON NICOLAU DE ALMEIDA[1]

MÁRCIA FONSECA DE AMORIM[2]

Departamento de Ciências Humanas
Universidade Federal de Lavras
Av. Dr. Silvio Menicucci, 1001 – 37200-000 – Lavras – MG – Brasil
eversonscj@gmail.com[1]
marcia.amorim@dch.ufla.br[2]

Resumo. Ao pensarmos a diversidade cultural brasileira, podemos elencar diversos traços que compõem esse multiculturalismo em sua manifestação histórica, ideológica e discursiva. No interior dessa diversidade artístico-cultural, a relação entre música e literatura nos permite uma análise dos diferentes discursos sobre as raízes culturais de nosso país, que permeia o espetáculo musical "Dentro do Mar tem Rio", da cantora brasileira Maria Bethânia.

Palavras-chave. Cultura. Identidade. Discurso. Maria Bethânia.

Abstract. *When thinking about Brazilian cultural diversity, we can list several features that make up that multiculturalism in its historical, ideological, and discursive manifestation. Within that artistic and cultural diversity, the relationship between music and literature allows us an analysis of the different discourses on the cultural roots of our country, permeating the music show called "Dentro do Mar tem Rio" by the Brazilian singer Maria Bethania.*

Keywords*. Culture. Identity. Discourse. Maria Bethânia.*

1. INTRODUÇÃO

Inserido nos processos históricos e ideológicos que determinam as formações discursivas com as quais interage, o sujeito é interpelado pela(s) ideologia(s) que perpassa(m) as diversas manifestações artísticas, culturais, religiosas, políticas, entre outras instâncias com as quais interage nos diversos momentos de sua existência.

Neste estudo, procuramos romper com a ideia singular do termo identidade e buscamos trabalhar com uma terminologia mais plural, visto que à multiplicidade de matrizes étnicas que constituem o Brasil soma-se a vasta gama das manifestações culturais presentes na história do país, e nos permitem lançar um olhar sobre os diversos traços que compõem o espetáculo musical *Dentro do Mar tem Rio*, de Maria Bethânia. Ancorados nesse olhar, é possível analisarmos discursivamente o trabalho da cantora, a fim de compreendermos como a relação estabelecida entre música, literatura, teatro e religião constrói uma possível ideia de brasilidade, tratada em um caráter plural.

Antes de iniciarmos a análise do show *Dentro do Mar tem Rio*, é preciso nos valermos de algumas noções básicas dos Estudos Culturais que são fundamentais para aprofundarmos as discussões propostas, como os conceitos de identidade e de cultura e nos apropriarmos de alguns conceitos importantes da Análise do Discurso de Linha Francesa (AD), perspectiva teórica que dá embasamento ao presente trabalho. A junção dessas duas perspectivas teóricas nos permite uma análise mais abrangente das relações discursivas que permeiam o processo de construção de uma identidade cultural multifacetada, uma vez que busca abranger toda a complexidade característica dessa construção cultural, bem como compreender de uma maneira mais crítica a relação étnica no trabalho de Maria Bethânia.

2. IDENTIDADE E CULTURA: UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL E DISCURSIVA

As discussões em torno dos conceitos de identidade e de cultura dentro dos estudos culturais estabeleceram a desmistificação da hegemonia cultural, uma vez que o eixo central da cultura sofre transformações ao longo do tempo e nos espaços que cada manifestação se inscreve. Assim, de acordo com Hall (2003, p. 43), a cultura é uma produção que se estabelece na passagem do “ser” para o “tornar-se”, em um processo que causa a metamorfose das identidades, que rompe com a ideia de singularidade identitária e cultural dentro de uma nação.

Nessa perspectiva, a identidade, assim como o discurso, é vista da perspectiva do outro, pois é nessa inter-relação entre os sujeitos que ela se estabelece. Assim, as representações sociais que são formadas a partir dessas dinâmicas se manifestam na linguagem como produto da confluência dos caracteres identitários e culturais, que partilham múltiplos significados, por meio de práticas sociais. Deste modo, a linguagem se constitui como meio propício para a emersão do sentido, sustentado por um diálogo construtor de uma cultura de entendimentos partilhados que abre inúmeras janelas pelas quais o mundo pode ser interpretado (HALL, 1997, p. 45).

Yúdice (2006) compreende a cultura como recurso sociopolítico, que melhora as relações diplomáticas e serve a uma esfera pública e privada com interesses econômicos. Sendo assim, estabelece-se um paradigma em torno da cultura, enquanto símbolo da identidade de um povo, uma vez que, questionada enquanto função unificadora, ela é tida como instrumento de poder e de dominação, que serve a interesses capitalistas que a dissocia de um quadro singular e a redimensiona em um caráter plural. À esta proposta de estudo interessam as duas maneiras de tratar a cultura, uma vez que ela emerge das práticas sociais, veicula uma dada posição discursiva, ou seja, dissemina uma ideologia, e serve aos interesses de uma sociedade centrada nas relações de consumo.

3. ENUNCIAÇÃO E RELAÇÕES DISCURSIVAS EM *DENTRO DO MAR TEM RIO*

Toda essa inter-relação se faz presente no espetáculo musical *Dentro do Mar tem Rio,* no qual a cantora Maria Bethânia - por meio de uma proposta artística e discursiva, que envolve ideologias de três grupos distintos, portugueses, indígenas e africanos, articuladas em um mesmo espetáculo - retoma elementos essenciais na constituição das raízes que servem de sustentação para o que chamamos hoje de brasilidade. Os elementos constituintes dessa ideia de brasilidade estão presentes nas diferentes formas de manifestação da linguagem, que englobam, além da música, da literatura, do teatro e da religião, elementos intersemióticos, a fim de compor o quadro cênico do espetáculo.

De acordo com Maingueneau (2005), um texto, compreendido em nossa análise nas suas multimodalidades, não se conceitua como um conjunto de signos inertes, mas é "o rastro deixado por um discurso em que a fala é encenada" (MAINGUENEAU, 2005, p. 85). Para o autor, o quadro cênico se constitui da soma entre cena englobante e cena genérica, definindo o espaço no interior do qual o enunciado se constitui, ou seja, é o espaço do tipo e do gênero do discurso. Agrupada ao quadro cênico, a cenografia também é uma parte importante na encenação do enunciado, formando com esse quadro cênico a cena enunciativa. A cenografia, de acordo com Maingueneau (2005, p. 77-78), é,

> ao mesmo tempo, aquela de onde o discurso vem e aquela que ele engendra; ela legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la, deve estabelecer que essa cena de onde a fala emerge é precisamente a cena requerida para enunciar, como convém, a política, a filosofia, a ciência... São os conteúdos desenvolvidos pelo discurso que permitem especificar e validar a própria cena e o próprio *ethos*, pelos quais esses conteúdos surgem.

De acordo com o autor, a cenografia se caracteriza por não ser imposta pelo gênero, mas por ser construída pelo próprio texto, como o modo pelo qual um gênero é enunciado. Além disso, a cenografia é dotada de propósitos, pois o discurso se desenvolve a partir dela e a uma certa distância do co-enunciador, pois este não pode agir imediatamente sobre o discurso.

No espetáculo de Maria Bethânia, o quadro cênico diz respeito à articulação entre o discurso artístico, pois ele traz em si uma manifestação artística em sua diversidade (pluralidade) musical e literária, e o gênero espetáculo musical, que delimita e circunscreve a ação de cada elemento que integra a proposta. A cenografia remonta a todos os elementos linguísticos e intersemióticos que validam os discursos presentes na produção musical. É por isso que a cenografia é elaborada de um entrelaçamento paradoxal, pois ela é ao mesmo tempo fonte do discurso e aquilo que ele engendra (MAINGUENEAU, 2005).

No interior dessa encenação, a intérprete se reveste de *ethos* discursivo que se constrói no/pelo discurso, em um processo interativo que exerce influência sobre a público (plateia), que cria representações sobre o *ethos* do enunciador. O *ethos*, de acordo com Maingueneau (2005, p. 72),

> implica assim um controle tácito do corpo, apreendido por meio de um comportamento global. Caráter e corporalidade do fiador apoiam-se, então, sobre um conjunto de difuso de representações socais valorizadas ou desvalorizadas, de estereótipos sobre os quais a enunciação se apoia e, por sua vez, contribui para reforçar ou transformar. Esses estereótipos

> culturais circulam nos registros mais diversos da produção semiótica de uma coletividade; livros de moral, teatro, pintura, escultura, cinema, publicidade.

Maingueneau (2005) apresenta alguns conceitos que fazem parte do processo de enunciação no qual se constrói a representação do *ethos* discursivo. O "caráter" diz respeito ao conjunto de traços psicológicos manifestados pelo enunciador, que traz em si uma "corporalidade", que é associada ao modo de se vestir e de se mover no espaço social. Assim, investido dessas características, o fiador tem a sua figura construída pelo leitor de acordo com as características representadas durante o processo de enunciação do discurso.

Segundo Maingueneau (2005), a incorporação se realiza no modo pelo qual o co-enunciador se relaciona ao *ethos* de um discurso, conferindo um corpo ao fiador no processo de enunciação. Assim, o co-enunciador incorpora e assimila uma série de esquemas, trazendo em seu próprio corpo as características que evidenciam os elementos constituintes do(s) discurso(s) representado(s), possibilitando a construção de uma imagem que corresponda à configuração discursiva elaborada em torno da enunciação e das determinações específicas do *ethos*. Deste modo, as duas primeiras incorporações permitem que seja constituído um corpo, no qual estão presentes a comunidade imaginária de todos os que assumem uma mesma posição discursiva. Em *Dentro do Mar Tem Rio*, Maria Bethânia incorpora figuras femininas da mitologia iorubá, caracterizadas pelas vestimentas e joias que ela usa como referência às raízes africanas dentro do seu trabalho.

Situado no tempo e no espaço e compreendido como uma manifestação artístico-cultural e, por isso, inscrito nos processos sociais e históricos, o espetáculo musical *Dentro do Mar Tem Rio* se constitui no plano discursivo por ser a materialização dos discursos reproduzidos por Maria Bethânia. É nesse espaço de manifestação artística e ideológica que a cantora traz, por meio da incorporação, as vozes de todos aqueles que sustentam os discursos enunciados por ela nas canções e nas leituras realizadas durante o espetáculo. Assim, as evocações das matrizes étnicas se dão por traços característicos dos povos que compõem esse multiculturalismo nacional, como a retomada da ligação dos povos indígenas com os elementos da natureza, dos povos africanos com a ancestralidade religiosa do candomblé e da relação literária trazida pelos portugueses, por meio da declamação de poemas da escritora portuguesa Sophia de Mello Breyner Andressen. Deste modo, para cada uma dessas evocações, a cantora se apropria de um tom específico para realizar a sua enunciação.

O tom é tratado por Maingueneau como a voz específica que figura um texto oral ou escrito, que por ser fictícia legitima a presença de um corpo. Assim, para o autor,

> o tom específico que torna possível a vocalidade constitui para nós uma dimensão que faz parte da identidade de um posicionamento discursivo. O Universo de sentido que o discurso libera impõe-se tanto pelo *ethos* quanto pela "doutrina"; as "ideias" apresentam-se por uma maneira de dizer que remete a uma maneira de ser, à participação imaginária em um vivido. (MAINGUENEAU, 2005, p. 73)

Ao assumir o tom específico de uma canção, a intérprete acrescenta dados ao seu *ethos*, que por sua vez manifesta os discursos presentes em seu espetáculo musical. Assim, a identidade de um posicionamento discursivo é dotada de sentido e se estabelece no modo pelo qual a cantora volta a enunciação dos discursos, para que a contemplação dos elementos linguísticos e intersemióticos promovam uma mobilização no público, a fim de que haja

uma espécie de adesão física ao universo de sentido proposto. Por isso, os espectadores do espetáculo, como qualquer outro co-enunciador, não são passivos, mas têm certo poder de ação sobre a enunciação, uma vez que eles se identificam com a movimentação da cantora, que interpreta o seu papel legitimado social e historicamente. Portanto, como fiadora dos discursos por ela sustentados, Maria Bethânia, no processo de enunciação, reproduz as identidades que condizem com as instâncias étnicas que emergem do seu enunciado, no qual ela legitima a sua maneira de dizer.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões em torno dos conceitos de identidade e de cultura nos leva a questionar a singularidade de tais conceitos e a compreendê-los na perspectiva dos estudos culturais, mais especificamente nos pontos levantados por Yúdice (2006) e Hall (1997, 2003). Assim, tais relações são vistas a partir de elementos que configuram uma análise discursiva do espetáculo musical *Dentro do Mar tem Rio*, de Maria Bethânia.

Pelos conceitos dos estudos culturais e da AD, percebemos, em um primeiro momento da nossa análise, a presença de traços étnicos de povos que integram a raiz cultural do Brasil, manifestados pelas relações estabelecidas artisticamente. Assim, como processo de enunciação discursiva, o espetáculo de Maria Bethânia traz engendrado em si traços ideológicos que perpassam as relações linguísticas e que, por meio de um intercruzamento de elementos intersemióticos, dão validade ao discurso enunciado pela cantora.

Por fim, gostaríamos de especificar que o trabalho apresentado é fruto de uma pesquisa que está em andamento e que concordamos em publicar, a fim de compartilharmos algumas das etapas de construção do nosso quadro teórico e da nossa análise. Sendo assim, outros conceitos que não foram tratados neste artigo, poderão integrar eventuais novas publicações, de modo a garantir uma melhor divulgação do nosso trabalho.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

BETHÂNIA, Maria. **Dentro do mar tem rio.** Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2007. 1DVD.

HALL, Stuart. **Da Diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. *Ethos*, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. Trad. Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2005, p. 69-92.

YÚDICE, George. **A conveniência da cultura:** usos da cultura na era global. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

SUJEITO X SABER: MATERIALIZANDO IDEIAS NA FORMA ESCRITA

FABIANE JESUS

Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL
Campinas – Campus Liceu
R. Baronesa Geraldo de Resende, 330 – Jd. Guanabara/SP – 13075-270
contato@fabijesus.com

Resumo. O revisor de textos por vezes invade o lugar de autor que deve(ria) ser ocupado pelo pesquisador: caracteres são perscrutados em nome da "correção" e, ao apagar "erros", ao mesmo tempo apaga-se o autor. Habitando a Análise de Discurso, investigamos nossa questão central: como ocupar o lugar de revisor de texto sem esvaziar/invadir o de autor? Nosso corpus é constituído por recortes obtidos a partir de textos acadêmicos produzidos por (pós)graduandos inscritos em diferentes áreas do conhecimento.

Palavras-chave. Escrita. Autoria. Análise de Discurso.

Abstract. *Proofreaders sometimes invade authors' place that is (should be) meant to be occupied by researchers: characters are peered on behalf of "correction" and removing "mistakes" also erases authors. Through Discourse Analysis, we explore our core issue: how can one hold the place of proofreaders without emptying/ invading that of the author? Our corpus is constituted by excerpts from academic texts produced by (under)graduate students enrolled in different knowledge areas..*

Keywords. *Writing. Authorship. Discourse Analysis.*

1. INTRODUÇÃO

O interesse por questões relativas à escrita entrou em meu percurso por três vias. Uma delas foi durante a elaboração da tese[1], cujo objeto eram discursos sobre o "negro", e analisei artigos de jornal do século XIX que discutiam a abolição da escravidão. Percebi que a própria forma de materialização da discussão, a escrita, já produz seus efeitos: são agenciadas posições enunciativas, classificando e instaurando espaços de enunciação – e quem os pode

1 JESUS, F. (2014) As cores da Nação. Tese de Doutorado. Campinas: IEL/Unicamp.

ocupar. Ainda nessa fase de doutoramento, tive problemas com minha própria escrita: não me identificava com o modo como as letras materializavam minhas ideias nos textos que redigia[2]. Além disso, o modo extremamente formal e "duro" engessava minhas análises e não conseguia avançar na pesquisa. Travei. Por fim, a outra via foi o trabalho com revisão de textos: o que em princípio era um "bico", uma fonte de renda extra, despertou questões que me capturaram e decidi percorrê-las.

Neste trabalho penso uma delas: *como ocupar o lugar de revisor de texto sem esvaziar/ invadir o de autor[3]?* Ela demanda um aprofundamento no qual devo continuar investindo, mas discuto aqui algumas ideias iniciais (marcas dos textos que passaram pelo processo de (re) visão). Falando de um lugar que é o do revisor de textos, inscrevo estas reflexões no quadro teórico da Análise de Discurso. O *corpus* é constituído por recortes obtidos a partir de textos acadêmicos produzidos por (pós)graduandos de diferentes áreas do conhecimento.

2. PONTO DE PARTIDA

Estamos sob a injunção da textualização, diz Suzy Lagazzi (2010:99)*, mas negados como autores possíveis.* A nosso ver, as consequências disso incluem a própria relação com o conhecimento. Interessa-nos pensar a relação entre sujeito x saber mediada pela escrita, considerando que (1) ela não é mero suporte: a (re)produção de conhecimentos afeta (e é afetada pelo) processo de materialização de ideias nessa forma, (2) é um mecanismo de seleção, classificação e identificação e (3) o trabalho de revisão de textos, dependendo de como/quando é realizado, pode promover o esvaziamento do lugar de autor que deve(ria) ser ocupado pelo pesquisador. É este terceiro ponto que abordamos aqui: a nosso ver, caracteres são perscrutados em nome da "correção" e, por vezes, isso se dá em um processo em que, ao apagar "erros", ao mesmo tempo apaga-se o autor.

Inscrevemos as noções de *texto*, *erro* e *escrita* na perspectiva discursiva (em filiação a trabalhos como os de Orlandi, Lagazzi e outros), o que determina gestos de leitura frente ao texto a ser revisado. Com isto, formulamos três pressupostos que constituem nosso ponto de partida quando em face de textos acadêmicos a serem revisados:

1. Escrita não é ferramenta.
2. Não há textos[4] sem sentido.
3. O pesquisador pode falhar de inúmeras maneiras em seu texto, mas repete sempre a(s) mesma(s).

1. *A língua não é só um instrumento de comunicação, nem serve apenas para transmitir informações. Entre outras coisas, ela é um lugar de poder: poder dizer, poder se identificar,*

2 Dos meus gestos de mão em escrita retornavam números, conceitos e comentários aparentemente indicadores de êxito ao longo da minha vida acadêmica: boas notas em provas e trabalhos acadêmicos, aprovação de projetos de mestrado e doutorado pela Fapesp, pareceres referentes aos relatórios de pesquisa sempre elogiosos...

3 Concordamos com Orlandi (2001: 91) quando desloca a função-autor proposta por Foucault, estendendo a noção de autoria para o uso corrente, enquanto função discursiva do sujeito, distinta da de enunciador e de locutor. (...) Para nós, a função autor se realiza toda vez que o produtor de linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim (Orlandi, 2010:24).

4 Consideramos o texto como unidade de sentido em relação à situação discursiva (Orlandi, 2001: 73)

poder argumentar, poder se fazer visível. Poder legitimar uma forma de conhecimento científico (Orlandi, 2009:187).

2. O texto pode ser ininteligível, mas isto não significa que seja sem sentido. O problema é outro: nem sempre são produzidos os efeitos de coesão, coerência, fecho, unidade, progressão etc. *O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável*, diz Orlandi (2010:24) e, a nosso ver, este é um ponto nevrálgico:

3. Considerando que a escrita é constitutiva, ou seja, faz parte do processo de (re) produção de conhecimentos, entendemos que a(s) falha(s) que aparecem no texto dizem da relação do sujeito (pesquisador) com seu objeto. É justamente onde sua escrita "fura", falha, é que estão as questões a serem olhadas para se resolver em sua pesquisa.

(a regularidade aponta determinado processo / identificar "furos", agrupá-los conforme sua regularidade...)

(é o que vou mostrar: algumas marcas identificadas em textos revisados)

[falhas]

[C.L.C.C.][5]

→ "não sei gramática"

As marcações em roxo correspondem a problemas com pontuação: C.L.C.C. escreve

5 Não consegui autorização para usar esta revisão em minhas pesquisas. Por isso substituí as letras por símbolos: o que me interessa aqui é mostrar visualmente os pontos marcados no texto (com suas respectivas cores) para serem olhados pelo pesquisador.

frases longas e "dispara" vírgulas constantemente. *Preciso voltar para o ensino médio para aprender pontuação,* diz, e discordo: notemos que o problema só aparece nos dois parágrafos iniciais. No restante do texto, há outros problemas (mas não este). A questão era outra: o pesquisador não havia conseguido identificar seu objeto de estudos, estava confuso. Então, foi

→ repetição exagerada de palavras

("o processo de reescrituração no texto faz com que algo do texto seja interpretado como algo diferente de si"[6]).

[A.M.R]

→ Escrever "difícil"

"A reconstituição histórica **do processo de transformação territorial de Campinas,** tomando como parâmetro de análise a avaliação das **permanências tangíveis** representadas por **vestígios arquitetônicos** relacionados aos **grandes latifúndios do Brigadeiro Luís António de Sousa Queirós (1746-1819),** familiares e descendentes é o principal **eixo estruturador** desta comunicação"[7]

→Neutralidade, impessoalidade (o uso de 1ª. pessoa considerado como "errado")

"Para compreender com mais clareza o levantamento realizado relativo aos bens culturais e as propriedades inventariadas **procurou-se** seguir os critérios metodológicos descritos a seguir".

"Das oito fazendas até o momento pesquisadas (...) **verificou-se** que aparecem elencadas apenas três (...)"

"A preocupação com a proteção do território (...) faria surgir as grandes linhas adotadas pelo governo pombalino (...), **potencializando-se** a apropriação do denominado "exclusivo metropolitano" por meio da fundação de companhias de comércio, abolição do regime de frotas e reforço do sistema fiscal".

[L.J.P.]

→Repetição exaustiva de palavras

(texto de 7 páginas: mensuração: 28x / comunicação: 77x / agrega...: 12x / imagem: 24x / reputação: 33x / organizaç...: 27x / Relações Públicas: 19x)

→ Enunciados extensos

"objetivamos analisar a Mensuração da comunicação em seu poder agregador de valor à imagem e reputação corporativa sob a ótica das relações públicas e para destrinchar em operacionalidade, pretendemos refletir o papel e contribuição da profissão, analisar a lógica da mensuração da comunicação em comunicação institucional trazendo a vivência do estágio na Prime Research e, como fechamento da discursividade, traçar o modus operandi da mensuração em paralelos comparativos e a prática de estagio com aporte teórico da mensuração de comunicação e os modos de agregar valor à imagem e reputação corporativa"

6 Guimarães, E. Semântica do Acontecimento. Campinas: Pontes, 2005, p. 28.

7 Grifos do autor.

→ Marcas de hesitação

"Um aspecto ou uma área de interesse deste assunto, que desejamos provar ou desenvolver (...)"[8]

"Acreditamos que nossa perspectiva metodológica apresenta-se como possibilidade em potencial") [9]

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão de textos deve, em nossa opinião, constituir não um **produto**, mas um **processo** (autoria não se aprende, se pratica).

REFERÊNCIAS

LAGAZZI, S. Texto e autoria. **Discurso e Textualidade**. E. ORLANDI e S. LAGAZZI (orgs.). Campinas, Pontes, 2006.

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

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

_____. Reflexões sobre escrita, educação indígena e sociedade. **Escritos 5**. Campinas, Labeurb/Nudecri, 1999.

8 Grifos meus.

9 Grifos meus.

A "PIADA" EXPLICADA: A IRONIA NUMA CRÔNICA DE ANTONIO PRATA

FABIANO ORMANEZE

Centro de Linguagem e Comunicação (CLC)
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)
ormaneze@yahoo.com.br

Resumo. Este trabalho analisa como o recurso da ironia produz sentidos na crônica "Guinada à esquerda", de Mario Prata, publicada no jornal Folha de S. Paulo. A veiculação do texto e a não identificação do enunciador irônico causou tanto reações de apoio quanto de repúdio ao autor, que, na coluna seguinte, teve que explicar seus objetivos e os recursos linguísticos usados. Para a análise da crônica, utilizam-se os conceitos de enunciador, locutor, ponto de vista e polifonia, de Ducrot (1987). Para a explicação feita aos leitores pelo cronista na semana seguinte, é utilizada ainda a teoria de Authier-Revuz (1998), no que diz respeito às modalizações autonímicas e as não-coincidências dos dizeres.

Palavras-chave. Ironia. Crônica. Enunciação.

***Abstract**. This paper analyzes how irony makes sense in the text "Guinada à Esquerda", by Mario Prata, published in the newspaper Folha de S. Paulo. Both the text and the failure to identify the ironic author caused reactions of support and the repudiation. The author, in his next published column, had to explain his objectives and linguistic resources. For the analysis of the text, it was used the concept of Ducrot (1987). To analyze the response text to the readers, it was used the theory of Authier- Revuz (1998).*

***Keywords**. Irony. Chronic. Enunciation.*

1. DA CRÔNICA À IRONIA

A crônica é um gênero com tradição nos jornais brasileiros, de modo que alguns autores, como Saviani (2007), chegam a afirmar que se trata de um gênero tipicamente brasileiro. Constituindo-se como um hibridismo entre o jornalismo e a literatura, configura-se, do ponto de vista estético, a partir de um estilo mais livre, associado à literalidade, à liberdade de estilo e à subjetividade (aqui compreendida como uma oposição à objetividade jornalística), muitas vezes trazendo até elementos ficcionais (SÁ, 2002).

O gênero desenvolveu-se a partir de meados do século XIX em jornais do Rio de Janeiro, então capital federal, nos chamados rodapés literários, em que escritores como José de Alencar, Olavo Bilac, Manuel Antônio de Macedo e Machado de Assis publicavam seus textos, comentando os acontecimentos da corte.

Nesse intuito de transgressão e na relação estabelecida pela literatura, nascem recursos como a analogia, o lirismo e a ironia, constituintes do estilo de cronistas desde a gênese do gênero. Nogueira (2009), por exemplo, apresenta uma análise que evidencia a presença da ironia como central no estilo de Olavo Bilac.

Nosso objetivo é refletir, a partir da teoria polifônica da enunciação, de Oswald Ducrot, sobre o funcionamento da ironia numa crônica contemporânea, de Antonio Prata, publicada na *Folha de S. Paulo* em 03 de novembro de 2013. O texto foi integralmente construído a partir da criação de um enunciador irônico. No entanto, a não identificação desse enunciador fez com que o texto fosse tomado como literal e obrigasse o cronista a escrever, na semana seguinte, outro texto em que expõe seu objetivo. Além dos dois textos em questão, consideramos os comentários de leitores, na página da *Folha de S. Paulo* na internet, no Facebook e na sessão de cartas do impresso.

2. DA IRONIA À CRÔNICA

Ducrot (1987) utiliza a ironia para mostrar a pertinência linguística da noção de enunciador que desenvolve em "Esboços de uma teoria polifônica da enunciação". O autor retoma e atualiza, para tal, a tese de Sperber e Wilson:

> Frequentemente, a ironia é tratada como uma forma de antífrase: diz-se A para levar a entender não-A. Neste caso se trataria de uma figura modificando um sentido literal primitivo para obter um sentido derivado [...]. A única diferença é que a transformação irônica é uma inversão total. Sperber e Wilson rejeitam esta concepção figurativa. Para eles, um discurso irônico consiste sempre em fazer dizer, por alguém diferente do locutor, coisas evidentemente absurdas, a fazer, pois, ouvir uma voz que não é a do locutor e que sustenta o insustentável. (p. 197)

Quando dizemos que há uma atualização da tese de Sperber e Wilson, retomamos o fato de que Ducrot deixa claro que, para que nasça a ironia, é preciso "fazer como se" (p. 198) o discurso seja realmente sustentado e sustentado na própria enunciação. É necessário, portanto, que as marcas de relato desapareçam. "Esta é a ideia que procuro deixar dizendo que o locutor 'faz ouvir' um discurso absurdo, mas que o faz ouvir como o discurso de um outro, como um discurso distanciado" (p. 198).

Só é possível identificar a existência de um discurso irônico se o alocutário notar que, na enunciação, distanciam-se as funções do locutor e do enunciador. "Falar de modo irônico é, para um locutor L, apresentar a enunciação como expressando a posição de um enunciador" (Ducrot, 1987, p. 198). Do ponto de vista do alocutário, para que se perceba a ironia, é necessário que fique evidente que o locutor não assume as posições expressas em um enunciado. Assim, conclui-se que a ironia tem sempre dois pontos de vista: o literal e o irônico. O sentido de um enunciado é, pois, resultado dessas diferentes vozes que ali aparecem.

A seguir, apresentamos o texto "Guinada à direita", publicado por Antonio Prata, cronista aos domingos na *Folha*, e escritor:

GUINADA À DIREITA

Há uma década, escrevi um texto em que me definia como "meio intelectual, meio de esquerda". Não me arrependo. Era jovem e ignorante, vivia ainda enclausurado na primeira parte da célebre frase atribuída a Clemenceau, a Shaw e a Churchill, mas na verdade cunhada pelo próprio Senhor: "Um homem que não seja socialista aos 20 anos não tem coração; um homem que permaneça socialista aos 40 não tem cabeça". Agora que me aproximo dos 40, os cabelos rareiam e arejam-se as ideias, percebo que é chegado o momento de trocar as sístoles pelas sinapses.

Como todos sabem, vivemos num totalitarismo de esquerda. A rubra súcia domina o governo, as universidades, a mídia, a cúpula da CBF e a Comissão de Direitos Humanos e Minorias, na Câmara. O pensamento que se queira libertário não pode ser outra coisa, portanto, senão reacionário. E quem há de negar que é preciso reagir? Quando terroristas, gays, índios, quilombolas, vândalos, maconheiros e aborteiros tentam levar a nação para o abismo, ou os cidadãos de bem se unem, como na saudosa Marcha da Família com Deus pela Liberdade, que nos salvou do comunismo e nos garantiu 20 anos de paz, ou nos preparemos para a barbárie.

Se é que a barbárie já não começou... Veja as cotas, por exemplo. Após anos dessa boquinha descolada pelos negros nas universidades, o que aconteceu? O branco encontra-se escanteado. Para todo lado que se olhe, da direção das empresas aos volantes dos SUVs, das mesas do Fasano à primeira classe dos aviões, o que encontramos? Negros ricos e despreparados caçoando da meritocracia que reinava por estes costados desde a chegada de Cabral.

Antes que me acusem de racista, digo que meu problema não é com os negros, mas com os privilégios das "minorias". Vejam os índios, por exemplo. Não fosse por eles, seríamos uma potência agrícola. O Centro-Oeste produziria soja suficiente para a China fazer tofus do tamanho da Groenlândia, encheríamos nossos cofres e financiaríamos inúmeros estádios padrão Fifa, mas, como você sabe, esses ágrafos, apoiados pelo poderosíssimo lobby dos antropólogos, transformaram toda nossa área cultivável numa enorme taba. Lá estão, agora, improdutivos e nus, catando piolho e tomando 51.

Contra o poder desmesurado dado a negros, índios, gays e mulheres (as feias, inclusive), sem falar nos ex-pobres, que agora possuem dinheiro para avacalhar, com sua ignorância, a cultura reconhecidamente letrada de nossas elites, nós, da direita, temos uma arma: o humor. A esquerda, contudo, sabe do poder libertário de uma piada de preto, de gorda, de baiano, por isso tenta nos calar com o cabresto do politicamente correto. Só não jogo a toalha e mudo de vez para o Texas por acreditar que neste espaço, pelo menos, eu ainda posso lutar contra esses absurdos.

Peço perdão aos antigos leitores, desde já, se minha nova persona não lhes agradar, mas no pé que as coisas estão é preciso não apenas ser reacionário, mas sê-lo de modo grosseiro, raivoso e estridente. Do contrário, seguiremos dominados pelo crioléu, pelas bichas, pelas feministas rançosas e por velhos intelectuais da USP, essa gentalha que, finalmente compreendi, é a culpada por sermos um dos países mais desiguais, mais injustos e violentos sobre a Terra. Me aguardem.

Após a publicação do texto, começaram os compartilhamentos nas redes sociais digitais. Os comentários de internautas e a sessão de cartas dos leitores no jornal impresso anunciavam as interpretações dadas ao texto:

Realmente é essa gentalha, protegida por um poder totalitário instalado em nossa nação há mais de uma década, que impede o pleno desenvolvimento do país. Parabéns. Aguardo ansioso por novas colunas raivosas. (Carta de leitor)

A mídia não fala nada sobre a implantação do comunismo no Brasil que vem sendo desenvolvida

> a (sic) mais de 30 anos no Foro de São Paulo. (Comentário no Facebook da *Folha de S. Paulo*)
>
> Sim, o mundo tá sendo dominado por gays, pois a mídia tá empurrando isso goela abaixo na sociedade. Com mensagens subliminares, lavagem cerebral. Por quê? Pq tem gente assim por trás da mídia. Imagina se a maioria dessas pessoas fossem pedófilas? Ou se fossem necrófilas?. (Comentário no site da *Folha de S. Paulo*)
>
> O único poder capaz de impedir que o comunismo se instale no Brasil e não nos torne escravos são os militares. (Comentário no site da *Folha de S. Paulo*)

Esses comentários mostram o quanto tais alocutários não conseguiram identificar a polifonia constitutiva da ironia. Acreditavam haver uma coincidência entre locutor e enunciador, motivo pelo qual a crítica, objetivo de Prata, não ficou clara. O texto de Prata permite esse efeito de sentido, ainda que não sejam considerados os elementos históricos para essa análise, pela coerência estabelecida no texto, garantindo que o discurso do enunciador se sustente do início ao fim, sem deixar pontos para derivas ou evidenciar que se trata de discursos relatados. Como discurso irônico, ele é assumido excluindo-se as marcas do outro. Os leitores que consideraram o texto apenas em seu sentido literal não conseguiram, como explicaria Ducrot, diferenciar o ponto de vista do locutor e do enunciador.

Do ponto de vista de uma coerência argumentativa utilizada pelo enunciador, que sustenta o dizer, é interessante notar a presença de elementos no texto que podem prenunciar, ao leitor, que enunciador e locutor seriam a mesma pessoa. Entre esses trechos, está o início do texto, em que o enunciador irônico mostra-se revestido de uma característica que é do locutor/autor: “há uma década, escrevi um texto em que me definia como “meio intelectual, meio de esquerda”. Não me arrependo. Era jovem e ignorante [...]”.

Na sequência, o alocutário tem mais algumas pistas que relacionam as duas funções, como o fato de Antonio Prata indicar a proximidade com os 40 anos. Tanto na súmula biográfica do autor publicada no jornal impresso como na internet, há a menção à idade e à autoria do citado livro. Essas informações, logo no início do texto, podem levar o alocutário a identificar a relação de unidade entre Prata e o enunciador mostrado no texto.

Da mesma forma, o enunciador apresenta argumentos sobre minorias e sobre a realidade brasileira que são bastante repetidos socialmente. Embora não as atribua a um determinado locutor, não é difícil que elas façam ressoar discursos que circulam corriqueiramente, como o fato de que os índios pouco trabalham. O enunciador, como lembra Ducrot (1987), é mais que um indivíduo ocupando um espaço na enunciação. Ele é exatamente o ser que exerce um ponto de vista.

Alguns leitores da crônica identificaram o caráter irônico e começaram, também via redes sociais, a indicar tal possibilidade de leitura. O que aconteceu foi que, mesmo com a “piada sendo explicada”, muitos internautas e leitores do jornal impresso tentaram usar o mesmo texto para demonstrar seus pontos de vista, iniciando um novo processo de enunciação. Selecionamos trechos desses enunciados:

> Não importa se é ou não um texto irônico, o importante é que tudo isso que foi dito é verdade! O pior cego é aquele que não quer ver!” (Comentário no Facebook da *Folha de S. Paulo*)
>
> Ele diz que os índios lá estão, agora, improdutivos e nus, catando piolho e tomando 51. Cadê a ironia aí? Por acaso alguém já viu algum índio produzir algo útil e bom para a sociedade nas terras deles? (Comentário no site da *Folha de S. Paulo*)

> Caros, confesso que levei um susto com o artigo do Antonio Prata e reagi criticando o artigo estranhamente exagerado. Havia um exagero óbvio, comum a certos direitos dos articulistas da Folha. Critiquei a Folha por abrigar pelo menos três colunistas conhecidos como "desqualificadores" da opinião alheia. (Comentário no Facebook da *Folha de S. Paulo*)

Nota-se que, nos dois primeiros trechos, o enunciador reconhece a possibilidade de uma ironia ter sido construída, a partir da presença do discurso relatado. No primeiro caso, aparece o enunciado "Não importa se é ou não um texto irônico". No segundo, traz-se um discurso indireto "ele diz que os índios [...]" para, na sequência, o enunciador expor seu ponto de vista questionando a possibilidade de uma leitura não literal da crônica: "Cadê a ironia aí?".

Nos dois trechos, o enunciador produz, logo na sequência, um enunciado que funciona como um operador argumentativo, demonstrando que o trecho pode ser lido de modo literal, ressignificando, portanto, o discurso relatado e servindo como um elemento de persuasão. "Cadê a ironia aí"?, por exemplo, traz claramente a negação (e, portanto, por si só, comportando-se como enunciado polifônico) à possibilidade de uma leitura que não seja a literal, com a qual o alocutário se identificou e, nesse momento, a tomou para si, como um enunciado de sua autoria.

No terceiro trecho, embora a autora reconheça a existência de um exagero, ela reconhece que, num primeiro momento, não percebera a ironia, mas sim uma possível proximidade entre o ponto de vista do enunciador e do jornal para o qual escreve.

No domingo seguinte, Antonio Prata produziu uma crônica demonstrando que seu objetivo com "Guinada à esquerda" era produzir um enunciador irônico, que "satirizava o discurso mais raivoso da direita brasileira":

> Domingo passado, escrevi aqui uma crônica em que satirizava o discurso mais raivoso da direita brasileira. Muita gente não entendeu: alguns se chocaram pensando que eu de fato acreditava que o problema do país era a suposta supremacia de negros, homossexuais, feministas, índios e o "poderosíssimo lobby dos antropólogos"; outros me chocaram, cumprimentando-me pela coragem (!) de apontar os verdadeiros culpados por nosso atraso. Volto ao tema para que não haja risco algum de eu estar reforçando as ideias nefastas que tentei ridicularizar.
>
> Uma sátira é uma caricatura. Escolhemos certos traços de uma obra e produzimos outra, exagerando tais características. Narizes aparecem desproporcionalmente grandes, orelhas podem ser maiores que a cabeça, um bigode talvez chegue até o chão. É como se puséssemos uma lupa nos defeitos do original, a fim de expô-los.
>
> Na crônica de domingo, achei que havia carregado o bastante nas tintas retrógradas para que a sátira ficasse evidente. Descrevi um quadro que, pensava eu, só poderia ser pintado por um paranoico delirante. No país bisonho do meu texto, José Maria Marin e o pastor Marco Feliciano eram de esquerda, os brancos estavam escanteados por negros, que ocupavam a direção das empresas, as mesas do Fasano e os assentos de primeira classe dos aviões. O Brasil (segundo maior exportador de soja do mundo) não era, na crônica, uma potência agrícola, por culpa das reservas indígenas. No fim, me levantava contra "as bichas" e "o crioléu". O texto não estava suficientemente descolado da realidade para que todos percebessem a impossibilidade de ser literal?
>
> Talvez, infelizmente, não: fui menos grosseiro, violento e delirante na sátira do que muitos têm sido a sério. Poucos dias antes da crônica ser publicada, um vereador afirmou em discurso que os mendigos deveriam virar "ração pra peixe". Com esse pano de fundo, ser "apenas" racista, machista, homo e demofóbico pode não soar absurdo. Quem se

> chocou achou o personagem equivocado, mas plausível. Quem me cumprimentou achou minha "análise" perfeitamente coerente. Ora, só dá para concordar com o texto se você acreditar que as cotas criaram uma elite negra e oprimiram os brancos, acabando com a "meritocracia que reinava por estes costados desde a chegada de Cabral", se achar que os 20 anos de ditadura foram "20 anos de paz" e que é legítimo e bem-vindo levantar-se contra "as bichas" e "o crioléu".
>
> Em "Hanna e Suas Irmãs", do Woody Allen, Lee, uma das irmãs, é casada com um intelectual rabugento chamado Frederick. Lá pelas tantas, o personagem assiste a um documentário sobre Auschwitz, em que o narrador indaga "como isso foi possível?". Frederick bufa e resmunga: "A pergunta não é essa! Do jeito que as pessoas são, a pergunta é: como não acontece mais vezes?". Esta semana, diante dos e-mails elogiosos que recebi, a fala me voltou algumas vezes à memória: "Como não acontece mais vezes?". Vontade é o que não falta, por aí --e, infelizmente, não estou sendo irônico.

Prata abre o texto demonstrando que boa parte dos leitores não conseguiu identificar que a ironia é um texto fundamentalmente polifônico: "Alguns **se** chocaram"; "Outros **me** chocaram", escreve ele, demonstrando a existência de alocutários que se identificaram com o texto e outros que, embora não se identificando, também não conseguiram captar a ironia.

O autor reconhece ainda que, para a ironia, não basta o exagero, mas, como diz Ducrot, é necessária a identificação do enunciador e de um enunciado polifônico: "O texto não estava suficientemente descolado da realidade para que todos percebessem a impossibilidade de ser literal?".

Para demonstrar seu ponto de vista, Prata utiliza, então, vários elementos linguísticos que demarcam modalizações e indicam a direção argumentativa que pretender dar: não apenas explicar a ironia, mas deixar claro seu ponto de vista diante da situação do País, o que não conseguira plenamente com o enunciado irônico, em razão da deriva dos sentidos. Para tal, Prata utiliza, num primeiro momento, a metalinguagem, presente já no segundo parágrafo, em que menciona a "sátira", explicando-a: "é uma caricatura [...]"

Na sequência, após afirmar e modalizar, por meio do advérbio "infelizmente" seu desapontamento com a falta de interpretação irônica, faz uso do discurso indireto para promover uma reflexão sobre o porquê de o texto não estar "suficientemente descolado da realidade". Prata lembra que, havia pouco tempo, "um vereador afirmou em discurso que os mendigos deveriam virar "ração pra peixe"". O autor não deixa ainda de expor suas posições políticas e utilizar modalizações autonímicas, conforme define Authier-Revuz (1988), ou seja, a enunciação do signo dobra-se em uma representação dela mesma, fazendo tanto uso quanto menção à palavra.

No "Guinada à esquerda", o recurso praticamente não foi utilizado. As aspas, inclusive, só aparecem para marcar a citação a um outro texto do próprio Prata ou um enunciado cujo autor não é certo ("frase atribuída a Clemenceau, a Shaw e a Churchill, mas na verdade cunhada pelo próprio Senhor"). Por outro lado, na explicação à piada, as aspas aparecem para modalizar trechos como: A) "Com esse pano de fundo, ser **"apenas"** racista, machista, homo e demofóbico pode não soar absurdo."; B) "Quem me cumprimentou achou minha **"análise"** perfeitamente coerente." Nesses dois casos, ao modalizar os termos com as aspas, o enunciador percebe que, se lidos literalmente, eles não seriam suficientes para transmitir ao alocutário o sentido que ele pretendia, por isso faz o reforço com o recurso gráfico.

3. DAS IRONIAS CRÔNICAS

Tanto o primeiro texto quanto a explicação dada por Prata na coluna seguinte, quando lidos na versão digital, permitem ainda compreender como a não percepção da ironia os fez circular sugerindo identificação entre os posicionamentos do enunciador da crônica e os alocutários.

É possível verificar, considerando dados de maio de 2015, cerca de 24 mil compartilhamentos no Facebook e outros 777 mil no Twitter. Por outro lado, a "explicação da piada" teve, respectivamente, 2,7 mil e 4,3 mil. Esses números deixam ainda mais evidências em termos de uma análise da circulação dos discursos, considerando que as crônicas de Prata têm, semanalmente, em média, 2,5 mil compartilhamentos. Como hipótese, é possível afirmar que o primeiro texto gerou compartilhamentos por pelo menos dois grupos de alocutários: aqueles que identificaram o discurso irônico e a não correspondência entre locutor e enunciador e aqueles que ficaram no plano literal, num processo de novas significações sendo geradas a cada enunciação ou, dito de outro modo, a cada compartilhamento.

Do ponto de vista da teoria dos gêneros jornalísticos, o texto de Antônio Prata, para ser classificado como uma crônica, deve ter com condição de existência, seu caráter irônico. Uma vez que a crônica, como explica Marques de Melo (2003), é um gênero que questiona e aborda questões cotidianas sem deixar de lado o caráter estilístico e a liberdade do autor na estruturação textual, o "Guinada à esquerda" só pode ser classificado nesse gênero se for considerada a ironia como um discurso polifônico e também estilístico. De outro modo, compreendido como um discurso literal, poderia se enquadrar como um artigo, gênero jornalístico em que os argumentos, em geral, são revestidos de seriedade e lhe é conferida credibilidade pelos dados que o locutor toma para fortalecer sua argumentação e persuasão.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

MARQUES DE MELO, José. **Jornalismo opinativo.** Campos do Jordão: Mantiqueira, 2003.

NOGUEIRA, Clara Miguel. Crônica: a suave ironia bilaquiana na Gazeta de Notícias. **Patrimônio e Memória**, v. 4, n. 2, p. 198-216, jun. 2009. Disponível em: http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/169/509. Acesso em: 23. Jun. 2014.

SÁ, Jorge de. **A crônica**. São Paulo: Ática, 2002.

SAVIANI, Luiz Roberto. **A crônica é brasileira e jornalística e não se fala mais nisso**. Campinas: Lince, 2007.

O VERBETE CULTURA: APONTAMENTOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE CULTURA E ESTADO (NACIONAL)

FELIPE AUGUSTO SANTANA DO NASCIMENTO[1]

Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas
Rua Sérgio Buarque de Holanda – Cidade Universitária
13083859 - Campinas, SP - Brasil
felipe.augustus@hotmail.com

Resumo. Este trabalho discute as definições de cultura em dicionários de Língua Portuguesa do século XVIII e XX e faz apontamentos sobre a relação entre cultura e Estado (nacional). Por meio da articulação entre História das Ideias Linguísticas e Análise de Discurso, busco compreender como os sentidos em torno do verbete cultura foram instituídos na textualidade específica do dicionário e como tais definições estão relacionadas às noções de espaço e sujeito, permitindo a identificação deste ao Estado.

Palavras-chave. Cultura. Dicionários. Estado.

Abstract. *This work discusses the definitions of culture in Portuguese language dictionaries from centuries XVIII and XX and points out about the relationship between culture and State (national). By means of the articulation between History of Linguistic Ideas and Discourse Analysis, I seek to understand how the senses around the entry culture were instituted in the specific textuality of the dictionary and how such definitions are related to the notions of space and subject, allowing the last to identify with the State.*

Keywords. *Culture. Dictionaries. State.*

1. CULTURA E ESTADO (NACIONAL): APONTAMENTOS...

Terry Eagleton, em sua obra *A ideia de Cultura,* aponta que a palavra cultura é considerada uma das duas ou três palavras mais complexas de serem definidas. Isto porque ela "guarda em si os resquícios de uma transição histórica de grande importância" (2005, p. 11). Embora muito se diga sobre a cultura e muitas sejam as suas definições, o que se observa é que na sua definição se está diante do real, da impossibilidade do apreender.

1 Doutorando em Linguística, bolsista do CNPq.

A noção de cultura, ao mesmo tempo em que parece saturada de sentidos, é submetida a um esvaziamento, ao produzir uma *colagem* dessa noção a determinado sentido, *como se* sua definição *fosse* evidente para o sujeito e não pudesse ser outra. É preciso, no entanto, se deparar com a incompletude do tudo dizer não para preenchê-la, mas para compreender o jogo político em torno da noção de cultura que é trabalhada pelo Estado no processo de identificação/reconhecimento do sujeito com ele, ao delimitar quem pertence aos "seus" (RODRÍGUEZ-ALCALÁ, 2004).

Se, como aponta Rodríguez-Alcalá (*ibidem*), é a cultura, em certa medida, que passa a desempenhar os mecanismos de identificação dos sujeitos ao Estado, é preciso que se compreenda como se dá esse processo. Se antes sua forma estava identificada com a Igreja (o homem que cultua – cultiva – a Deus), agora ela passa a ser identificada com o Estado (o homem culto, civilizado, cidadão). É o contato com o outro, a alteridade causada pelo processo de mundialização que é fundamental nessa transição. É por meio da cultura, então, que o Estado, ao dominar um território, passa a individualizar os sujeitos, ao produzir a identificação a uma cultura e submetê-los às suas leis, a um (único) Estado nacional (*ibidem*). Trata-se, portanto, de um trabalho de homogeneização da cultura que, como denomina Esteves (2014), funciona como um *efeito cultural*. Tal efeito, a meu ver, é resultado de "políticas de cultura"[2] do Estado que forjam uma unidade cultural por meio de valores compartilhados.

É por meio de seu aparelho jurídico (através de "políticas de cultura"), que o Estado forja um lugar de identificação para o sujeito baseado numa suposta unidade cultural, um passado comum, uma tradição. É no século XX, porém, que se pode observar mais fortemente que a cultura passa a ser entendida como um recurso e "enquanto recurso é o componente principal do que poderia definir-se como uma episteme pós-moderna" (YÚDICE, 2006, p. 52). É o "cultural" que aqui está em jogo e a importância dada à cultura pelo Estado se materializa nos dicionários com o aparecimento do adjetivo "cultural" e de sintagmas nominais, a exemplo de "cultura de massa". Seja com o surgimento do Estado, como aponta Rodríguez-Alcalá (2004), seja na pós-modernidade, como aponta Yúdice (2006), o que se observa é que a cultura passa a ter um papel fundamental na política, na globalização e na legitimação do Estado. Embora os autores deem *status* diferentes à noção de cultura, é interessante observar como tal significante ganhou diferente importância no espaço nacional e transnacional: seja na delimitação das fronteiras nacionais, seja na integração entre os Estados-nação.

É, então, por meio da articulação entre História das Ideias Linguísticas (HIL) e da Análise de Discurso (AD) que me proponho discutir a noção de cultura, sem abandonar a concepção cumulativa e progressiva da história da ciência (AUROUX, 2009), compreendendo que a palavra tem sua história e memória, que são reguladas pelos dicionários. Isso significa, portanto, que os sentidos que aparecem nos dicionários não são por acaso e que eles fazem parte de condições de produção específicas e estão inseridos na construção do saber sobre a língua. Além disso, por também me situar na perspectiva materialista do discurso, na AD, não nego a política e o político no processo de definição das palavras no dicionário.

Situado na articulação entre essas perspectivas, tanto o processo de dicionarizar uma palavra quanto as diversas definições que aparecem nos dicionários são um trabalho político

2 Embora "políticas de cultura" seja um termo amplo e, possivelmente, tais políticas não receberam a mesma importância ao longo da história do Estado brasileiro, penso "políticas de cultura" como todo e qualquer trabalho do Estado sobre a cultura.

que não deixa a língua ilesa, sendo preciso compreender o funcionamento que permite que determinada palavra seja incorporada ao dicionário.

Ao tomar os dicionários como uma tecnologia de gramatização da língua (AUROUX, 2009), compreendo-os remetidos à história, às condições de produção. Dessa forma, segundo Nunes (2006), a leitura do dicionário difere-se da "consulta", pois se busca "observar e compreender o modo como ele produz sentidos em certas conjunturas, levando-se em conta a materialidade discursiva." (p. 15). Assim, observo como o trabalho do Estado sobre a cultura, o que estou entendendo como "políticas de cultura", vai se materializando nas definições desse verbete[3]. Tais políticas forjam um passado no qual os sujeitos pertencentes ao Estado devem se reconhecer no que é cultura (l), enquanto o "outro", o estrangeiro, passa a ser segregado por não compartilhar desse passado comum. O trabalho do Estado sobre a cultura, dessa forma, passa a ser determinante no processo de identificação do sujeito ao Estado nacional.

2. O LUGAR DA CULTURA NOS DICIONÁRIOS

O dicionário bilíngue (Português-Latim) *Vocabulário portuguez e latino,* de Raphael Bluteau, publicado em 1712-1728, em Coimbra, e o monolíngue *Dicionário da língua portuguesa*, do brasileiro Antonio Moraes Silva, publicado em 1789, em Lisboa foram a base para os principais dicionários de Língua Portuguesa tanto em Portugal quanto no Brasil (NUNES, 2006, p. 183). Embora o dicionário de Bluteau, salienta Nunes (*ibidem*), seja considerado bilíngue, ele é o primeiro grande dicionário da Língua Portuguesa por trazer as definições em português. O dicionário de Moraes, por sua vez, é o primeiro monolíngue e se baseia no dicionário de Bluteau. Além disso, é importante salientar que Moraes em relação ao dicionário de Bluteau produz um *deslocamento de sentido* (*ibidem*), já que sua obra é marcada por uma outra discursividade: as práticas iluministas. Portanto, em um outro espaço-tempo, ao reformular grande parte das definições de Bluteau, Moraes produz deslocamentos léxico-sintáticos e, por sua vez, de sentidos.

Em relação ao dicionário bilíngue de Bluteau (1712), a definição de cultura no dicionário monolíngue de Moraes (1789) é mais compacta, já que são suprimidos alguns exemplos e expressões em latim. Além disso, há o acréscimo do gênero (f. f.) do verbete cultura no dicionário de Moraes, inclusão que se conserva na maioria dos dicionários até hoje. Ao retomar a definição de cultura de Bluteau, Moraes mantém as quatro definições do *Vocabulario Portuguez e Latino*, a saber: 1) a cultura enquanto cultivo; 2) enquanto metáfora (cultura do engenho); 3) enquanto arte; 4) e, por fim, enquanto culto. É válido observar que, embora as definições pareçam dizer o mesmo, há deslizamentos de sentido, o efeito metafórico. Para AD, paráfrase é o movimento de dizer o mesmo, mas diferente, o que significa dizer que os sentidos podem ser sempre outros.

Tal deslocamento é fundamental, pois não é possível pensar as repetições, deslizamentos e inversões nas definições dos dicionários fora dessa tensão entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente. A própria forma de organizar a definição de cultura em Moraes, em relação à definição de Bluteau, já indica esses deslizamentos. Por exemplo, a "ação

3 Trago aqui as definições de cultura dos dicionários de Bluteau (1712-1728), Moraes Silva (1789) e de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, a terceira edição do dicionário "Aurélio" (1999).

de cultivar", inconsciente ou não, dá espaço ao "trabalho", ao sujeito de direitos e deveres (HAROCHE, 1992). Podemos, dessa forma, observar o sujeito de direito se materializando nas definições do dicionário.

Raphael BLUTEAU (1712-1728) *Vocabulário portuguez e latino*	**Antonio MORAES SILVA (1789)** *Dicionário da língua portuguesa*
CULTURA. O modo, a arte, a acção de cultivar a terra. *Cultura &.* Ou *Cultio, onis. Fem. Cultus, ûs. Maic, Cic.* Nada chega a fruto, fe naõ o que do principio até o fim, tê cultura igual *Nihil infructum trovenit, quod non a primo usque ad extremum &qualis cultura profequitur; Senec. De Beneficiis, lib.2.cap. II.,* Que diligencias da *Cultura* feraõ baflantes a tirar frutos de hum campo efteril. Vida da Princ. Theod. Pag. 165., Impedir a *Cultura* aos Lavradores. Jacinto Freyre, mihi pag. 50. Eftimando a *Cultura* mais das flores, que a gloria de mandar a mil fenhores. Inful. de Man. Thom. livro 6. Oit. 150. Cultura. Metaphoricamente. *Cultura* do engenho. *Cultus animi. Animo exercitatio onis. Fem Cic.* A cultura das artes. *Artes, qu& exertatione coluntur.* Aproveytado cô a *Cultura das fciencia.* Tom. 5 da Mon. Lufit. pag. 133. verf. Cultura.Eftilo culto. *V.* Culto.Eftrepito de voez novas, a que chamão *Cultura.* Jacinto Freyre, mihi pag 3.	CULTURA, f.f. o modo, e a arte, o trabalho de cultivar a terra., impedir a *cultura aos lavradores,, Freire § e no f. ,, a cultura do ingenho, do entendimento,* inftruindo-nos. § *A cultura das boas artes, i. e.* o trabalho por fabelas. § *Cultura do eflito,* ornato v. culto. *FREIRE, elfrepito de vozes novas a que chamão cultura.*

À primeira vista, o que podemos observar é que houve uma ampliação considerável nos sentidos de cultura. São indicados o gênero da palavra e a sua origem, além de se manter a definição de cultura enquanto "ato, efeito ou modo de cultivar". Na tensão, entre a paráfrase e a polissemia, podemos observar a consolidação do sujeito-de-direito. Cultura é o ato/efeito/modo de cultivar a terra.

O verbete cultura também é definido como civilização, aprimoramento, progresso. São enfatizados, dessa forma, a "coletividade", as "crenças", o "desenvolvimento de um grupo social", uma "nação". O que está em jogo aqui é a "transmissão" dos valores de um grupo social, uma nação, que é fruto coletivo do "aprimoramento desses valores". As culturas não são colocadas como diferentes, mas como desiguais: uma mais aprimorada do que a outra, uma mais desenvolvida do que a outra. Nesse sentido, se a cultura está relacionada a grupo social, à nação, significa que há nações melhores do que outras. Não há o diferente, mas há culturas/nações mais desenvolvidas/aprimoradas do que outras. A cultura, dessa forma, é associada a desenvolvimento e a nação (o Estado, por consequência) é responsável por esse desenvolvimento.

1999. *Novo Aurélio do século XXI.* 3 ed.
Cultura. [Do lat. *cultura.*] *S. f.* **1.** Ato, efeito ou modo de cultivar; cultivo: *terras estéreis em que a cultura é quase impossível.* **2.** *Restr.* Cultivo agrícola: *A cultura do arroz é a principal atividade da região.* **3.** Atividade econômica dedicada à criação, desenvolvimento e procriação de plantas ou animais, ou à produção de certos derivados seus: *cultura extensiva de cereais; cultura de subsistência, cultura de pérolas.* **4.** *P. ext.* Os animais ou plantas assim criados: *cultura de carpas; A praga destruiu a cultura de cacau.* **5.** Conjunto de características humanas que não são inatas, e que se criam e se preservam, aprimoram através da comunicação e cooperação entre os indivíduos em sociedade. [Nas ciências humanas, opõe-se por vezes à ideia de *natureza*, ou de constituição biológica, e está associada a uma capacidade de simbolização considerada própria da vida coletiva e que é a base das interações sociais.] **6.** A parte ou o aspecto da vida coletiva, relacionados à produção e transmissão de conhecimentos, à criação intelectual e artística, etc. **7.** O processo ou estado de desenvolvimento social de um grupo, um povo, uma nação, que resulta do aprimoramento de seus valores, instituições, criações, etc.; civilização, progresso. **8.** Atividade e desenvolvimento intelectuais de um indivíduo; saber, ilustração, instrução. **9.** Refinamento de hábitos, modos ou gostos. **10.** Apuro, esmero, elegância. **11.** *Antrop.* O conjunto complexo dos códigos e padrões que regulam a ação humana individual e coletiva, tal como se desenvolvem em uma sociedade ou grupo específico, e que se manifestam em praticamente todos os aspectos da vida: modos de sobrevivência, normas de comportamento, crenças, instituições, valores espirituais, criações materiais, etc. [Como conceito das ciências humanas, esp. da antropologia, *cultura* pode ser tomada abstratamente, como manifestação de um atributo geral da humanidade (cf. acepç. 5), ou, mais concretamente, como patrimônio próprio e distintivo de um grupo ou sociedade específica (cf. acepç. 6).] **12.** *Filos.* Categoria dialética de análise do processo pelo qual o homem, por meio de sua atividade concreta (espiritual e material), ao mesmo tempo que modifica a natureza, cria a si mesmo como sujeito social da história. **13.** *Tec.* Método ou atividade que consiste em promover, em meios artificialmente controlados, o desenvolvimento ou proliferação de matéria viva, como microrganismo, células e tecidos orgânicos, órgãos ou parte de órgãos. **14.** *Tec. P. ext.* O meio nutriente em que tais microrganismos, células, etc. são criados e mantidos: *células mantidas em cultura.* **15.** *Tec. P. ext.* Conjunto de microrganismo, célula, etc. assim criados e mantidos: *Observam-se numerosas culturas de bactérias nas amostras analisadas.* ▲ **Cultura de massa.** Cultura imposta pela indústria cultural; indústria cultural. **Cultura física.** Desenvolvimento sistemático do corpo humano por meio de ginástica e desportos. **Cultura material.** Designação geral dos aspectos culturais determinantes da produção e uso de artefatos [v. *artefato* (1)].
Δ **–cultura.** [Do lat. *culūra, ae.*] ***El. comp.*** = *'cultivo'; 'plantação', 'criação': cafeicultura, fruticultura, vinicultura, canaricultura, praticultura, puericultura.*
Cultural [De *cultura* + *-al*[1]; al. *Kulturell.*] Adj. 2 g. Relativo à cultura, ou próprio da cultura. – V. *antropologia –, área –, bem – ciclo –, complexo –, ecologia –, espaço –, indústria –, inventário –, marketing –, patrimônio –, e traço –.*

No entanto, apesar de relativizar tal desenvolvimento, o que podemos observar é que a cultura é tratada em níveis, como se houvesse uma cultura mais desenvolvida do que outra, melhor do que a outra. Dessa forma, determinadas culturas não seriam civilizadas e não apresentariam progresso. Filiado a uma tradição filosófica francesa, neste recorte, podemos observar que se nega a diferença em prol de uma certa ideia de progresso. Com isso, povos que não se encaixam nesse ideal de civilização seriam considerados primitivos, isto é, inferiores.

É possível observar ainda a presença de disciplinas das Ciências Humanas (Antropologia e Filosofia) e disciplinas biológicas regulando o que seria cultura. É materializado no dicionário o movimento de disciplinarização da cultura, de diferentes áreas do saber interessadas pela cultura. Apesar das definições das disciplinas não considerar a cultura como algo natural, o que observamos é que as definições partem de sujeitos individualizados, *como se fossem* unidade de origem. O funcionamento discursivo é negado pela disciplinarização à qual foi submetida tal noção.

Além disso, as sub-entradas "cultura de massa" e "cultura material", juntamente com o adjetivo "cultural", materializam os trabalhos do Estado sobre a cultura, incidindo em diferentes áreas: *espaço, indústria, inventário, marketing, patrimônio etc.*. Como afirma Yúdice (2006), a cultura passa a ser compreendida como atração e o seu gerenciamento pelo Estado, por meio de "políticas de culturas" é intensificado.

Se antes o trabalho do Estado sobre a cultura produzia o efeito de vínculo dos sujeitos com o Estado-nação de forma natural; agora, é possível observar uma política explícita do Estado sobre a cultura na produção da "cultura" a ser aceita. Assim, paulatinamente, observamos se materializar diferentes definições sobre cultura que vão produzindo nos sujeitos diferentes processos de identificação em uma sociedade cada vez mais globalizada e com as fronteiras nacionais dilatadas para os blocos econômicos, a exemplo do MERCOSUL.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se um certo nacionalismo passou a identificar a cultura a uma nação por meio da equação Cultura = Nação. É o funcionamento dessa equação que permite a identificação do sujeito à cultura e, consequentemente, ao Estado-Nação. Há, assim, uma tensão produzida entre o ideal de cultura (a cultura de uma nação) e o contato com outras culturas quando pensamos no contexto transnacional. A preservação de elementos culturais e políticas públicas voltadas para a cultura são um dos efeitos desse novo contexto. No entanto, apesar da criação de blocos econômicos que visam à promoção da integração entre os países, o que se tem é o aumento da xenofobia. Isso se deve à definição de cultura que é adotada para a integração que, muitas vezes, é uma concepção etnicista.

A cultura é tida como características que se *preservam* e são *transmitidas* coletivamente, como é afirmado no dicionário "Aurélio". A política e o político são negados nesse movimento e os sujeitos que não se enquadram nesse *aprimoramento de valores* são excluídos. Mas, como aponta Rodríguez-Alcalá (2010, p. 141), "a questão que se coloca é: quem seleciona os traços culturais que passam a ser considerados essenciais e avalia ou nega o pertencimento dos demais membros do grupo?".

REFERÊNCIAS

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni Orlandi. 2ª. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora da Unesp, 2005.

ESTEVES, P. **O que se pode e deve comer:** uma leitura discursiva sobre sujeito e alimentação nas enciclopédias brasileiras (1863 – 1973). Tese. Doutorado em Estudos Linguísticos, UFF, Instituto de Letras, 2014.

HAROCHE, C. **Querer Dizer, Fazer Dizer**. São Paulo: Hucitec, 1992.

NUNES, J. H. **Dicionário no Brasil:** Análise e História do século XVI ao XIX. Campinas: Pontes/ Fapesp/Faperp, 2006.

RODRÍGUEZ-ALCALÁ, C. Políticas públicas de direito à língua e consenso etnocultural: uma

reflexão crítica. In: **Discurso e políticas públicas e urbanas:** a fabricação do consenso. Campinas, Editora RG, 2010. p. 127-158.

_____. Da religião à cultura. In: **Anais da ANPOLL**, 2004.

YÚDICE, G. **A conveniência da cultura:** usos da cultura na era global. Trad. Marie-Anne Krammer. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.

A PRODUÇÃO DE TEXTO: MARCAS DE UMA PRODUÇÃO DISCURSIVA

FLÁVIA APARECIDA MENDES DE OLIVEIRA CRUZ

ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART

Universidade Federal de Lavras (UFLA), Departamento de Educação (DED)
Av. Doutor Sylvio Menicucci, 1001 - Kennedy, Lavras - MG, 37200-000
flavia.mendes@ded.ufla.br
ilsa.goulart@ded.ufla.br

Resumo. O presente trabalho parte de uma investigação desenvolvida em turma de Primeiro Ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública Municipal de São João del-Rei e teve como objetivo principal analisar a prática de produção de texto de uma professora alfabetizador. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a observação e anotações no caderno de campo, filmagens das aulas e entrevista com a professora. A pesquisa foi embasada a partir dos autores: Bakhtin (1995,1997) Geraldi (1997, 2006), Leal (2005), Macedo (2001, 2005), Marcuschi (2004), Soares (1998).

Palavras-chave. Alfabetização. Produção de texto. Interações. Sala de Aula.

Abstract. *This paper presents an investigation developed in class of first year of elementary school of a Municipal Public School in São João del Rei and aimed to examine the practical text production of a literacy teacher. The instruments used to collect data were observation and notes in field diary, filming the classes and interview with the teacher. The research was based from the authors: Bakhtin (1995.1997) Geraldi (1997, 2006), Leal (2005), Macedo (2001, 2005), Marcuschi (2004), Soares (1998).*

Keywords: *Literacy. Text production. Interactions.Classroom.*

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem objetivo apresentar a análise de uma prática de produção de texto em uma turma de Primeiro Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. Buscamos entender como se constitui o processo de produção de texto numa prática alfabetizadora. Os principais referenciais teóricos utilizados para o embasamento teórico das análises foram os

que abordam as temáticas: alfabetização, letramento, produção de texto e gêneros textuais. Destacando os autores: Geraldi (1997, 2006), Leal (2005), Macedo (2001, 2005), Marcuschi (2004), Street (1984), Soares (1998).

O conceito de letramento com o qual trabalhamos é baseado nas proposições de Brian Street (1984; 2003) que concebe letramento como uma prática socialmente situada e se insere em uma concepção de língua como discurso e interação entre sujeitos concretos localizados socialmente. Os sujeitos que vivem em uma sociedade letrada estão em constante interação com o mundo da escrita, em diferentes contextos, nos quais esta assume diferentes funções. Sendo a escola produtora de um dos tipos de letramento que encontramos na sociedade, o letramento escolar torna-se função primordial da mesma: alfabetizar e letrar simultaneamente, conforme defendem Soares (1998, 2001), Macedo (2001) e Albuquerque (2004). Nesse sentido, a aprendizagem da leitura e da escrita ultrapassa aquilo que chamamos de codificação e decodificação do sistema de escrita.

1.1 CONTEXTUALIZANDO OS TERMOS ALFABETIZAÇÃO/ LETRAMENTO/ PRODUÇÃO DE TEXTO E GÊNEROS TEXTUAIS

Concordamos com Ferreiro (1993), quando afirma existir "um processo de aquisição da linguagem escrita que precede e excede os limites escolares" (p. 44) e que "estamos tão acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo de aprendizagem escolar que se torna difícil reconhecermos que o desenvolvimento da escrita começa muito antes da escolarização" (p. 64). As crianças, mesmo sem serem alfabetizadas, visualizam, a todo o momento, a escrita e identificam os diversos materiais impressos, assim sua função de leitor não se reduz ao conhecimento de letras.

Soares (2001) define alfabetização como uma tecnologia adquirida através da inserção no mundo da escrita. Essa autora afirma que tal conceito tem sentido muito claro, ao contrário do letramento, que, segundo ela, ocorre "por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita" (p. 90). De acordo com a estudiosa, ambos os conceitos têm sido foco de interpretações equivocadas, ou fazendo-se necessário diferenciá-los e ao mesmo tempo torná-los próximos, uma vez que são conceitos complementares. Enfim, para a autora, alfabetização e letramento são "processos distintos, de natureza essencialmente diferente; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis" (p. 92).

Segundo Mortatti (2008), "essa interação pode ocorrer oralmente, com a mediação da leitura ou da escrita, estando os interlocutores face a face, ou à distância, com a mediação de um texto escrito" (p. 105).

Leal (2005) afirma que "o que se ensina na escola desde as primeiras aprendizagens, longe de se constituir um espaço dialógico para a produção de sentidos, transforma um texto escrito em um objeto fechado em si mesmo (p. 54)". Por outro lado, o aluno, ao produzir um texto, "escreve para ser lido e compreendido", e aguarda uma resposta do seu interlocutor, nesse caso o professor. Esse espaço dialógico se justifica quando "o locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro" (Bakhtin, 1997, p. 294).

Ao romper com a atitude responsiva ativa do outro, defendida por Bakhtin (1997), em lugar de uma resposta, o professor arquiva as produções ou simplesmente dá um visto ou uma nota. Nas escolas, "o aluno não escreve para ser lido, mas para ser corrigido (Leal, 2005, p. 55)". Isso quer dizer que o aluno, além de não esperar resposta ao texto produzido, sabe que está sendo avaliado.

Essa ideia é também defendida por Geraldi (2006, p. 65) o qual ressalta que "a produção de texto na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua, os alunos escrevem para o professor (único leitor)" e nesse sentido o aluno se sente desestimulado a escrever, pois, além do seu texto não ser lido por outros interlocutores, vai ser avaliado e corrigido. E, em relação às condições de produção de texto escolar, são negadas à língua a "sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo" (BRITO, 1991 *apud* GERALDI, 2006, p. 128).

Os estudos de Leal (2005) em relação à prática de produção de texto na sala de aula apontam que um texto produzido por um aprendiz demonstra o produto de um sujeito que, da sua maneira, busca estabelecer um tipo de relação com seu interlocutor. São sujeitos que interagem verbalmente e, dessa forma, produzem discursos em uma determinada situação comunicativa dentro de um contexto sócio-histórico, a escola.

Assim sendo, torna-se imprescindível que o professor (interlocutor) visualize os textos produzidos pelo aluno "como instâncias discursivas individualizadas, atravessadas por um conjunto de fatores ou de determinantes" (Leal, op. cit., p. 56). Quando as marcas desses determinantes são identificadas no texto, torna se possível a atitude responsiva ativa.

Esse é um grande desafio na identificação dessas marcas, pois requer do professor uma sensibilidade em lidar com as especificidades dos dizeres de cada aluno, manifestadas nas suas produções.

Leal (op. cit.) enfatiza que o aprendiz aprende a escrever mantendo contato com "atos da escrita", e para que essa ação seja colocada em prática torna-se necessário o encontro com interlocutores.

Como afirma Bakhtin (op. cit.), o enunciado é constituído da "relação imediata da realidade com o locutor vivo" e para compreender a língua o enunciado requer uma "responsividade e por conseguinte um juízo de valor" (p. 352).

O trabalho com a produção de textos não é algo que se reduz apenas às séries iniciais, é um processo que se estende ao longo da escolarização, porém é de grande importância que esse trabalho seja "provocado, sustentado e desenvolvido ao longo das experiências escolares" (Leal, op.cit., p. 66).

Morais e Albuquerque (2004) afirmam que "a escola precisa assegurar a todos os alunos, diariamente, a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos diversificados" (p. 69) e não apenas ensinar a codificar e decodificar textos, ou seja, a escrever e ler no sentido restrito.

Geraldi (1977) considera que a produção de texto "é o ponto de partida (e de chegada) de todo processo ensino/aprendizagem da língua" (p.135) e aponta condições para que se concretize essa produção. É necessário que o autor tenha o que dizer e uma razão para dizer,

tenha um interlocutor para dizer o que precisa dizer e o locutor se constitua como tal enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz e escolha estratégias para a realização das condições apontadas acima.

Em relação ao conceito de gênero textual, Marcuschi (2002), o define como "textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica" (p. 22-3).

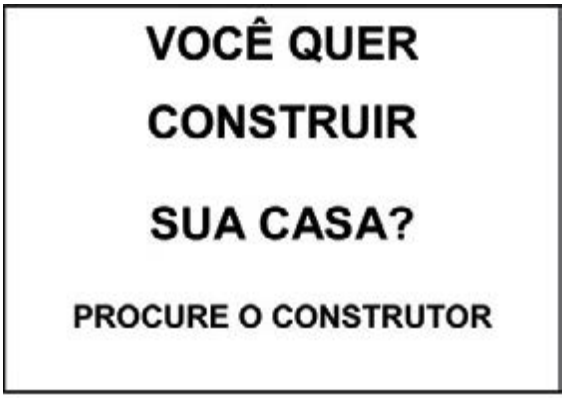
Marcuschi nos alerta para a questão de que "os gêneros não são inovações absolutas" e aponta para a "transmutação dos gêneros e na assimilação de um gênero por outro gerando novos" (1997, p. 20). Enfim, um gênero dá lugar a outro, de acordo com a necessidade do contexto comunicativo e especificidades de cada um.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

A investigação acerca da prática de produção de texto em uma turma de alfabetização, a partir do contexto de uma escola pública municipal, da cidade São João del-Rei, tomou como critério metodológico a pesquisa de caráter qualitativo de cunho etnográfico. Essa pesquisa caracterizou, metodologicamente, como uma pesquisa qualitativa, de caráter etnográfico. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a observação e anotações no caderno de campo, filmagens das aulas e entrevista com a professora.

3. ANÁLISE DE UMA AULA DE PRODUÇÃO DE TEXTO: PRODUZINDO O GÊNERO TEXTUAL "ANÚNCIO"

Na aula do dia 21/05/2010, a turma estava dividida em trios e duplas. A professora inicia a aula colocando preso ao armário um "banner" de tecido, enfeitado com uma cortina colorida e com bichinhos de pano, confeccionados por ela, no qual estava escrito "Era uma vez". E no outro armário, colocou um anúncio também elaborado pela mesma, no qual estava escrito:



Esse anúncio era parte integrante da história que seria contada. Logo após, a professora chamou, gradativamente, os alunos para comporem a roda de história "termo nomeado por ela". Pediu que se posicionassem de frente para o "banner" e que os alunos se assentassem no

chão, distribuindo-os da seguinte forma: menores na frente e os maiores atrás. A professora iniciou uma atividade com uma lúdica que ela nomeou como "preâmbulo", já conhecido pelos alunos. Depois do diálogo, ela apresentou o livro de história intitulado "Quero uma casa com janela" que seria contada por ela. Na história, aparece o anúncio que está pregado no armário, ela pede que os alunos leiam juntos e ela mesma encerra a leitura. A professora finaliza a história.

A sequência abaixo se refere ao momento anterior em que a professora conta a história "Quero uma casa com janela". Ela instiga o conhecimento prévio dos alunos acerca do livro, no que se refere às suas características visuais e outros aspectos.

Sequência 1: "Isso aqui todos vocês conhecem, não conhecem"?

Professora: Isso aqui todos vocês conhecem, não conhecem?

2- Aluno: (Incompreensível)

3- Professora: É o que é isso aqui?

4- Ruan: Quero uma casa com janela.

5- Professora: É mais isso aqui é o que? Esse objeto é o que?

6- Aluno: Um livro. (continua o diálogo sobre o livro, iniciando pela capa)

7-Professora: Ele tem a...

8-Aluno: capa

9-Professora: capa, não é? E essa capa, só através da capa dá pra saber alguma coisa sobre o livro?

10-Alunos: Não.

11-Professora: Não?

12-Aluno: Dá.

13-Professora: Alguma coisa, eu não to falando tudo. Dá pra saber tudo sobre o livro?

14-Alunos: Não (em coro)

15-Professora: E alguma coisa sobre o livro, dá pra saber? O que é que a gente consegue saber sobre esse livro olhando aqui na capa?

16-Aluna: O nome.

17-Professora: O nome. O nome do que?

18-Aluno: Do livro.

19-Ruan: Tia eu sei, o título.

20-Professora: O título, é o nome da...

21-Aluno: Do livro

22-Professora: Da história. Qual o nome da história que a gente vai ouvir?

23-Aline: Quero uma casa com janela. (A professora pede para que os alunos façam a leitura coletiva do título da história. Depois de feita a leitura ele lê novamente.)

24- (...)

25- Professora: E então vai começar pra gente essa história, eu espero que vocês gostem, pois a Patrícia gosta muito dessa história.

No primeiro turno, a professora já inicia com a pergunta: *"Isso aqui todos vocês conhecem, não conhecem"?* Essa pergunta esclarece que a professora supõe que os alunos já tenham contato com livros literários e reconheçam a forma como eles se apresentam. No turno (4), um aluno traz como resposta o título do livro, provavelmente após ter feito a leitura. Pode-se observar no discurso *"É, mais isso aqui é o que? Esse objeto é o que?"* que a professora não descarta a resposta do aluno, evidenciando que o aluno está no caminho certo, mas que não é só isso, que há mais informações e segue o discurso com o intuito de saber que objeto está nas suas mãos.

Após a resposta do aluno que se trata de um livro (turno 6), a professora parte em busca de nova informação, no turno (7), "Ele tem a...", o aluno responde que é a capa e a professora legitima o discurso do aluno e ainda dá abertura para novas discussões quando fala "não é?" (turno 9) e, nesse mesmo turno, a professora incita os alunos, indagando se é possível conhecer o que está sendo retratado no livro através da capa. Como a resposta dos alunos que é a negativa "não" e não corresponde às expectativas da educadora (turno 10), ela os "provoca", devolvendo a eles na interrogativa (turno 11) "Não?". Sentindo a "provocação", um aluno responde que "Dá" (turno 12). A professora não se atém ao discurso do aluno e segue no turno (13), enfatizando "Alguma coisa, eu não to falando tudo. Dá pra saber tudo sobre o livro?" Noto, nesse discurso, que ela esclarece a capa, apresenta algumas pistas da história. Por outro lado, ela tenta extrair dos alunos a responsabilidade de apresentar todas as informações possíveis visualizando somente a capa.

Ela retoma a afirmativa do turno (13), porém através de uma interrogativa "E alguma coisa sobre o livro, dá pra saber?" (turno 15), esse discurso informa que ela tenta averiguar se os alunos compreenderam as observações feitas em torno do que a capa do livro pudesse fornecer. Pode-se ressaltar a partir do discurso "O que é que **a gente** consegue saber sobre esse livro olhando aqui na capa? Quando a professora usa o "a gente", ela se inclui no processo e, através da pergunta que faz, ela aborda o ponto principal que é o que a capa informa a respeito do livro.

A aluna informa que é o "nome", no turno (16). A professora legitima e ao mesmo tempo questiona o discurso da aluna, no turno (17): "O nome do que?". Nota-se que a prática de instigar os alunos é constante, ao mesmo tempo em que ela busca os conhecimentos prévios dos alunos, tenta fazer novas "provocações" em busca de um intenso diálogo.

É como se fosse instaurado um "jogo discursivo" e nesse emaranhado de palavra e "contrapalavra" se efetiva a construção do conhecimento. É peculiar na prática dessa professora partir daquilo que os alunos já sabem, em busca de novos conhecimentos. Ao longo das observações feitas na sala de aula, pude perceber que ela não dá o conhecimento pronto aos alunos, esse conhecimento é construído no decorrer do diálogo que é mantido durante as atividades.

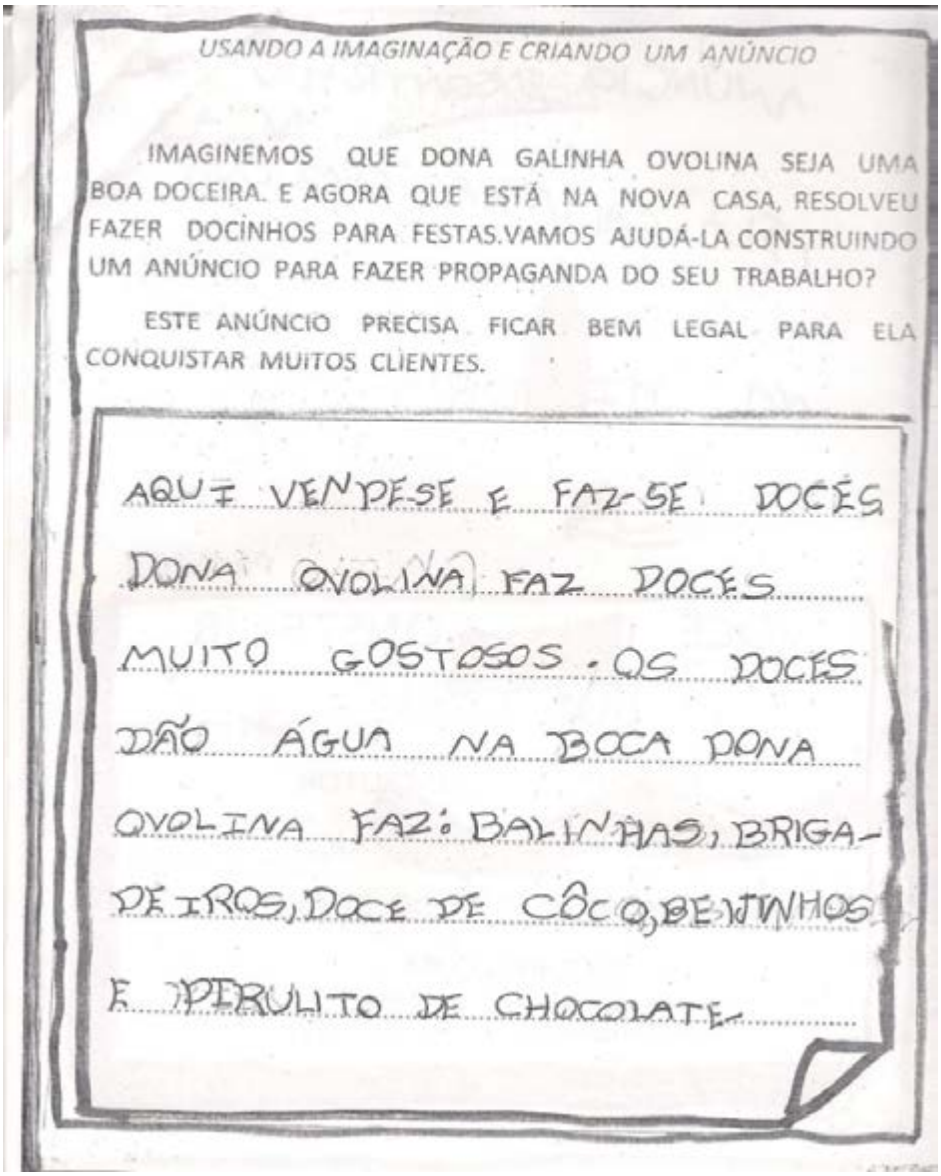
A partir do momento em que esse "jogo discursivo" é iniciado, a professora incita o conhecimento dos alunos de acordo com o seu objetivo. Ela só fornece a resposta ao aluno no momento em que percebe que todas as suas estratégias discursivas já se esgotaram ou que os alunos alcançaram os "limites" perante o conhecimento de determinado assunto. O diálogo em torno dos conhecimentos prévios se estende ao longo da sequência.

No turno (25), a professora indica aos alunos o início da história "E então vai começar

pra gente essa história, eu espero que **vocês** gostem, pois **a Patrícia** gosta muito dessa história." Além de mediadora da história, a professora se inclui quando usa "a gente", minimizando a assimetria na relação professor-aluno. O uso de "vocês" e a primeira pessoa a "Patrícia" evidencia a presença do "discurso de autoridade" no sentido atribuído por Bakhtin (1981 *apud* Macedo, 2005).

Logo após, fez uma avaliação com a turma sobre a história contada. A professora pediu que alunos voltassem para suas mesas, mantendo os mesmos grupos, em trios e duplas. Afixou no quadro o anúncio da história contada. Ela tinha também vários tipos de anúncios impressos, produzidos por ela mesma, os quais seriam apresentados aos alunos. O objetivo dessa aula era desenvolver o conceito do gênero textual "Anúncio" e suas respectivas características.

Produção coletiva na sala de aula


USANDO A IMAGINAÇÃO E CRIANDO UM ANÚNCIO

IMAGINEMOS QUE DONA GALINHA OVOLINA SEJA UMA BOA DOCEIRA. E AGORA QUE ESTÁ NA NOVA CASA, RESOLVEU FAZER DOCINHOS PARA FESTAS.VAMOS AJUDÁ-LA CONSTRUINDO UM ANÚNCIO PARA FAZER PROPAGANDA DO SEU TRABALHO?

ESTE ANÚNCIO PRECISA FICAR BEM LEGAL PARA ELA CONQUISTAR MUITOS CLIENTES.

AQUI VENDE-SE E FAZ-SE DOCES
DONA OVOLINA FAZ DOCES
MUITO GOSTOSOS. OS DOCES
DÃO ÁGUA NA BOCA DONA
OVOLINA FAZ: BALINHAS, BRIGA-
DEIROS, DOCE DE CÔCO, BEIJINHOS
E PERULITO DE CHOCOLATE.

Fonte: Arquivo da pesquisadora

4. RESULTADOS DA PESQUISA

Destacamos durante a investigação que a professora da turma teve uma prática pautada na produção de diferentes gêneros de textos nessa sala de aula. Os alunos produziram gêneros textuais como “Aviso”, “Convite”, “Anúncio”, “Manual”, “Tirinha”, “Bilhete”, “Lista” e outros.

A partir do mapeamento das atividades de leitura e escrita desenvolvidas nessa sala de aula, podemos afirmar que a professora realizou um trabalho sistemático e articulado da leitura e da escrita. Nas atividades de leitura, houve um trabalho intenso com a história literária, em que a explanação de histórias era constante.

Em relação à produção de texto, é possível afirmar que os alunos criaram textos em duplas, trios e/ou grupos ou ainda de forma coletiva e a individual ocorreu apenas uma vez, o que demonstra que a produção coletiva superou a individual. É importante ressaltar que a produção de texto coletiva é necessária, porém o coletivo não deve ser superior ao individual, a subjetividade, o eu do sujeito não pode ser comprometido.

As análises evidenciaram que a professora valorizou e instigou o conhecimento prévio dos alunos na prática de sala de aula como estratégia didática para o ensino da leitura e da escrita, evidenciando o papel importante que as interações orais tiveram nesse processo. As perguntas da professora tinham como objetivo, dentre outros, dar voz aos alunos, se posicionar em relação ao que eles falavam, valorizar e estimular as interações entre eles como parte fundante da prática da sala de aula.

Nas produções de texto, a professora trabalhou com suportes de gêneros textuais variados, com contexto de produção e com as condições de produção de texto, porém cabe ressaltar que em relação às condições de produção, percebemos um enfoque maior na leitura que na escrita.

Constatamos também que as produções dos alunos percorrem outros espaços além daqueles da sala de aula, sendo lidas por outros interlocutores além dos colegas de sala e a professora, como os pais, alunos da escola, enfim a comunidade escolar. Foram muitos os avanços já incorporados em várias atividades na prática da professora e acreditamos que novas incorporações virão ao longo dos processos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Marxismo e a filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins (Et Al). **Avaliação do texto escolar: Professor-leitor/ Aluno-autor.** Belo Horizonte: Autêntica Editora/Ceale, 2009.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2006.

LEAL, Telma F, MORAIS, A. **A argumentação em textos escritos: a criança e a escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEAL. Leiva de F. V. **A formação do produtor de texto escrito na Escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino.** In: ROCHA, Gladys; VAL, Maria da G. C (Org). Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 52-83.

MACEDO, Maria do Socorro A. N. **Desafios da alfabetização na perspectiva do letramento.** Presença Pedagógica. Belo Horizonte, 2001, V 7.

MACEDO, Maria do Socorro A. N. **Interações nas práticas de letramento: O uso do livro didático e da metodologia de projetos.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** Dionízio, A. P *et al*. Gêneros Textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORAIS, A.G; Albuquerque, E.B.C. **Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como "alfabetizar letrando"?** in: Albuquerque, E.; Leal, Telma. *Alfabetização de jovens e adultos letrados: outro olhar sobre a educação de jovens e adultos* . Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 59-76.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004

SILVA, Magna do Carmo. **Práticas de alfabetização no ciclo do Ensino Fundamental: o que os alunos aprendem?** Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. GT: Alfabetização, Leitura e Escrita. Caxambu/MG, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização.** In: Ribeiro, V. Masagão (org). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004. p. 89-139.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STREET, B. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press. 1984.

STREET, B. **What's "new" in New Literacy Studies?** Current issues in Comparative Education, vol 5 (2), Teachers College, Columbia University. 2003.

A MEDIAÇÃO DA LEITURA NA SALA DE AULA DE UMA PROFESSORA DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

FLÁVIA APARECIDA MENDES DE OLIVEIRA CRUZ

ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART

Universidade Federal de Lavras - Departamento de Educação
Campus Universitário, Caixa Postal 3037 – CEP 37200-000 – Lavras – MG – Brasil
flavia.mendes@ded.ufla.br
ilsa.goulart@ded.ufla.br

Resumo. Essa pesquisa teve como objetivo compreender e analisar a prática de produção de texto de uma professora alfabetizadora, bem como a análise das mediações didáticas desenvolvidas pela professora durante esse processo. Realizou-se um mapeamento das atividades de leitura e escrita e os tipos de gêneros textuais que circulavam na de aula. Caracterizou-se metodologicamente como uma pesquisa qualitativa, de caráter etnográfico. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a observação e anotações em caderno de campo, filmagens das aulas e entrevista com a professora.

Palavras-chave. Alfabetização. Mediação da leitura. Interdiscusividade.

Abstract. *This research aimed to understand and analyse the practice of text production of a school teacher, as well as the analysis of didactical mediations undertaken by the teacher during this process. A mapping of the activities of reading and writing and the types of genres circulating in the class. Methodologically characterised as a qualitative research, ethnographic characte. The instruments used for data collection were the note and notes in the field notebook, filming and interview with the teacher.*

Keywords. *Literacy. Mediation of the reading. Interdiscursive.*

1. INTRODUÇÃO

Considerando a premissa de que a mediação pedagógica traz uma repercussão no processo de aprendizagem do aluno, este trabalho procura entender o papel mediador do professor a partir da observação direta das relações construídas, no cotidiano escolar, do aluno com atividades de leitura e escrita. A pesquisa foi desenvolvida em uma sala de aula do

Primeiro Ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública Municipal da cidade de São João del-Rei, Minas Gerais, durante o período de abril a dezembro de 2010. Selecionamos para acompanhamento e análise a prática de produção de texto desenvolvida pela professora da turma.

Apresentamos, de forma geral, a organização da rotina diária e a prática pedagógica da professora Patrícia, bem como a distribuição do tempo para a execução das atividades planejadas, a organização dos alunos na sala de aula e ainda as atividades de leitura e escrita.

Para o embasamento teórico-metodológico da investigação utilizamos como referenciais os principais autores que abordam as temáticas de alfabetização, letramento, produção de texto e gêneros textuais. Sendo eles: Bakhtin (1995), Geraldi (1997, 2006), Leal (2005, 2006), Soares (2001, 2013).

A pesquisa foi de abordagem qualitativa e etnográfica, onde permaneci na sala de aula da professora por um período de sete meses. Para a coleta de dados baseamo-nos em três fontes de dados: as filmagens, o caderno de campo e observações da sala de aula e a entrevista realizada com a professora.

2. O PERCURSO DA MEDIAÇÃO NO PROCESSO INTERDISCURSIVO

Entendendo que o processo de alfabetização é bastante complexo e demanda ainda muitas pesquisas e ações efetivas por meio da ressignificação de concepções e práticas educativas voltadas para esse processo. Nesse sentido, Soares (2013, p. 24) aponta que "a natureza complexa do processo de alfabetização evidencia, ainda, como tem sido parcialmente enfrentado o problema da identificação dos pré-requisitos e da preparação da criança para a alfabetização".

O termo alfabetização é definido por Soares (2001, p. 91) como uma tecnologia adquirida através da inserção no mundo da escrita, a saber:

> um conjunto de técnicas, procedimentos, habilidades-necessárias para a escrita (alfabético, ortográfico)" [...] Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja, o domínio da tecnologia-do conjunto de técnicas - para exercer a arte e ciência da escrita.

A autora afirma que tal conceito tem sentido muito claro, ao contrário do letramento, que ocorre "por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita" (SOARES, 2001, p. 90).

Conforme ressalta Ferreiro (2011, p. 71), a "escola através do seu longo processo de desenvolvimento enquanto instituição social operou uma transmutação da escrita. A escrita é um objeto social, mas a escola transformou-a em um objeto exclusivamente escolar [...]".

Ferreiro (2011, p. 49) enfatiza que "a língua escrita se converte num objeto de ação e não de contemplação. É possível aproximar-se dela sem medo, porque se pode agir sobre ela, transformá-la e recriá-la. É precisamente a transformação e a recriação que permitem uma real apropriação".

De acordo com Ferreiro (2011, p. 71) "a escrita não deve ser considerada apenas marcas escritas, mas também a interpretação dessas marcas e que devem ser oferecidas às crianças oportunidades sociais de interagir com diferentes tipos de objetos que portam marcas escritas".

Leal (2005, p. 58) ressalta que o aprendiz aprende a escrever mantendo contato com "atos da escrita", e para que essa ação seja colocada em prática torna-se necessário o encontro com interlocutores.

Os estudos de Leal (2005) em relação à prática de produção de texto na sala de aula apontam que um texto produzido por um aprendiz demonstra o produto de um sujeito que, da sua maneira, busca estabelecer um tipo de relação com seu interlocutor. São sujeitos que interagem verbalmente e, dessa forma, produzem discursos em uma determinada situação comunicativa dentro de um contexto sócio-histórico, a escola. Dessa forma, afirma que

> [...] para compreender um texto, é necessário entender como se realiza a discursividade que o constitui, isto é, reconhecer que um texto é um conjunto de relações significativas, produzidas por um sujeito marcado pela sua condição de existência histórica e social, pela sua inserção em determinado mundo cultural e simbólico (LEAL, 2005, p. 56).

Geraldi (1997, p.135) também enfatiza que, a produção de texto "é o ponto de partida (e de chegada) de todo processo ensino/aprendizagem da língua" e aponta condições para que se concretize essa produção. É necessário que o autor: tenha o que dizer e uma razão para dizer, tenha um interlocutor para dizer o que precisa dizer, o locutor se constitua como tal enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz e escolha estratégias para a realização das condições apontadas acima.

De acordo com as concepções de Bakhtin (1995, p.112), "[...] a interação verbal, de natureza dialógica e social, é a categoria básica da concepção de linguagem como fenômeno social, marcado ideologicamente". Para Macedo (2005, p. 18) o diálogo é parte fundamental da interação verbal, envolvendo não só a comunicação face a face, mas toda a comunicação verbal. A enunciação constitui-se produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados.

Assim sendo, torna-se imprescindível que o professor (interlocutor) visualize os textos produzidos pelo aluno "como instâncias discursivas individualizadas, atravessadas por um conjunto de fatores ou de determinantes" (LEAL, 2005, p. 56).

3. A MEDIAÇÃO DISCURSIVA DE UMA PROFESSORA DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A fala da professora abaixo evidencia que ela tem internalizada a concepção de leitura como processo: *"mas é assim que se descobre a leitura, lendo, né"?* Tudo indica que a sua intenção é despertar nos alunos o gosto pela leitura. Esse tipo de discurso foi observado em várias outras aulas tanto no que se refere à leitura quanto à escrita.

Em relação à leitura, podemos observar na tabela acima que ela ocorreu de forma sistemática 28 vezes. Observamos que o que foi lido na sala de aula ultrapassou o que foi produzido pelos alunos. Considerei como leitura as que foram realizadas como base para as

produções de texto. As produções também foram lidas na sala de aula, porém não foram inseridas na contagem da leitura.

Dentre as várias atividades que envolveram a leitura, gostaríamos de destacar, inicialmente, o trabalho com histórias. Todos os dias, a professora contava uma história para os alunos, seja através de histórias lidas ou contadas de livros literários ou histórias de sua própria criação. A contação de histórias era uma prática constante na prática da professora Patrícia. Tanto que existe um projeto de criação da professora, nomeado "Todo dia tem uma história".

Em segundo lugar, destacamos o trabalho com livros de literatura. Havia um trabalho sistemático com livros literários, como afirma Patrícia "*Eu gosto de todas as histórias (...)*" (extraído da filmagem da aula do dia 21.05.2010). Há uma preocupação enorme da professora em adquirir livros literários, que, às vezes, são comprados por ela mesma, emprestados ou alugados na biblioteca. Os alunos também faziam empréstimo semanalmente de livros literários na biblioteca; eles possuem uma carteirinha que permitia levar o livro para casa.

Ainda em relação à leitura, observamos que, no planejamento de rotina da turma, a professora Patrícia desenvolve um trabalho de leitura, de sua criação, nomeado de "Pasta de histórias". Esse trabalho funciona da seguinte maneira: cada dia, um aluno leva para casa a pasta contendo um livro e uma bonequinha para as meninas ou bonequinho para os meninos. E, segundo a professora, *"tem como objetivo único e simples desenvolver o gosto pelos livros e pelas histórias"* (fala da professora extraída do caderno de campo). Essas pastas são duas bolsas. Em uma, contém um livro e uma boneca, na outra, um livro e um boneco. Tanto a bolsa quanto os bonecos foram confeccionados pela professora. Todo dia, as pastas vão para a casa de um aluno diferente, todos leem o mesmo livro e, ao terminar a sequência, a professora troca o livro e a (o) bonequinha (o). Em relação à escolha da história, a professora afirma: *"Gosto de aproveitar e escolher uma história que tenha ligação com algum conteúdo trabalhado. "Às vezes, no lugar da boneca, coloco um filme. Por exemplo, quando trabalho histórias em quadrinhos, coloco GIBI e um filme do Menino Maluquinho ou turma da Mônica" (*fala da professora extraído do caderno de campo).

Além das atividades citadas, a professora desenvolvia um trabalho chamado de "História em sequência". As histórias eram divididas em partes e, cada dia, ela contava uma das partes para os alunos, como pode ser notado nas aulas do dia 31.05.10 e 01.07.10.

Os gêneros textuais lidos durante a coleta de dados foram letra de música, livro de estória, anúncio, aviso, receita, parlenda, trava língua, tirinha e conto. A leitura era desenvolvida a partir de gêneros textuais reproduzidos em xerox e textos impressos pela professora ou de suportes textuais, como revista, jornais, livros e outros. A professora também lia para os alunos e os acompanhava na leitura.

Quando trabalhava algum gênero textual, ela pedia para que os alunos o observassem, tentassem ler individualmente e pedia para que cada aluno lesse uma sequência do mesmo, em voz alta. Na maioria das vezes, era a professora quem escolhia os alunos que fariam a leitura; os escolhidos eram, geralmente, os que já decodificavam. Nessas leituras, alguns alunos surpreendiam no que se refere ao processo de leitura; iniciavam "tropeçando" e, quando percebiam, estavam lendo com mais fluência. Então, ela dizia: *"Olha como ela está lendo bem"* (fala da professora extraída do caderno de campo).

A maior preocupação da professora Patrícia, em relação à leitura, era que os alunos compreendessem o que estava sendo lido, o que pode ser observado a partir da filmagem da aula do dia 04/11/10, em que a professora desenvolve com os alunos uma atividade em torno de um gênero textual (estória) mimeografado e que os alunos são convidados a observar e tentar fazer uma leitura do mesmo, "e *aí quero perguntar para vocês, quem é que leu só um pouquinho, conseguiu entender do que é que ta falando essa história? Quem conseguiu entender? Levanta a mãozinha primeiro quem conseguiu entender".* (fala da professora extraída do caderno de campo).

Geralmente, depois que os alunos liam, a professora fazia uma segunda leitura e os alunos seguiam. Ela pedia que eles acompanhassem com o dedo para não se perderem. Quando produziam textos, um aluno do grupo era escolhido para ler sua produção para a turma toda.

Cada aluno tinha um caderno, intitulado "Caderno de leitura". Neste, havia gêneros textuais, como poesias, parlendas e outros reproduzidos em cópias xerox para os alunos.

O discurso abaixo evidencia que a professora tem a concepção de que os alunos não precisam saber ler para fazer uso do caderninho de leituras; mesmo os que não leem têm acesso ao caderno. Ela acredita que a construção do processo de leitura ocorre através do contato com diversos textos. A professora percebe a importância de os alunos terem contato com a leitura, desde sempre, cujo objetivo é desenvolver o hábito, o gosto por esta e também o contato com a escrita, com o código em si.

> *Porque o aluno não precisa saber ler para ler né, ele não, ele tem que vivenciar, tem que ter contato com a leitura desde sempre pra que ele desenvolva o hábito, o gosto, e que ele comece a ter contado mesmo com o código. Aí com a linguagem escrita* (entrevista com a professora Patrícia no dia 28.01.2012).

Além do gosto pela leitura, outro objetivo é que o aluno aprenda a ler, ou seja, decodificar. O trabalho com o caderninho é feito depois do recreio; após o lanche, os alunos leem, individualmente, o texto e ilustram. Logo após, a professora toma a leitura de cada aluno. Pelo menos uma vez ao mês, a professora ensaiava uma peça teatral com os alunos, o texto da peça também era parte de um determinado gênero textual desenvolvido na sala de aula. Como foi o caso do dia 14/07/2010, em que os alunos apresentaram a peça teatral "Dona Baratinha", para dar continuidade ao gênero textual "convite" que estava sendo desenvolvido na sala de aula. Na própria peça, uma aluna foi escolhida para fazer a leitura do convite durante a encenação.

O discurso abaixo evidencia que os alunos produziram coletivamente o convite da peça teatral de "D. Baratinha"; somente a ilustração do convite foi feita individualmente. Esses convites foram distribuídos para algumas turmas da escola. E, dessa forma, foram lidos por outros interlocutores além da professora e dos colegas da turma.

O dicionário era utilizado nas aulas, a professora procurava as palavras desconhecidas pelos alunos nos textos trabalhados e que surgiam, durante as aulas, e registrava o significado no quadro, porém não assinalava como encontrava no dicionário. O gênero textual "verbete" era construído junto com os alunos, levando em conta o conhecimento prévio dos mesmos. Enfim, era uma construção coletiva.

Em relação à produção de textos, a tabela nos permite ressaltar que foram feitas 22 produções, ao longo desse período, totalizando 25 aulas observadas, sendo que a maioria foi feita coletivamente, em duplas, trios e/ou grupos. Dentre elas, podem-se identificar produções coletivas, nas quais a professora era a escriba dos alunos. Nelas, a professora propunha um determinado gênero textual a ser produzido, os alunos dialogavam com a professora e, após um consenso, ela anotava, no quadro, as ideias apresentadas. Ao finalizar a produção, os alunos a registravam no caderno destinado somente a esse fim. Nesse tipo de produção, ela fazia a correção do texto, à medida que os alunos iam colocando as suas ideias.

As produções de texto feitas pelos alunos, seja em duplas, trios e/ou grupo eram passadas, manualmente, por eles para um caderno, nomeado por ela como "Caderno de construção da escrita". Cada aluno possuía seu próprio caderno. Nas produções feitas em duplas, trios e/ou grupos, era colocado o nome dos componentes, a professora tirava xérox e as anexava no caderno de cada um. Era uma forma de todos os alunos terem as produções dos outros grupos.

4. CONCLUSÃO

A partir do mapeamento das atividades de leitura e escrita desenvolvidas nessa sala de aula, podemos afirmar que a professora realizou um trabalho sistemático e articulado da leitura e da escrita. Nas atividades de leitura houve um trabalho intenso com a história literária, em que a contação de histórias era constante.

As análises evidenciaram que a professora valorizou e instigou o conhecimento prévio dos alunos na prática de sala de aula como estratégia didática para o ensino da leitura e da escrita, evidenciando o papel importante que as interações orais tiveram nesse processo. As perguntas da professora tinham como objetivo, dentre outros, ouvir os alunos, se posicionar em relação ao que eles falavam e valorizar e estimular as interações entre eles como parte fundante da prática da sala de aula.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e a filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

LEAL. Leiva de F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: ROCHA, Gladys; VAL, Maria da G. C. (Org). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto:** o sujeito autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 52-83.

MACEDO, Maria do Socorro A. N. **Interações nas práticas de letramento:** O uso do livro didático e da metodologia de projetos. São Paulo: Martins Fontes. 2005.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2013.

A LINGUAGEM UTILIZADA NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO CONTÁBIL E A COMPREENSIBILIDADE DAS INFORMAÇÕES PRODUZIDAS[1]

FLÁVIO HENRIQUE RICETTO BRAIDOTTI

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí.
Av. Pref. Tuany Toledo, 470 – 37550-000 – Pouso Alegre – MG – Brasil
flavioricetto@uol.com.br

Resumo. Considerando a compreensibilidade das informações contábeis como atributo necessário à qualidade das informações, o presente artigo busca conhecer como a linguagem usada pela Contabilidade é entendida por seus usuários. Sabe-se que processo de comunicação contábil abrange os elementos conceituais da Teoria da Comunicação. Por meio de uma pesquisa descritiva, apurou-se que a quantidade de informação transmitida pela Contabilidade não é tão importante quanto à forma como as mesmas são produzidas.

Palavras-chave. Contabilidade. Informação. Teoria da Comunicação. Compreensibilidade. Linguagem.

Abstract. *Considering the understandability of financial statements as required attribute the quality of information , this article seeks to understand how the language used by Accounting is understood by its users. It is known that carrying communication process covers the conceptual elements of the Communication Theory . Through a descriptive research , it was found that the amount of information transmitted by the accounting is not as important as to how they are produced .*

Keywords: *Accounting. Information. Communication Theory. Comprehensibility. Language.*

1. INTRODUÇÃO

Entendendo que a comunicação de eventos é, simultaneamente, missão e função da atividade contábil, a linguagem utilizada para se comunicar deve se fazer compreendida por

1 Este trabalho é uma versão da dissertação de mestrado intitulada "Visão mercadológica dos prestadores de serviços contábeis de Varginha/MG", defendida no ano de 2014 durante a formação no Mestrado Profissional em Administração das Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo (Fundação Cultural Pedro Leopoldo), sob orientação do Dr. Domingos Antônio Giroletti.

seus usuários quando da necessidade das decisões a serem tomadas a partir da mesma. A partir disso, consideramos que a compreensibilidade das informações contábeis é atributo necessário para que a Contabilidade subsidie processos decisórios e, por essa razão, objetivamos conhecer até que ponto a linguagem usada é compreendida por seus usuários.

Por meio de uma bibliometria realizada em trabalhos oriundos de congressos da área, levantou-se que os resultados se uniformizaram na afirmação de que a Contabilidade não consegue atingir nível de satisfação por parte de seus usuários, e de que a linguagem usada para as demonstrações contábeis seria a causa para a não compreensibilidade das informações prestadas. Deste modo, urge a necessidade da Contabilidade modificar a linguagem, simplificando o processo de comunicação entre a empresa e seus usuários. Em síntese, a Contabilidade deve se aproximar de seus usuários.

Acredita-se que a Teoria da Comunicação possa ser adotada como fundamento pela Contabilidade, contribuindo para a identificação e correção de problemas semânticos que interferem na qualidade das informações contábeis, subsidiando o modo como as mesmas devam ser produzidas para satisfazer as necessidades de seus usuários, sobretudo em virtude das mudanças impostas pelo contexto político e socioeconômico brasileiro, que ressalta a necessidade de adequação à qualidade das evidenciações contábeis das empresas nacionais, em função de contribuições de algumas entidades – Comissão de Valores Mobiliários (CVM), Instituto Brasileiro de Pesquisas Contábeis, Atuariais e Financeiras (IPECAFI/USP), Conselho Federal de Contabilidade (CFC) e Instituto Brasileiro dos Contadores (IBRACON). Em contrapartida, são notórios os esforços de tais entidades no sentido de melhoria do poder informativo das demonstrações contábeis.

2. DA LINGUAGEM DA CONTABILIDADE E DO CONTEÚDO DAS INFORMAÇÕES CONTÁBEIS

A linguagem utilizada pela Contabilidade se aproxima a outros tipos comuns de linguagem de negócios e, por isso, necessita ser flexível perante às adaptações ambientais demandadas, devendo evoluir e acompanhar o modo de compreensão das coisas por parte de seus usuários (IJIRI, 1975 *apud* BERLO, 1999). Da mesma forma que a imprensa e a mídia precisam de regras quanto ao uso da língua, assim também deve ser a Contabilidade para veicular informações de interesses comuns aos seus usuários.

Entretanto, o que se percebe é que a Contabilidade criou e se utiliza de chavões e de estereótipos que não permitem a objetividade na compreensão, contribuindo nas dificuldades de comunicação entre os profissionais e seus clientes (usuários). Laudie (1987 *apud* SILVA, 1995) pondera que a Contabilidade é um processo bidirecional e interpessoal de comunicação e, desse modo, atenta para a importância de se questionar como se daria o processo de comunicação com seus usuários.

A linguagem e o conteúdo das informações contábeis, objetos de estudo na atualidade, foram discutidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) sob a alegação de que a complexidade dos negócios não se faz motivo para a prestação de informações ininteligíveis. Isso se deu, entre outras razões, por se considerar que o valor das informações depende da melhoria do conhecimento produzido e da redução de riscos e de incertezas produzidas

por elas, para que, desse modo, possam auxiliar significativamente os processos decisórios. Guerreiro (1989 apud DIAS FILHO; NAKAGAWA, 2001) destaca que em alguns casos a produção de informações contábeis ocorre sem considerar as condições de compreensão de seus usuários, resultando em uma produção de informações em vão.

Deste modo, tanto a linguagem utilizada pela Contabilidade, quanto as informações por ela formuladas só serão de grande valia se passiveis de entendimento para o correto julgamento e escolha de medidas a serem adotadas.

3. DO PROBLEMA DA EVIDENCIAÇÃO E DA COMPREENSIBILIDADE

A discussão sobre a utilidade das informações contábeis não dispensa a reflexão sobre sua evidenciação. Este termo identifica o objetivo da contabilidade e se resume em cumprir sua missão de comunicar informações fidedignas e relevantes aos usuários. Contudo, as fronteiras da evidenciação se deparam com as barreiras do demonstrativo contábil. Segundo Most (1977 *apud* VAINI, 1992), as demonstrações contábeis, tradicionalmente, se associam à ideia de materialização de relatório contábil enquanto suporte de decisões.

O *International Accounting Standards Committee* (IASC) estabelece, por meio das Normas Internacionais de Contabilidade, que todas as informações relevantes devem ser divulgadas na intenção de que seu demonstrativo se torne claro e compreensível. Acrescenta-se que, dentro da Ciência Contábil, os instrumentos de evidenciação usados são: demonstrativos contábeis propriamente ditos, as notas explicativas, quadros suplementares, o parecer dos auditores independentes e relatórios da administração.

Não obstante, em relação à problemática que se estabelece em torno da compreensibilidade das informações, tem-se que esta é condição permanente para que a Contabilidade cumpra com o objetivo de informar claramente aos seus usuários (GUAGLIARDI, 1987). Contudo, em uma revisão aprofundada na literatura, apurou-se que muitos estudos destacam a compreensibilidade enquanto problema a ser enfrentado no processo de prestação de informações contábeis, constituindo um desafio para aqueles que reconhecem que a relevância das informações contábeis depende fortemente da forma como são comunicadas.

Um estudo relevante na literatura é o de Silva (1995), que pesquisou junto a administradores de empresas na região metropolitana de São Paulo acerca do entendimento do código linguístico usado pela Contabilidade por usuários de informações contábeis. Silva constatou que a Contabilidade faz uso de palavras que são desconhecidas para os seus usuários, dificultando, com isso, o acesso e a compreensão das informações inseridas nos demonstrativos. Ainda, de acordo com os resultados de pesquisas de Silva (1995), outra queixa apurada referia-se à evidenciação presente nas notas explicativas. De acordo com seus usuários, elas são excessivas e de terminologia não esclarecedora assumindo, em alguns casos, uma complexidade tão grande que se faz impossível interpretar o demonstrativo. A partir dessa pesquisa o autor sugeriu a adoção de uma linguagem simples por parte da Contabilidade, considerando os estudos de Carvalho (1991), que já se antecipava à importância da comunicação contábil no século XXI, destacando o contador como futuro comunicador da vida empresarial.

4. DO PROBLEMA SEMÂNTICO

No campo da Contabilidade, o problema semântico manifesta-se quando o contador passa a atribuir significados à termos e expressões veiculados nos demonstrativos que serão atribuídos pelos destinatários, desconhecidos aos usuários. Para Haried (1970 apud BERLO, 1999), esse problema de ordem semântica pode ocorrer tanto em expressões técnicas e específicas na área contábil, quanto em termos definidos na linguagem comum, mas utilizados com sentido diferenciado no meio contábil.

Um sistema semântico contábil pode ser ilustrado como sendo os eventos econômicos (fontes básicas da informação contábil) que municiam o contador (que tem papel de codificador) para codificar estes eventos, atribuindo-lhes significados. A partir destes significados, são produzidos relatórios (canal de comunicação entre contabilidade e seus usuários finais). A mensagem é recebida, decodificada e interpretada pelo administrador ou tomador de decisão (usuário final).

Dentro da literatura, Oliver (1974), Belkaoui (1980), Houghton (1988) e Johnson (1991) aplicaram técnicas diferenciadas de semântica entre grupos na busca de identificar o significado de conceitos e termos contábeis (BERLO, 1999). Os resultados evidenciaram que os termos não são bem compreendidos, quer seja por estudantes ou por profissionais da Contabilidade.

> Desde que duas pessoas resolvam comunicar-se é importante que passem a dar aos objetos, conceitos e ideias o mesmo nome, sob pena de, no mínimo, reduzir-se o nível de entendimento. (...) o que comumente se denomina de mero problema de terminologia, talvez fosse melhor tratado como magno problema de terminologia (MARTINS, 1998, p. 24).

Assim, a comunicação de dados contábeis requer que, tanto quem os elabora, quanto quem os interpreta, lhes atribuam os mesmos significados aos significantes.

5. DA TEORIA DE COMUNICAÇÃO COMO CAMINHO DO AJUSTE

Na Teoria da Comunicação pode-se encontrar uma possível alternativa para o ajuste do processo de comunicação contábil, pois na mesma leva-se em conta a habilidade do usuário em interpretar a informação (IUDICIBUS, 1997).

Para tanto, o primeiro passo é a compreensão da contabilidade enquanto processo de comunicação percebendo o modo de interação entre seus componentes. Num segundo passo, estará a identificação de um modelo específico para esta comunicação, assumindo assim a sua máxima função e missão da Contabilidade. Uma possível alternativa seria a adoção da Teoria Matemática de Comunicação, onde seus elementos constituintes são: emissor, mensagem, canal, receptor e destinatário.

> O emissor, como o próprio nome sugere, é um transformador de sinais que tem por finalidade codificar a mensagem e torná-la compreensível ao destinatário; a mensagem, por sua vez, é o instrumento que une o emissor ao receptor, permitindo veicular diversos conteúdos, tais como: ordens, instruções, pedidos, sugestões, opiniões, etc.; o código pode ser considerado como um sistema de regras que relacionam seus usuários sob a forma de reciprocidade para tornar inteligível o conteúdo da mensagem; o canal é o meio utilizado para transportar a mensagem e tem como requisitos básicos: facilidade de manuseio e de reprodução, durabilidade, facilidade

> de conservação, resistência etc. Assim como o código, o canal precisa ser dominado tanto pelo emissor quanto pelo receptor e ainda ser compatível com o tipo de mensagem que se deseja transportar. Por último, temos o receptor, que é o destinatário da mensagem (SHANNON, 1949, *apud* DIAS FILHO, 2001, s./p.; *grifo meu*).

Contudo, entender que o produto final da contabilidade (seus relatórios) é um processo de comunicação, e que esta comunicação se desenvolve por meio da dimensão da observação e da dimensão da produção, é essencial.

A dimensão observação é constituída de recebimento de informações sobre os eventos econômicos da empresa, interpretação dessas informações e seleção daquela que deverá ser comunicada. A dimensão produção se caracteriza por envolver codificação da informação e transmissão desta para o usuário.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se considerar que a comunicação contábil, enquanto processo, incorpora todos os elementos da Teoria da Comunicação, é mister afirmar que a mesma é fornecedora de subsídios utilitários para o aprimoramento e tratamento das informações contábeis ao passo que são expostas às funções de cada elemento do processo de comunicação, assim como as relações estabelecidas entre os mesmos.

As informações contábeis podem sofrer distorções em função de problemas semânticos desde o momento em que são produzidas. Ocorridas as distorções, as informações perdem significado como instrumentos de apoio ao processo decisório.

Assim, os limites da evidenciação devem ser estabelecidos em função das características e necessidades dos usuários, observando-se os conceitos de relevância e materialidade para permitir uma compreensão satisfatória de todos os elementos contábeis que possam influenciar as decisões. Desse modo, o importante não é transmitir a maior quantidade possível de informações, mas fornece-las de modo com que sejam compreensíveis, para que o usuário possa alcançar melhores resultados nos processos de decisão.

Entretanto, isso não significa que a Contabilidade deva adequar sua linguagem à cada tipo característico de usuários, mas sim, que deve compreender as diversas formas e necessidades de se estabelecer relações com seus usuários por meio das informações fornecidas e da linguagem utilizada.

A Teoria da Comunicação, dentro do âmbito contábil, deixa claro que os significados não são propriedades das palavras ou da linguagem utilizada, mas dos indivíduos. Mesmo que a Contabilidade se estruture em uma linguagem tradicional e organizada, com representações e símbolos definidos, o seu significado não existe fora do indivíduo.

Em um passado não tão distante, as limitações dos sistemas contábeis e da própria linguagem que se utilizava eram mais toleradas porque as necessidades e alternativas disponíveis também eram reduzidas. Dados eram armazenados precariamente em documentos impressos para ocasiões de necessidade. Hoje, pelo contrário, as informações se deslocam de um ponto a outro do planeta em fração de segundos, alterando comportamentos e se fazendo presentes no cotidiano das pessoas enquanto ferramentas de decisão. Metaforicamente, as informações

não se configuram mais como peças de um grande quebra-cabeça para os usuários, mas como pastilhas coloridas de vidro para a construção de mosaicos diferenciados.

REFERÊNCIAS

BERLO, D. K. **O processo da comunicação:** introdução à teoria e à prática. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CARVALHO, L. N. Contabilidade e Ecologia: Uma exigência que se impõe. **Rev. Bras. Cont**.. n. 75, p. 20-25, abr./jul.1991.

DIAS FILHO, J. M.; NAKAGAWA, M. Análise do processo da comunicação contábil: uma contribuição para a solução de problemas semânticos, utilizando conceitos da teoria da comunicação. **Rev. Contab. Finan**. São Paulo, v.12, n.26, mai./ago.2001.

GUAGLIARDI, J. R. **A Evidenciação de Informações em Companhias Abertas**. São Paulo: FEA/USP, 1987.

MARTINS, E. **Contabilidade de Custos**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

SILVA, B.G. da. **Sistema de informação contábil sob a ótica da teoria da comunicação:** um estudo com administradores na região da Grande São Paulo. São Paulo: FEA/USP, 1995.

VAINI, L. C. O Auditor do Futuro. **XIV Congresso Brasileiro de Contabilidade**. Salvador, out., 1992.

O GÊNERO DEBATE EM SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS PARA O APERFEIÇOAMENTO DE HABILIDADES ARGUMENTATIVAS

FRANCIELI APARECIDA DIAS

HELENA MARIA FERREIRA

Departamento de Ciências Humanas
Universidade Federal de Lavras
Av. Doutor Sylvio Menicucci, 1001 – Kennedy – 37200-000 – Lavras – MG – Brasil
frandias@letras.ufla.br
helenaferreira@dch.ufla.br

Resumo. O presente trabalho tem como escopo o estudo do gênero debate em sala de aula e as suas contribuições para o aperfeiçoamento de habilidades argumentativas. Na pesquisa, empreendeu-se estudo teórico com autores que versam sobre a questão e um projeto de intervenção foi desenvolvido, no qual se realizaram debates regrados com temas sociais. Os resultados apontaram para as marcas de argumentação utilizadas pelos alunos em seus textos e para a adequação da linguagem ao contexto de comunicação.

Palavras-chave. Gênero debate. Habilidades argumentativas. Adequação da linguagem.

Abstract. *This paper has the objective to study the gender debate in the classroom and its contributions to the improvement of argumentative skills. In the survey, it was undertaken theoretical study with authors that deal with the issue and an intervention project was developed, which ruled debates took place with social issues. The results pointed to the argument marks used by students in their texts and the adaptation of language to the communication context.*

Keywords*. Gender debate. Argumentative skills. Adaptation of language.*

1. INTRODUÇÃO

O estudo do gênero debate pressupõe uma abordagem interacionista da língua, destituindo perspectiva meramente normativa. Esse gênero discursivo, ao fazer parte da esfera escolar e de outras diversas situações vivenciadas pelos alunos, propicia a ampliação

das capacidades argumentativas dos alunos, o acesso às informações, a formação humana, o respeito ao outro e os usos públicos da linguagem. Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo o estudo do gênero debate em sala de aula e as suas contribuições para o aperfeiçoamento de habilidades argumentativas.

Na pesquisa, foi empreendido estudo teórico sobre o gênero debate, as marcas argumentativas presentes nos textos. Além da pesquisa teórica, este trabalho contempla uma análise dos resultados de um projeto de intervenção desenvolvido em uma escola pública, em que o gênero debate foi explorado.

2. O GÊNERO DEBATE E SUAS CONTRIBUIÇÕES EM SALA DE AULA

De acordo com as diretrizes apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), não só o texto escrito deve ser a unidade básica para o ensino de língua materna; tal atividade deve também se embasar na produção de textos orais, considerando-se seus diferentes aspectos e gêneros (BRASIL, 1998). Nesse sentido, o gênero debate em sala de aula tende a favorecer o desenvolvimento da oralidade, pois ao debater sobre determinada questão o aluno apresenta seu ponto de vista, escuta outras opiniões, refuta as falas dos colegas, lança mão de argumentos para defender suas convicções, e assim assume um papel social com a própria fala. Diante disso, a linguagem consolida-se como um lugar de interação.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 166), o gênero debate diz respeito a "uma discussão sobre uma questão controversa entre muitos participantes que exprimem suas opiniões ou atitudes, tentando modificar a dos outros ou ajustando as suas próprias em vista de construir uma resposta comum para a questão inicial". É importante reconhecer que debates acontecem com finalidades distintas e por meios diversos. Existem os debates políticos televisionados, transmitidos pelo rádio ou via Internet. Existem os debates em sala de aula, perante determinado assunto ou dúvida. Debates acontecem no dia-a-dia, a todo o tempo, seja abarcando questões de ordem filosófica, seja abarcando questões de ordem prática, ou seja, problemas do cotidiano social. Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004) apresentam três tipos de debates que podem ser trabalhados em sala de aula: o debate de opinião de fundo controverso (exposição de crenças e ideias com o intuito de influenciar a posição do outro), o debate deliberativo (todos utilizando de argumentos a fim de pensar em uma única solução para a questão central) e o debate para a resolução de problemas (todos pensando em alternativas diversas). É importante ressaltar que o debate deve acontecer de forma contextualizada. Para tal é imprescindível que o professor tenha objetivos didáticos bem definidos ao explorar esse gênero.

Cristovão, Durão e Nascimento (2003) asseveram que:

> debater não é apenas um trabalho que exige habilidades de linguagem a propósito de qualquer tema. Debater é construir, pela linguagem, intervenções que ganham o estatuto de argumentos de vários tipos, por meio de comparações, por concessão, por recurso à autoridade, por exemplificação, por justificativa, por recorrer a diferentes formas de refutação, por analogias, descrições, relatos, negociação de conflitos, formas especiais de transmissão das palavras alheias, etc., que, em seu conjunto, englobam capacidades discursivas, interacionais e cognitivas. (p. 1437)

Dessa maneira, os argumentos utilizados no espaço do debate, os exemplos, o confronto de opiniões, possibilitam o desenvolvimento de ideias e argumentos novos, de construção de saberes e, consequentemente, de transformação de atitudes e valores. E em decorrência disso, de acordo com Dolz e Schneuwly (1997),

> o trabalho escolar enfocará, essencialmente, os modos de um posicionamento próprio a partir do desenvolvimento de argumentos e de modalização de enunciados, a possibilidade de cada um (através do funcionamento do debate) de intervir livremente quando quiser, a capacidade de centralizar-se nos objetos em jogo e de engendrar novos temas que daí decorram, o respeito à palavra dos outros e a integração destas ao próprio discurso. É esta variação de debate que corresponde, igualmente, às finalidades da escola e que permite o desenvolvimento de capacidades de linguagem, particularmente argumentativas, essenciais. (p. 13)

3. ARGUMENTAÇÃO NO GÊNERO DEBATE

Segundo Koch (2010), o uso da linguagem é essencialmente argumentativo, pois ao produzir enunciados tem-se a pretensão de orientá-los no sentido de determinadas conclusões. Os mecanismos que permitem indicar a argumentatividade dos enunciados são as marcas linguísticas da enunciação/ argumentação e os modalizadores.

O debate é um gênero oral que, por apresentar a argumentação como tipologia predominante em sua constituição, tem os operadores argumentativos como principais organizadores dos argumentos, refutações e negociações (GONÇALVES, 2009). Em uma perspectiva da macrossintaxe do discurso ou da semântica argumentativa, Koch (2002) apresenta os operadores argumentativos:

> 1. Operadores que estabelecem hierarquia dos elementos em uma escala: mesmo, até, até mesmo, inclusive, ao menos, pelo menos, no mínimo.
>
> 2. Operadores que encadeiam dois ou mais elementos: e, também, nem, tanto...como, não só, mas também, além de, além disso etc.
>
> 3. Formas adverbiais portadoras de pressupostos: ainda e já.
>
> 4. Termos que introduzem um argumento decisivo: aliás, além do mais.
>
> 5. O operador argumentativo por excelência (de acordo com os estudos de Ducrot): mas.
>
> 6. Termos que tem a função de reiterar: isto é, quer dizer, ou seja.
>
> 7. Operadores capazes de dar sequência do discurso em escalas de afirmação ou negação: tudo, todos, um pouco, nada, nenhum, pouco.

Koch (2010) apresenta ainda outros operadores como: os que estabelecem relação de comparação, os que introduzem uma justificativa ou explicação. Além disso, a autora delibera sobre os indicadores de modalidade, os indicadores de atitude ou estado psicológico do locutor e os tempos e modos verbais utilizados nos enunciados, de forma a demonstrar a força argumentativa que determinados termos assumem no discurso. Há também uma discussão sobre os tipos de argumentos. Nesse sentido, apesar de distintas classificações, destacam-se os argumentos de autoridade, por evidência, por comparação, por exemplificação, argumento de princípio ou senso comum e argumento por causa e consequência.

4. DEBATES EM ANÁLISE

Em uma experiência vivenciada no âmbito do PIBID, foram realizados debates em três turmas do ensino fundamental de uma escola pública, que abordaram temas de cunho social. Antes do início dos debates, os alunos assistiram a uma oficina preparada com vistas a expor as características formais e funcionais do gênero. Além da oficina, os alunos assistiram à vídeos para perceberem, na prática, cada característica apresentada. Após o esclarecimento de dúvidas em meio a essa fase de preparação e apresentação das regras, os debates aconteceram.

Os alunos apresentaram um envolvimento extremamente satisfatório com os debates que se sucederam e, devido a isso, os resultados obtidos correspondem a um corpus vasto, no entanto, considerando os limites do presente artigo, apenas algumas falas foram analisadas e serão expostas na tabela a seguir de acordo com a marca de argumentatividade:

Argumento de princípio ou senso comum- uso de expressão típica do discurso religioso "livre arbítrio"	Aluno: O X falou que tem que ser homem e mulher/ **a pessoa tem livre arbítrio** de escolher o que quiser ué... não tem essa... se ele quiser ser homossexual ou:: se ela quiser gostar de mulher também/ ninguém tem nada a ver/
Argumento de princípio ou senso comum. - Posicionamento da fala e dupla negação	Aluno: ...**eu não acho errado não**.
Argumento de princípio ou senso comum. Operadores argumentativos **e** e **mas**	Aluno: Ele falou isso **e** tal... **mas** eu sou contra.
Argumento de princípio ou senso comum. – emprego do modalizador "pra mim".	Aluno: Ah... **pra mim** isso é normal... se ele escolheu ser as**sim**.
Argumento de exemplificação – expressão linguística ou sequência que indica uma ilustração	Aluno: E... se::... **por exemplo**... você estivesse na escola e tivesse um irmão gay e (seus colegas) começassem a falar "Ah, seu irmão é gay e tal... e não sei o que" como é que você responderia? (mobilização do interlocutor) Aluno: O que Y disse/ eu acho que/ na minha opinião/ assim /é... pode ser um homem e uma mulher... ter uma família... tá... tudo bem... agora **e aquela criança abandonada?** Aquela criança que foi deixada pela mãe e pelo pai? Que tá no orfanato? Ela vai ser adotada por quem? Mais precisamente por um homossexual... por uma lésbica... e pode receber mais amor do que aquele casal.

Argumento de explicação – uso de conector	Aluno: Não acho certo lésbica... nem gay... **Porque**...
Argumento que expressa condicionalidade - uso de conector "se"	Aluno: ...**se Deus criou o homem e a mulher**...**e fez eles para terem uma família**/...
Operador argumentativo de restrição e argumento lógico – uso do termo "só"	**só** se pode gerar uma família com homem e mulher... não tem como gerar uma família com duas mulheres... ou dois homens.
Argumento lógico e uso de verbos deônticos – uso de termos prescritivos (tem que/ não pode)	**Eu acho que**... independente da orientação sexual que nós temos... nós somos todos seres humanos (argumento lógico) ... e **a gente tem que** amar o próximo/ **a gente não pode** ficar com ódio no coração.

Analisando os trechos transcritos, foi possível perceber nas falas dos alunos os tipos de argumentos selecionados, os operadores argumentativos, modalizadores e algumas outras estratégias argumentativas. Começando pelos tipos de argumentos, é possível encontrar evidentemente argumentos lógicos, de cunho religioso, de exemplificação e senso comum. Em relação aos modalizadores, é importante destacar que a inserção de alguns deles em posições argumentais (ILARI, 2002) pode indicar graus de asseveração dos movimentos explicitativos, o que provavelmente desencadeia o processo de centração e atualização dos elementos que subsidiam a argumentação. Sendo assim alguns modalizadores presentes nos enunciados produzidos pelos alunos foram os verbos 'achar', 'ter' 'dever' e 'poder' e a expressão 'na minha opinião'.

Em relação aos operadores argumentativos, considerando o estudo teórico empreendido nessa direção, pode-se dizer que predominaram nos debates operadores como: *mas* (estabelece relação de oposição entre um enunciado e outro), *e* e *nem* (desempenham a função de encadear os enunciados), *porque* (introduz uma explicação), entre outros. Além desses recursos linguísticos, outros recursos foram utilizados, bem como se dirigir a pessoa pelo nome, utilizar pronomes de tratamento ou mesmo propor indagações, com o intuito de mobilizar o interlocutor. Dessa maneira, a experiência do uso do gênero debate em sala de aula contribuiu para o aperfeiçoamento de habilidades argumentativas dos alunos, haja vista que cada debatedor poderia, por meio de sua fala, pela seleção de seus argumentos e pelos recursos linguísticos utilizados, convencer os seus interlocutores a seguirem todos por uma mesma direção.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente trabalho centrou-se no estudo do gênero debate em sala de aula e as suas contribuições para o aperfeiçoamento de habilidades argumentativas. Embora os alunos não conheçam os operadores argumentativos, os tipos de argumento, os modalizadores,

nessa nomenclatura, eles perceberam que fazem uso desses recursos linguísticos e como eles são relevantes para a produção de enunciados convincentes.

Após o estudo de autores que versam sobre o gênero debate e sobre a relação argumentação e linguagem, foi possível perceber as potencialidades desse gênero para o aperfeiçoamento de habilidades argumentativas. Ademais, apesar de no cotidiano da sala de aula os alunos falarem muitas gírias, eles demonstraram que sabem adequar a sua fala ao contexto de comunicação. Nesse sentido, como afirmou Ducrot, sabendo que a argumentatividade está inscrita na própria língua, fica claro que o trabalho com o gênero debate em sala de aula pode ser uma estratégia profícua em prol da formação de alunos que respeitam opiniões e que sabem como colocar as suas de maneira convincente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

CRISTOVÃO, V. L. L.; DURÃO, A. B. de A. B.; NASCIMENTO, E. L.. Debate em sala de aula: práticas de linguagem em um gênero escolar. *In:* **Anais do 5º Celsul**, Curitiba-PR, 2003. Disponível em: http://www.celsul.org.br/Encontros/05/pdf/199.pdf. Acesso em: 15/10/2015.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In:* **Revista Brasileira de Educação**. Mai- Ago. , n 11, 1999.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e organ.: R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2004.

GONÇALVES, L. F. **O gênero oral debate em sala de aula**: um estudo de caso. Dissertação. São Paulo, 2009.

ILARI, R. **Gramática do Português Falado**: Níveis de análise linguística. vol. II. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2002.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. G. V. **A inter** - ação pela linguagem. 10.ed., São Paulo: Contexto, 2010.

A LEITURA HIPERTEXTUAL: POTENCIALIDADES PARA OS MULTILETRAMENTOS

FRANCIELI APARECIDA DIAS

HELENA MARIA FERREIRA

Universidade Federal de Lavras
Av. Doutor Sylvio Menicucci, 1001 – Kennedy – 37200-000 – Lavras – MG – Brasil
frandias@letras.ufla.br
helenaferreira@dch.ufla.br

Resumo. O surgimento de novas tecnologias impactou na concepção do letramento e nas práticas de leitura. Nesse sentido, o presente trabalho objetiva empreender um estudo acerca das concepções de hipertexto e letramento. Para tal, realizou-se uma pesquisa de cunho teórico e uma atividade de leitura foi desenvolvida com alunos do ensino fundamental. Constatou-se que a leitura hipertextual contribui para a constituição dos multiletramentos dos alunos, desde que seja realizada de maneira sistematizada.

Palavras-chave. Hipertexto. Letramento. Leitura.

Abstract. *The emergence of new technologies impact on the conception of literacy and in reading practices. In this sense the present study aims to undertake a study about hypertext and literacy concepts. To this end, a theoretical research was conducted and a reading activity was developed with elementary school students. It was found that the hypertext reading contributes to the formation of multiliteracies students, provided it is carried out in a systematic way.*

Keywords. *Hypertext. Literacy. Reading.*

1. INTRODUÇÃO

As novas tecnologias têm impactado consideravelmente o processo educativo. Tais impactos podem ser percebidos na concepção do letramento e nas relações com as práticas de leitura, que se caracterizam pela não-linearidade dos textos, pelo acesso a diferentes páginas por meio dos hipertextos, pela presença de textos verbais, textos não-verbais, sons etc. Sendo assim, o presente trabalho objetiva empreender um estudo acerca das concepções de hipertexto e letramento.

Foi realizada uma pesquisa de cunho teórico pautada em Lévy (1993), Ramal (2002), Marcuschi (2004), Fachinetto (2005), Coscarelli (2012), Soares (1995) Kleiman (1998) e Rojo (2009). Para ampliar a discussão teórica, foi aplicado um projeto de intervenção em três turmas de ensino fundamental, com vistas a verificar as habilidades dos alunos em uma situação de leitura de hipertextos. Para tal, foram propostas questões que demandavam a consideração dos diferentes elementos constituintes dos textos lidos e o percurso de leitura para a produção dos sentidos. Em função dos limites de extensão deste trabalho, optou-se por analisar o processo de leitura de um aluno participante da pesquisa.

2. HIPERTEXTO: DO QUE SE TRATA?

Nas últimas décadas, o surgimento de novas tecnologias impactou na concepção do letramento e nas nossas relações com as práticas de leitura e de escrita, modificando, consequentemente, o processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar. Em meio a tantas tecnologias a Internet vem ganhando cada vez mais espaço entre os alunos, haja vista sua variedade quase infinita de possibilidades. O acesso a essas possibilidades se efetiva por meio do hipertexto, que, de acordo com Fachinetto (2005) é o elemento que constitui a base da Internet, pois,

> ao acessarmos um site, por exemplo, escolhemos o caminho que desejamos seguir e, ao clicar o mouse em determinadas frases ou palavras, novos textos nos saltam aos olhos. Esta estrutura textual permite que o leitor, ao escolher a sequência de leituras, seja coautor do texto (p. 3).

Em busca de definições para o termo 'hipertexto', pode-se considerar que, etimologicamente, o prefixo hiper (palavra de origem grega que significa sobre, além) relaciona-se à ideia de que as fronteiras da linearidade são sobrepujadas, isto é, não há uma sequência linear a ser seguida. O termo foi criado por Theodore Nelson em meados dos anos 60 para "exprimir a ideia de escrita/leitura não linear em um sistema de informática" (LÉVY, 1993, p. 29). Para esse autor, hipertexto, "tecnicamente, é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos serem hipertextos." (p. 33).

Complementando o exposto, Koch (2005, p.63) afirma que os nós ou *links* "permitem ao leitor realizar livremente desvios, fugas, saltos instantâneos para outros locais virtuais da rede, de forma prática, cômoda e econômica". A autora referenciada (2005) apresenta também algumas características fundamentais do hipertexto, sendo elas:

> 1. Não-linearidade (geralmente considerada a característica central);
>
> 2. Volatilidade, devida à própria natureza (virtual) do suporte;
>
> 3. Espacialidade topográfica, por se tratar de um espaço de escritura/leitura sem limites definidos, não hierárquico, nem tópico;
>
> 4. Fragmentariedade, visto que não possui um centro regulador imanente;
>
> 5. Multisemiose, por viabilizar a absorção de diferentes aportes sígnicos e sensoriais numa mesma superfície de leitura (palavras, ícones, efeitos sonoros, diagramas, tabelas tridimensionais);
>
> 6. Interatividade, devido à relação contínua do leitor com múltiplos autores praticamente em superposição em tempo real;

> 7. Iteratividade, em decorrência de sua natureza intrinsecamente polifônica e intertextual;
>
> 8. Descentração, em virtude de um deslocamento indefinido de tópicos, embora não se trate de um agregado aleatório de fragmentos textuais. (KOCH, 2005, p. 64)

É interessante, no entanto, destacar o posicionamento de Coscarelli (2012, p. 149), que considera que "nenhum texto e nenhuma leitura são lineares". Nessa direção, é possível afirmar que em textos impressos também há marcas de não–linearidade quando o leitor escolhe as partes que mais lhe interessam para realizar a leitura e folheia o material que tem em mãos, por exemplo. É claro sem as múltiplas possibilidades que a Internet oferece.

Dessa maneira se, de um lado, tem-se um espaço de leitura extremamente amplo, com uma infinidade de textos verbais e não verbais, um espaço que possibilita que o leitor trace o seu percurso de leitura, por outro, tem-se a preocupação de como todo o processo de leitura será entendido ao seu findar. Chartier (2002) relata que

> a leitura diante da tela é geralmente descontínua, e busca, a partir de palavras-chave ou rubricas temáticas, o fragmento textual do qual quer apoderar-se (um artigo em um periódico, um capítulo em um livro, uma informação em um Web site), sem que necessariamente sejam percebidas a identidade e a coerência da totalidade textual que contém esse elemento (p. 23).

Nesse sentido, vale destacar que se os objetivos para o trabalho com a leitura hipertextual forem bem definidos e as atividades forem planejadas de modo sistematizado, a Internet pode ser uma ferramenta promissora para o aperfeiçoamento de habilidades leitoras e para a ampliação dos multiletramentos.

3. LETRAMENTO: O USO SOCIAL DA LEITURA E DA ESCRITA

Assim como a discussão acerca da tecnologia e sua influência no ensino-aprendizagem vem se ampliando entre os pesquisadores, as investigações sobre o letramento também tem se ampliado consideravelmente. Segundo Kleiman (1995), o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos com o intuito de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos concernentes a alfabetização. A partir de então outros importantes conceitos passaram a ser estudados: agências de letramento, eventos de letramento, práticas de letramento, projetos de letramento e multi-letramentos.

Mais que fazer o uso social da leitura e da escrita, o conceito de letramento se ampliou tendo em vista as suas características multimodais e multissemióticas. Rojo (2012) assevera que o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossa sociedade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos.

Dessa forma, com a presença cada vez mais marcante de textos compostos de muitas linguagens, que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas, é de suma importância que, na escola, se criem espaços para a ampliação dos multiletramentos.

Ao professor fica o alerta de Ramal (2002, p. 14), "os suportes digitais, as redes, os hipertextos são, a partir de agora, as tecnologias intelectuais que a humanidade passará a utilizar para aprender, gerar informação, ler, interpretar a realidade e transforma-la".

4. UMA ATIVIDADE DE LEITURA "DIFERENTE"

A atividade realizada com turmas do ensino fundamental se deu a partir da leitura de um texto sobre um gênero textual antes desconhecido pelos alunos: o gênero aforismo. Após a leitura do texto, as seguintes questões foram propostas:

1. Defina aforismo
2. Quem foi Hamurab?
3. Escreva dois aforismos produzidos por Carlos Drummond de Andrade
4. Em que consistem os aforismos filosóficos?
5. Quem foi Nietzsche?
6. Quem foi Shopenhauer?
7. Encontre um aforismo oriundo do Twitter (que não tenha conotação sexual ou discriminatória)
8. ncontre uma imagem na Internet que represente o aforismo produzido por Drummond "Fumo: inimigo que dá felicidade ao homem. Copie o link e cole aqui:
9. Leia o aforismo: "Leitura é fonte inesgotável de prazer, mas a maioria não tem sede ou não sabe como dessedentar-se." - Carlos Drummond de Andrade – e assista ao vídeo retirado no endereço: https://www.youtube.com/watch?v=iRDoRN8wJ_w Estabeleça uma relação entre o prazer de ler e a importância da leitura no mundo atual.
10. Explique a frase: "O aforismo constitui uma das maiores pretensões da inteligência, a de reger a vida"

É importante ressaltar que a realização da atividade de leitura ocorreu na sala de informática, em grupos de alunos. A escola faz parte do projeto do governo federal "Educação Conectada" e recebeu *tablets*, todavia, não há a possibilidade de acesso a internet, fatores que dificultaram a pesquisa proposta pelo presente trabalho. Contudo, é importante dizer também que os alunos foram bem instruídos a relatarem com detalhes como foi a experiência de leitura, e eles o fizeram, o que não comprometeu a análise.

Considerando os limites estabelecidos para a escrita do presente artigo, serão apresentados a seguir os resultados da análise do processo de leitura de um aluno, haja vista que ele representa uma parcela considerável de colegas que empreenderam a leitura nessa mesma direção.

Na primeira questão, que solicitava uma pesquisa acerca do significado do termo 'aforismo', o aluno não empreendeu uma leitura hipertextual, uma vez que se limitou a copiar um trecho de um determinado site disponível na Internet.

A segunda questão, que perguntava quem era Hamurab, fez com que o aluno empreendesse uma leitura além do que lhe foi proposto, o que ficou evidente pelos trechos copiados por ele de um site da Internet, que traziam informações diversas sobre Hamurab.

Na terceira questão, já foi possível perceber a leitura hipertextual, pois para encontrar aforismos de um determinado escritor, o aluno se deparou antes com outras informações sobre ele e em site distintos.

Na questão seguinte, foi interessante perceber o quanto o aluno foi sucinto em sua

resposta, embora ele tivesse inúmeras fontes de leitura. Todavia, se o aluno foi breve em sua resposta ele foi também coerente, atendendo ao que estava sendo solicitado.

A questão de número cinco, semelhante a de número dois, foi respondida com um trecho copiado de um site antes utilizado pelo aluno, o que apontou para a familiaridade dele com alguns sites, no sentido de facilidade de leitura e de entendimento.

Na sexta questão, o aluno empreendeu a leitura hipertextual, haja vista que localizou as informações mais relevantes relacionadas Shopenhauer.

Em seguida, o aluno foi convidado a encontrar um aforismo em uma rede social, para tanto empreendeu uma leitura hipertextual.

A oitava questão, que congregava texto não verbal e verbal, não foi realizada pelo aluno, o que também significou algo extremamente importante na análise: a necessidade de que atividades como essa aconteçam com mais frequência tendo em vista a ampliação dos multiletramentos.

A penúltima pergunta solicitava que o aluno estabelecesse uma relação entre um aforismo e um vídeo, o que mais uma vez pressupunha outros letramentos. O aluno conseguiu escrever sobre essa relação, contudo, escreveu com poucas palavras e com uma linguagem característica das redes sociais: *internetês*.

Por fim, a última resposta dada pelo aluno não adveio de sites da Internet. O aluno optou por responder de acordo com o que ele havia entendido, o que também aponta algo para a análise e algo que é positivo, uma vez que o aluno não demonstra estar dependente do espaço virtual, mas se utiliza dele como um meio de auxílio para a construção de seu conhecimento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os impactos das novas tecnologias da educação, é essencial que as práticas de ensino sejam repensadas. Nas aulas de Línguas Portuguesa, apesar de dificuldades de ordens diversas, as possibilidades são muitas. Diante disso, o presente artigo teve como objetivo empreender um estudo acerca das concepções de hipertexto e de letramento e, por meio de uma atividade de leitura hipertextual, perceber as contribuições dessa nova maneira de ler para a constituição dos multiletramentos.

Desse modo, constatou-se que a leitura hipertextual contribui para a constituição dos multiletramentos dos alunos, no entanto, observou-se a necessidade de que propostas de leituras hipertextuais sejam exploradas de forma mais efetiva e sistematizada, uma vez que dificuldades foram apresentadas por parte dos sujeitos pesquisados, conforme demonstrado na análise.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, R. Língua e leitura no mundo digital. *In:* _____. Os desafios da escrita. São Paulo: Edunesp, 2002.

COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Leitura, Escrita e Oralidade)

FACHINETTO, Eliane Arbusti. **O hipertexto e as práticas de leitura.** Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Letra Magna. Ano 02, n. 03, 2005 [www.letramagna.com]. Acesso em: 17/10/2015.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In:* **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita / Angela B. Kleiman (org.) – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência**: O Futuro do Pensamento na Era da Informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

RAMAL, Andréa Cecília. **Educação na cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos – Diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (Org). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ESTATUÁRIA DO DESEJO - A ESCRITA ERÓTICA EM LUCÍOLA DE JOSÉ DE ALENCAR

GEOVANINA MANIÇOBA FERRAZ[1]

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Universidade de São Paulo
Rua do Lago, 717 Cidade Universitária - 05508-080 - São Paulo - SP - Brasil
ninaferraz21@gmail.com

Resumo. Esse texto é parte de uma dissertação de mestrado cujo objetivo é investigar os elementos formais (léxico, imagens, papel do narrador, etc.) em Lucíola, é também fragmento de artigo2 que analisa a representação do erotismo no romance. Pensando que o sexo, mesmo quando negado, é elemento central na obra, esta comunicação examina o processo de figuração da cena lúbrica.

Palavras-chave. José de Alencar. Lucíola. Sexo. Narrador. Romance brasileiro.

Abstract. *This text is part of a masters dissertation which approaches the formal aspects (lexicon, images, narrator's role) in Lucíola. It is also a fragment of an article that investigates how the erotic is portrayed at the novel. Considering that sex, even when denied, is a crucial element of the story, this communication is an effort to analyse the process of representation of the sensual scenes.*

Keywords*. José de Alencar. Lucíola. Sex. Narrator. Brazilian novel.*

Pensar no romance Lucíola pelo seu viés erótico e em José de Alencar como um escritor[3] que explora o erotismo na ficção brasileira parece uma tarefa instigante, assim o ponto de partida desta análise é o desejo de entender os modos de representação da cena lúbrica no livro. Como se dá a descrição das cenas de sexo? Como se dá a escolha do léxico nesses trechos? Como se dá a construção das imagens? Existe nessas passagens algum jogo de enunciação, algum estratagema com as palavras? Do uso de termos alusivos à opção de expor "a coisa em si"[4], o enfrentamento de como representar a sexualidade é problema de

1 Aluna de mestrado no Departamento de Literatura Brasileira, bolsista CNPQ, sob orientação da Profa. Eliane Robert Moraes.

2 Artigo aceito para publicação no próximo número da OpiniÃes – Revista dos Alunos de Literatura Brasileira da USP

3 Alencar foi considerado, por Raquel de Queiroz e Afrânio Coutinho, pai da literatura brasileira.

4 Para aprofundar essa questão da escolha do léxico na descrição do erótico, ver Moraes, 2013, especialmente p. 91 a 99.

todo escritor que por aí se envereda, mas em Lucíola essa questão também é matéria da fala do narrador. Paulo hesita diante da descrição da orgia na casa de Sá, ele pensa em substituir as palavras pelas reticências, mas diz considerar a reticência no texto semelhante à hipocrisia na sociedade e opta pelo que considerava o caminho da imoralidade: "A minha história é imoral; portanto não admite reticências" (ALENCAR, 2011, p. 55). Ele não usa reticências nem "fecha a porta do quarto" para o leitor. Narra imagens e sensações que logram mergulhar leitor e personagens na fruição luxuriosa das cenas e das palavras.

Duas cenas de sexo entre Paulo e Lúcia serão analisadas a seguir. Observe-se como a descrição é conduzida.

Cena 1 – Na casa de Lúcia

Sabendo que Lúcia é uma cortesã, Paulo vai à sua casa em busca de prazer, mas se envolve numa conversa amena, se aborrece e diz:

> Acabemos com isso, Lúcia. Sabes o que me traz à tua casa [...]. Se pensas que valho tanto como os outros, não percas o tempo a fingir o que não és […]. Incomodava-me essa ideia de pensares que estava disposto a fazer-te a corte. Seria soberanamente ridículo para nós ambos. (ALENCAR, 2011, p. 36)

Ela, que o recebera neste dia com as mesmas roupas que usara no dia em que eles se viram pela primeira vez, cai do alto de sua fantasia de romance, se fere com as palavras do moço e se transfigura na cortesã.

> Era outra mulher.
>
> O rosto cândido e diáfano, que tanto me impressionou à doce claridade da lua, se transformara completamente: tinha agora uns toques ardentes e um fulgor estranho que o iluminava. Os lábios finos e delicados pareciam túmidos dos desejos que incubavam. Havia um abismo de sensualidade nas asas transparentes das narinas que tremiam com o anélito do respiro curto e sibilante, e também nos fogos surdos que incendiavam a pupila negra.
>
> À suave fluidez do gesto meigo sucedeu a veemência e a energia dos movimentos. O talhe perdera a ligeira flexão que de ordinário o curvava, como uma haste delicada ao sopro das auras; e agora arqueava enfunando a rija carnação de um colo soberbo, e traindo as ondulações felinas num espreguiçamento voluptuoso. Às vezes um tremor espasmódico percorria-lhe todo o corpo, e as espáduas se conchegavam como se um frio de gelo a invadira de súbito; mas breve sucedia a reação, e o sangue abrasando-lhe as veias, dava à branca epiderme reflexos de nácar e às formas uma exuberância de seiva e de vida, que realçavam a radiante beleza.
>
> Era uma transfiguração completa.
>
> Enquanto a admirava, a sua mão ágil e sôfrega desfazia ou antes despedaçava os frágeis laços que prendiam-lhe as vestes. À mais leve resistência dobrava-se sobre si mesma como uma cobra, e os dentes de pérola talhavam mais rápidos do que a tesoura o cadarço de seda que lhe opunha obstáculos. Até que o penteador de veludo voou pelos ares, as tranças luxuriosas dos cabelos negros rolaram pelos ombros arrufando ao contato da pele melindrosa, uma nuvem de rendas e cambraias abateu-se a seus pés, e eu vi aparecer aos meus olhos pasmos, nadando em ondas de luz, no esplendor de sua completa nudez, a mais formosa bacante que esmagara outrora com o pé lascivo as uvas de Corinto.
>
> Saí alucinado. (ALENCAR, 2011, p. 37-8)

Na análise do léxico empregado nesse trecho, observa-se um enfoque nas palavras que desenham o que Paulo vê; há uma profusão de vocábulos da ordem da descrição física que

podem esculpir uma estátua: rosto, lábios, narinas, pupila, talhe, carnação, colo, espáduas, sangue tingindo, epiderme, veias, forma, mão, dentes, tranças, cabelos, ombros, pele. Além da nomeação detalhada das partes corporais, vale observar a presença do próprio significante corpo, o corpo de Lúcia.

Para articular e conferir atitude a essa imagem comparecem as palavras gesto, movimentos, arquear, dobrar-se, ondulações, tremor. Ainda para construir essa visão exterior, o narrador fala dos laços, das vestes, do cadarço, do penteador que prende os cabelos e dos tecidos que recobrem seu corpo: seda, veludo, rendas e cambraias.

Além da visualidade do que é descrito, o sentido da audição também é convocado: a respiração da mulher é descrita como um som "curto e sibilante" num contraste com o silêncio de sua pupila que emanava "fogos surdos". Nessa cena, Lúcia assume a cortesã, os amantes sofrem e não se entendem, o erótico se instaura perturbando os dois. O que está em jogo é a lascívia. Nela, o predomínio é do físico, o corpo de Lúcia se avulta. Aparecem detalhes do rosto, da atitude, das roupas, dos movimentos. O que é visto pelo leitor é o exterior, o que a personagem de Paulo vê. O que sobressai são os elementos da visão e da audição, que são os sentidos da distância.

Cena 2 – Na casa de Sá

Na cena seguinte, ao contrário de cobrar que ela se comporte como prostituta, Paulo diz à moça "Quero-te para sempre! Quero que sejas minha e minha só" (ALENCAR, 2011, p. 65). E ela reage assim:

> Lúcia saltou como a gazela prestes a desferir a corrida, quando as baforadas do vento lhe trazem o faro de tigre remoto; estendendo o braço mostrou-me a sala da ceia, donde escapava luz e rumor.
>
> — Mais longe!... Fomos través das árvores até um berço de relva coberto por espesso dossel de jasmineiros em flor.
>
> — Sim! Esqueça tudo, e nem se lembre que já me visse! Seja agora a primeira vez!... Os beijos que lhe guardei, ninguém os teve nunca! Esses, acredite, são puros!
>
> Lúcia tinha razão. Aqueles beijos, não é possível que os gere duas vezes o mesmo lábio, porque onde nascem queimam, como certas plantas vorazes que passam deixando a terra maninha e estéril. Quando ela colou a sua boca na minha pareceu-me que todo o meu ser se difundia na ardente inspiração; senti fugir-me a vida, como o líquido de um vaso haurido em ávido e longo sorvo.
>
> Havia na fúria amorosa dessa mulher um quer que seja da rapacidade da fera.
>
> Sedenta de gozo, era preciso que o bebesse por todos os poros, de um só trago, num único e imenso beijo, sem pausa, sem intermitência e sem repouso. Era serpente que enlaçava a presa nas suas mil voltas, triturando-lhe o corpo; era vertigem que nos arrebatava a consciência da própria existência, alheava um homem de si e o fazia viver mais anos em uma hora do que em toda a sua vida.
>
> A aspereza e feroz irritabilidade da véspera se dissiparam. O seu amor tinha agora sensações doces e aveludadas, que penetravam os seios d'alma, como se a alma tivera tato para senti-las.
>
> Não fui eu que possuí essa mulher; e sim ela que me possuiu todo, e tanto, que não me resta daquela noite mais do que uma longa sensação de imenso deleite, na qual me sentia afogar num mar de volúpia. (ALENCAR, 2011, p. 66)

Nesse momento Lúcia também é, embora o narrador não o afirme, como se fosse

outra mulher. Aqui ela não se sente como a cortesã, se sente uma namorada. Ela se entrega com fúria, mas com doçura, e lhe entrega beijos que, até jura, ninguém jamais os teve.

Aqui, o narrador também se comporta de outra forma e descreve a cena de maneira diferente. A descrição é feita mostrando ao leitor o que ele sente e não o que ele vê. Não há menção ao corpo e suas partes. Não aparecem os termos olhos, cabelos, braços, etc. Não há descrição de roupas ou movimentos. Aqui é a palavra alma que se repete, a alma de Paulo. A palavra corpo que aparece no trecho não se refere ao corpo de Lúcia e sim ao do homem; e não é um corpo que age no domínio do erotismo, é um corpo de vítima, numa iminência de morte, subjugado pela cobra, símbolo do pecado. Os seios que se insinuam nessas linhas não são os da mulher, nem são seios de corpo, são os da alma.

Esse trecho apresenta palavras que mapeiam um terreno totalmente diverso. Aqui, elas remetem a algo da ordem do sensorial: queimar, parecer, arder, sentir, vertigem, arrebatar, alhear, sensações, doce, aveludado, tato, deleite. O narrador não descreve o que está diante de seus olhos, mostra ao leitor o que se passava no interior da personagem. O verbo sentir aparece três vezes e o vocábulo sensação aparece mais duas vezes. Aqui, o paladar e o tato são os sentidos que predominam e são os sentidos da proximidade, do contato, em oposição aos sentidos da visão e da audição, sentidos da distância, que aparecem na cena anterior.

Nessa passagem ocorre uma viagem para dentro, explorando emoções e sensações, com uma descrição detalhada e imagética do mundo interior da personagem. A palavra literária cria uma exposição vívida da fantasmagoria do desejo e do gozo; é capaz de transformar arrebatamento erótico em visões de plantas, líquidos e feras. Essa capacidade de dar corpo, imagem, ao que é essencialmente da ordem do pensamento e do informe é um atributo valioso da literatura, quando comparada às outras artes, na descrição do erótico. Ou ainda em outras palavras, como disse Eliane Moraes, ao comentar um poema de Verlaine: ao "delírio do corpo" pode corresponder o "delírio da palavra" e esta "seria a dimensão privilegiada da escrita ao representar os atos lúbricos" (MORAES, 2005, p. 75).

Nas duas cenas há um contraponto que se repete em diversos níveis. Primeiramente, no sentido referencial, a figura da amante se contrapõe à da esposa; segundo, no nível lexical, as palavras da fisicidade estão bem demarcadas em contraponto às da esfera das sensações; formando um terceiro plano, também as imagens construídas formam dois universos: exterior e interior. Todas essas esferas, respectivamente, demarcam e põem em confronto as visões externa e interna, o corpo e a alma, a lascívia e o amor puro, os arquétipos da puta e da santa, da amante e da esposa[5].

De algum modo essa dualidade também situa em dois extremos o corpo da mulher e o olhar do homem. Nesse contexto, que parece remeter à discussão do dionisíaco versus o apolíneo, a mulher aparece como excesso e ameaça ao equilíbrio do homem. O instinto fica colocado como algo que nos arremessa ao animalesco e o intercurso sexual como um perigo, um virtual aniquilamento e como um estado de suspensão da razão. Paulo chega a se descrever exposto a predadores (cobra e leão) e a falar em vertigem e alheamento.

Interessante notar que, além destas sobreposições e oposições, ainda podemos observar a presença de uma outra dualidade. Na cena 1, aparece um contraponto entre as

5 Para aprofundar essa questão, consultar Leite (1979).

figuras de abismo (de sensualidade) e de elevação, construída pela nuvem aos pés de Lúcia (nuvem de rendas e cambraias). De maneira muito análoga, na passagem 2, a terra maninha e estéril faz contraste com o mar de volúpia. Como esses opostos estão presentes e aproximados nas duas passagens, há uma certa suspensão do maniqueísmo, o texto parece apontar que tanto na visão externa quanto na interna, no corpo e na alma, na luxúria e no amor puro, em todos esses espaços existe um núcleo de ambivalência em que elementos contrários coexistem sem se negarem.

Assim, a demarcação de extremos toma lugar ao lado da aproximação de opostos. As duas situações do enredo (cena de lascívia e de encontro idílico), os dois universos do gozo erótico (externo e interno) e os dois conjuntos de léxicos (do corpo e da alma) se misturam nas figuras que produzem. Tanto as imagens do mundo interior e fantasmático quanto aquelas do mundo exterior e da fisicidade têm e formam figuras ambíguas, múltiplas e não conformes. Do mar de volúpia à terra estéril. Do abismo de sensualidade à figura da bacante assunta nas nuvens. Isso e aquilo. Isso tudo e vice-versa. Esse procedimento retórico imprime um caráter ambivalente ao texto e produz o efeito das distâncias que se colam, dos opostos que se afirmam. Assim a narrativa parece materializar em palavras a ideia de que mesmo no lugar do extremo, assim como no seu oposto, o contraditório habita.

Problematizada pelo narrador e concretizada no texto, a questão da representação do erotismo aparece como uma possível chave de leitura para a obra e os procedimentos analisados nesse artigo parecem sugerir a construção de um projeto estético, um projeto de como dizer o erótico6. A aproximação de imagens antitéticas que se formam exatamente a partir da demarcação temática e lexical de opostos – num procedimento que obedece a uma lógica interna consistente, coerente e detalhada – apontam para a busca de uma via expressiva que permita fixar em palavras a experiência erótica. Esculpindo esses extremos e essa estética no corpo de Lúcia como um “quadro vivo”, o texto aponta para a criação de uma “estatuária do desejo”.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, José de. **Lucíola**. São Paulo: Saraiva, 2011.

LEITE, Dante M. Lucíola: teoria romântica do amor. *In:* _____, **O amor romântico e outros temas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

MORAES, Eliane R. **Essa sacanagem**. *Soc. Bras. de Psicanálise* São Paulo, v.1, n.1. 2005.

_____. **Topografia do risco**. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 31. 2008.

_____. **Perversos amantes e outros trágicos.** São Paulo: Iluminuras, 2013.

6 Moraes faz uma reflexão semelhante ao comentar o livro Contos de Escárnio – Textos grotescos (de Hilda Hilst, 1990), quando a personagem questiona: “É metafísica ou putaria das grossas?” em “Topografia do Risco”, 2008, citado na bibliografia.

ANÁLISE DO EFEITO DE FREQUÊNCIA EM VERBOS IRREGULARES PRESENTES EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS

GILBERTO PEREIRA

Graduação em Letras Português e Inglês
Universidade Federal de Lavras
Av. Doutor Sylvio Menicucci, 1001 - Kennedy, Lavras - MG, 37200-000
gilbertopsistema@gmail.com

Resumo. A aprendizagem de verbos irregulares da língua inglesa é desafiadora. Assim, é razoável analisar se o critério da seleção desses em livros didáticos de inglês no Brasil é a frequência, um dos pressupostos do Modelo de Rede (BYBEE, 2001). Para tal, comparou-se a frequência registradas nos livros com a produção oral/escrita por brasileiros e nativos. Os resultados apontam frequências dos livros mais próximas ao corpus de brasileiros do que de nativos.

Palavras-chave. Verbos Irregulares. Efeito de Frequência. Livros didáticos. Modelo de Rede. Corpus Linguístico.

Abstract. *Learning irregular verbs is challenging. Therefore, this work aims at analyzing the frequency effect, one of the principles of Network Model (BYBEE, 2001), of irregular verbs in textbook used in Brazil. For that, it was compared the frequency registered in the textbooks with the oral/written production by Brazilian and native speakers. The results points at frequency of irregular verbs of textbooks nearer to the Brazilian orality.*

Keywords. *Irregular Verbs. Frequency Effect. Textbooks. Network Model Linguistics Corpus.*

1. INTRODUÇÃO E OBJETIVO DA ANÁLISE

A aprendizagem de verbos irregulares é um dos aspectos mais desafiadores de uma língua. Aprendizes geralmente necessitam de um tempo considerável para dominá-los. Materiais didáticos normalmente introduzem uma lista daqueles que supostamente são mais relevantes para se aprender. Porém, qual o critério utilizado pelos autores desses materiais para selecionar esses verbos?

O objetivo deste trabalho é analisar se a seleção de verbos irregulares presentes em livros didáticos de inglês no Brasil baseia-se, de fato, na frequência de ocorrência desses verbos em contexto real de uso. Os objetos de análise serão as unidades introdutórias que apresentam os verbos irregulares.

2. EMBASAMENTO TEÓRICO

A fundamentação teórica para esse trabalho é o Modelo de Redes, um modelo multi representacional relacionado à área de linguística cognitiva, que entende que a experiência fundamenta o léxico e a gramática.

Bybee (1985, 1995, 2001) postula os princípios que regem esse modelo teórico:

> A frequência influencia diretamente na organização mental do léxico, de modo que itens acessados mais frequentemente apresentam maior força lexical. De acordo com esse modelo, verbos irregulares frequentes apresentam maior força lexical e, portanto, são mais facilmente recuperados. Por outro lado, verbos irregulares infrequentes são mais difíceis de ser acessados e sua força lexical pode se tornar tão diminuta que ele pode ser esquecido. Em contrapartida, verbos irregulares altamente frequentes podem adquirir o que Bybee (2001) denomina de *independência lexical*, situação em que um verbo não necessita de sua raiz para ser recuperar sua forma flexionada. A força lexical de palavras varia de acordo com a frequência de acesso a elas. Padrões que se aplicam a mais itens se tornam mais fortes e mais acessíveis e, assim, mais produtivos do que aqueles aplicados a poucos itens. O modelo de rede considera a frequência de uso crucial na organização mental dos itens. Essa concepção contrasta com teorias modulares de linguagem, pois concebem as regras e representações como elementos estáticos;
>
> As representações linguísticas de objetos apresentam as mesmas propriedades de representações mentais de outros objetos. Esse pressuposto contrasta mais uma vez com teorias modulares que entendem que objetos linguísticos estão alocados separadamente de objetos não linguísticos. Portanto, estruturalistas ou gerativistas entendem que armazenamos o léxico em um lugar e as regras que operam sobre esse léxico, em outro. Assim, uma criança alocaria uma regra, como a de formação do passado pelo acréscimo do afixo 'ed', por exemplo, em uma estrutura cognitiva diferente de a de um verbo. Por exemplo, o passado do verbo 'play' seria formado ao se acessar do léxico o item 'play' e, em seguida, a regra de formação do passado, o acréscimo do 'ed'. Para o modelo de rede, não há razão para acreditar nessa separação e uma das consequências disso é considerar regras de formação de palavras como *tokens* que fazem, na verdade, parte do léxico. Assim, nenhuma criança aprenderia que 'ed' forma o passado sem antes aprender verbos similares como 'liked', 'lived', 'played', etc. Para Bybee, nenhum falante reconheceria uma regra de formação de palavra sem sua contextualização. Portanto, as regras são formas dependentes de suas relações com outras representações lexicais.
>
> A categorização de palavras nos arranjos cognitivos é baseada em identidade e similaridade. Palavras similares fonologicamente e semanticamente são armazenadas em estruturas cognitivas mais próximas. Por exemplo, 'bend', 'send', 'lend' são representações armazenadas mais próximas devido à similaridade fonética (palavras terminadas em /end/) e 'started'; 'lived', 'played', devido a similaridade semântica (representações com marcas do passado).
>
> A organização mental fornece generalizações de vários níveis de abstração e generalidade. Unidades como morfema, segmentos ou sílabas são emergentes no sentido de que elas surgem das relações de identidade e similaridade que organizam as representações.
>
> O conhecimento gramatical é um conhecimento processual. Anderson (1993) e Boyland (1996) diferenciam o conhecimento declarativo (e.g., 'Brasília é a capital do Brasil') do conhecimento

processual (como dirigir um carro, amarrar os sapatos, etc.). O conhecimento linguístico é parte declarativo (no sentido que podemos citar o significado de palavras, por exemplo) e parte processual, pois opera o conhecimento gramatical intrinsecamente em sua fala.

É importante entender os princípios do Modelo de Redes, pois eles se divergem parcial e, às vezes, completamente dos Modelos Modulares de Chomsky. Como mencionado anteriormente, o modelo considera o efeito da frequência crucial na organização mental das representações sejam elas linguísticas ou regras. O modelo separa a frequência em duas maneiras de ocorrência aplicadas à linguagem: frequência de *token* e frequência de tipo.

Frequência de tipo, de acordo com Bybee, é a frequência de ocorrência de um padrão (de tonicidade, de afixo, de encontros consonantais, etc.). A autora exemplifica o conceito considerando que o passado simples no inglês é formado por padrões de afixos como 'ed' em *played*, que ocorre milhares de vezes na língua, 'oke' em *spoke* e *wrote*, que ocorre menos. Portanto, a frequência de tipo do afixo 'ed' é muito maior do que a de 'oke'. Ressalta ainda que é a frequência de tipo, e não de token, que determina a produtividade de um item, pois quanto maior o número de itens que apresentam um determinado padrão, maior a sua força lexical e mais disponível ele estará para aplicações em novos itens. Portanto, o passado simples do inglês formado por 'ed' é muito mais produtivo que qualquer outro padrão formador de verbos irregulares.

Frequência de token diz respeito ao número de vezes que um determinado item ocorre em um dado texto. Por exemplo, a frequência de token do item 'loved' em *COCA - Corpus of Contemporary American English* - é de 35.901 vezes enquanto a do item 'blessed' é de 5.600. Bybee aponta dois efeitos distintos da frequência de token. O primeiro é morfológico e fonológico em que a autora pontua o efeito desses sobre alta taxa de redução de sons, por exemplo, 'I am' tende a reduzir para 'I'm', 'do not' para 'don't', 'went' para /wen/, etc. Ou seja, itens altamente frequentes tendem a passar por mudanças morfológicas e fonológicas. O segundo efeito parece contradizer o primeiro, pois afirma que há itens com alta frequência de token que são mais resistentes à mudanças gramaticais ou mudanças analógicas baseadas na *anáçose* de outras formas. Por exemplo, enquanto verbos irregulares infrequentes como *weep/wept*, *creep/crept* e *leap/lept* tendem a se regularizar para *weeped*, *creeped* e *leeped*, verbos regulares frequentem como *keep/kept* e *sleep/slept* tendem a manter sua forma irregular. A justificativa da autora para este último efeito é que verbos irregulares altamente frequentes são representações com alta força lexical e, portanto, adquirem o que ela chama de 'independência lexical', pois quanto mais acessada a representação for, maior será sua força lexical e mais fácil será de ser acessado e também mais resistentes a mudanças.

Os pressupostos do modelo de rede apontam a importância dos efeitos da frequência para que a cognição retenha novas representações. A retenção de verbos irregulares mais frequentes, por exemplo, é dada pela frequência de *token*, uma vez que ela tende a se distanciar de sua forma não flexionada a medida que ela se torne frequente na produção do aprendiz. A seleção de quais verbos o aprendiz será exposto deve seguir, portanto, um critério baseado na expectativa da necessidade real de uso que pode ser mensurada pela frequência de ocorrência desses na língua. O que se almeja constatar com esta análise é se os materiais didáticos servem de apoio para o aprendiz neste aspecto e, portanto, expõe os aprendizes a verbos com uma frequência proporcional à sua necessidade.

3. MÉTODO DE PESQUISA

A pesquisa se dividiu em três etapas: análise de livros, análise de *corpus* falado por brasileiros e, por fim, análise de corpus falado e escrito por nativos.

Durante primeira etapa, analisou-se a frequência de tipo dos verbos irregulares presentes nas unidades que introduzem o passado simples do inglês de cinco livros didáticos: três livros usados em escolas de idiomas e dois livros usados em escolas públicas. Registrou-se 725 ocorrências de verbos irregulares.

Na segunda etapa, analisou-se a frequência de tipo dos respectivos verbos na produção oral de inglês por brasileiros *no Louvain International Database of Spoken English Interlanguage* (LINDSEI). Número de ocorrências registradas: 1002 verbos irregulares

Na terceira etapa, analisou-se a frequência de tipo dos respectivos verbos no *Corpus of Contemporary American English* (COCA) - corpus de fala e escrita. Número de Ocorrências Registradas: 12.045.790 de verbos irregulares.

Por fim, comparou-se os resultados dos livros com o *corpus*.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seleção de verbos irregulares presentes nos livros didáticos são verbos frequentes na língua. Porém, a frequência registrada desses verbos nos materiais didáticos não é proporcional à frequência encontrada no corpus nativo.

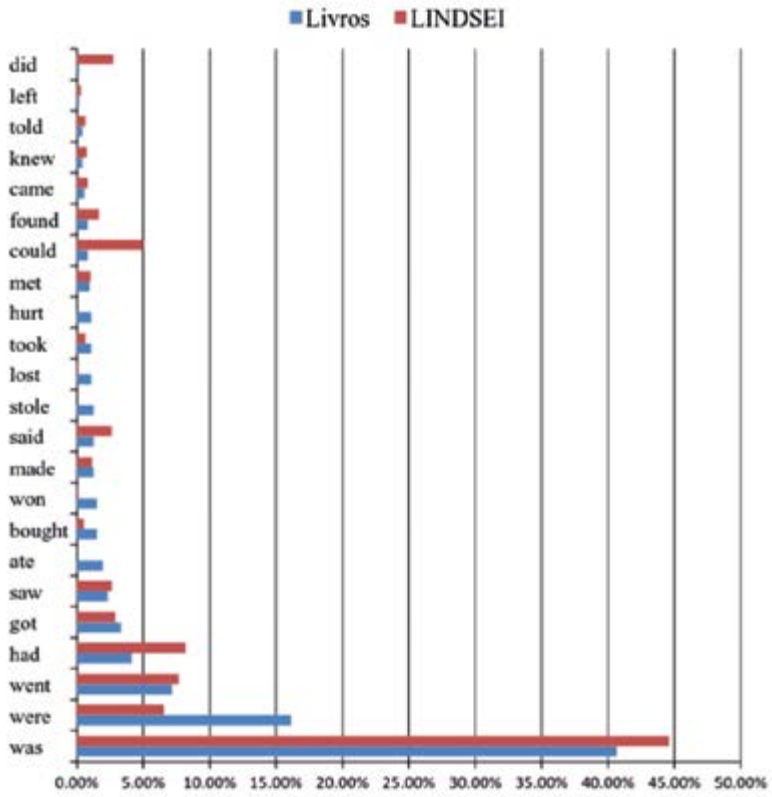


Gráfico 1. Resultado da Comparação Frequência de tipo: Livros e LINDSEI (Corpus de brasileiros)

A frequência registrada nos livros registrada entre o LINDSEI (corpus brasileiro) e os livros didáticos são menos discrepantes. O verbo *to be*, por exemplo, apresenta uma frequência de aproximadamente 50% no LINDSEI e de 56% nos livros. Não há diferença acentuada frequência dos verbos *come*, *find*, *take*, *say*, *make*, *see*, *get* e *go*. Porém, *can* e *have* apresenta uma diferença de frequência de ocorrência mais significativa.

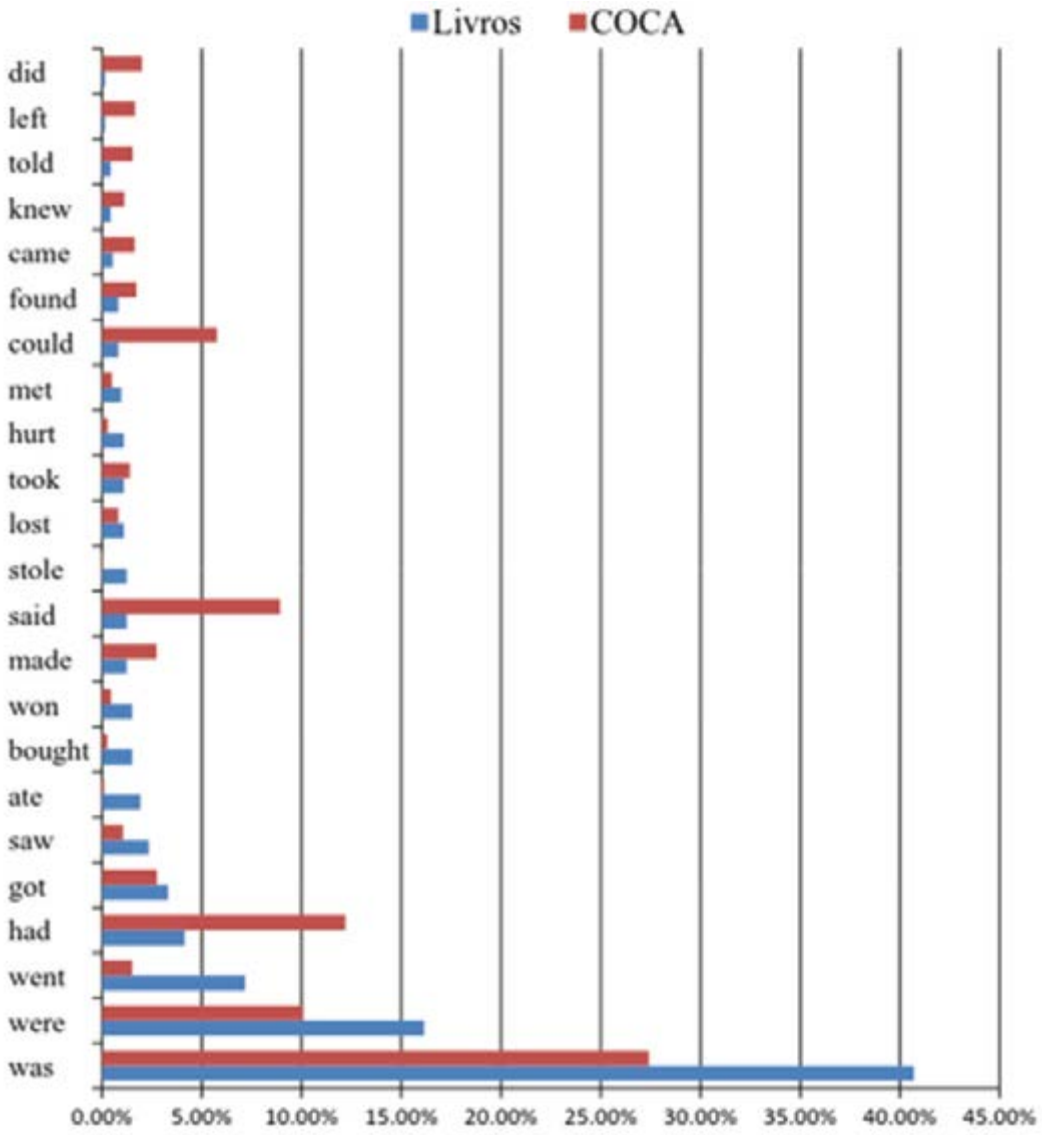


Gráfico 2. Resultado da Comparação Frequência de tipo: Livros e COCA (Corpus de nativos)

A comparação das frequências observadas nos livros e no *corpus* nativo revela uma diferença maior. O verbo *to be*, por exemplo, apresenta uma frequência aproximada de 56% nos livros, enquanto no corpus nativo de 37% e o verbo *to go* registrou 2% no corpus e 10% nos livros. O verbo *can*, *to say* e *to have* apresentam frequência relativamente maior no *corpus* nativo em relação aos livros.

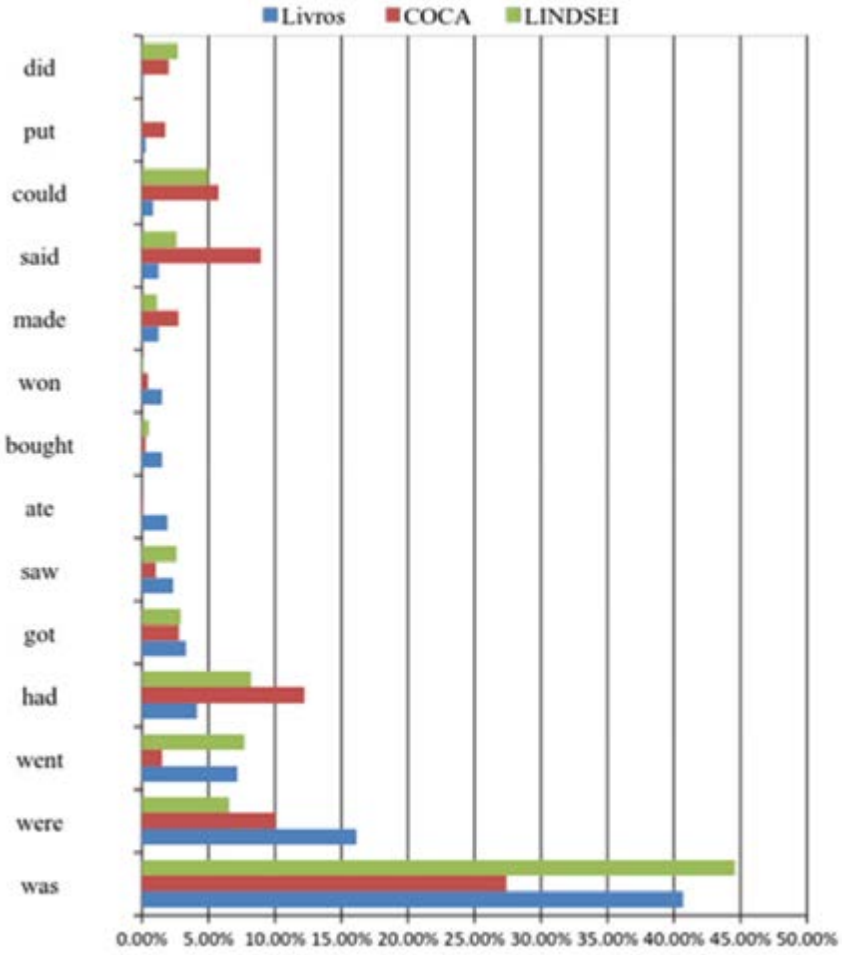


Gráfico 3. Resultado da Comparação Frequência de tipo:
Livros, COCA (Corpus de nativos) e LINDSEI (Corpus de brasileiros)

O gráfico acima ilustra a maior proximidade da frequência de verbos irregulares entre o corpus de brasileiro e livro.

5. CONSIDERAÇÕES E SUGESTÕES ACERCA DOS RESULTADOS

É interessante notar que o livro didático, em termos de frequência de verbos irregulares, se aproxima mais da realidade da oralidade de brasileiros do que de nativos. Sob este aspecto, é plausível sugerir que o gênero livro didático é adequado ao aprendizado de inglês por brasileiros.

Porém, é também válido discutir possíveis razões para a discrepância da frequência entre os livros e o corpus de falantes nativos. Algumas delas são:

> Os textos nos livros não são reais, são adaptados para que os alunos tenham um contexto de aplicação dos verbos no passado;
>
> As listas de verbos irregulares não apresentam nenhum critério aparente de seleção e sua organização não ajudam os alunos a focarem nos verbos mais frequentes da língua;
>
> Os falantes brasileiros acessam os verbos irregulares em inglês por influência da língua materna.

Por exemplo, no uso de *collocations* substituindo *met* por *found*/*knew*, *did* por *made* ou ainda na falta de domínio de *phrasal verb*.

É necessário cautela ao afirmar que os livros didáticos se aproximam da oralidade de brasileiros. Primeiramente, devido ao corpus dos livros analisados e do corpus de falantes brasileiros serem relativamente pequenos se comparado ao *corpus* nativo. Portanto, é possível que os resultados não reflitam as proporções reais. Contudo, a representatividade do corpus é uma questão recorrente mesmo em corpus maiores.

Mesmo que futuros estudos confirmem que os livros didáticos se aproximam da identidade de fala de brasileiro, é interessante que se reflita em meios diferentes de se trabalhar os verbos irregulares no inglês. Algumas sugestões são:

Introduzir os verbos irregulares em contextos mais próximos do real;

Introduzir os verbos irregulares gradativamente e não somente na unidade introdutória do Passado Simples;

Organizar a lista de verbos irregulares de modo a auxiliar os alunos a aprendê-la mais facilmente;

Incentivar os alunos a fazerem suas próprias listas de verbos irregulares ao longo da exposição progressiva aos verbos irregulares por meio de materiais autênticos, não apenas materiais didáticos. Assim, os próprios alunos identificarão os verbos mais frequentes e os incluirão em suas respectivas listas.

Para não encerrar, intenta-se a continuação dessa pesquisa com a refinação dos dados dessa análise, primeiro, para confirmar ou não as suspeitas aqui levantadas em relação aos resultados obtidos e, segundo e mais intrigante, para averiguar se os livros utilizados refletem a realidade da oralidade de brasileira na língua inglesa.

6. REFERÊNCIAS:

BYBEE, Joan. **From usage to grammar: the mind's response to repetition.** Language, Washington, n. 82(4), p. 529-551, 2006.

BYBEE, Joan. **Phonology and Language Use.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001. (Cambridge Studies in Linguistics, 94).

SARDINHA, T**. Linguísticas de Corpus: Histórico e Problemática.** Delta v.16 n.2 São Paulo, 2000.

HIBACK, A. P. **Efeitos de frequência nas representações mentais.** Belo Horizonte Faculdade de Letras da UFMG, 2007.

ANÁLISE DAS NECESSIDADES COMUNICATIVAS DE APRENDIZES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM MATERIAIS DIDÁTICOS

GILBERTO PEREIRA

Graduação em Letras Português e Inglês
Universidade Federal de Lavras
Av. Doutor Sylvio Menicucci, 1001 - Kennedy, Lavras - MG, 37200-000
gilbertopsistema@gmail.com

Resumo. É crescente a demanda por materiais de PLE (Português como Língua Estrangeira). Visando o preparo do professor, é relevante analisar se os materiais disponíveis cumprem com as necessidades comunicativas dos aprendizes (TOMLINSON, 2012). Para tal, discutiu-se sobre a abordagem comunicativa (MARTINEZ, 2009), e analisou-se se dois livros de PLE cumprem com as necessidades de 5 aprendizes. Os resultados apontam a importância do levantamento de necessidades no ensino de PLE.

Palavras-chave. Livro didático. PLE. Abordagem Comunicativa. Análise de Necessidade. Português Língua Estrangeira.

Abstract. *There is a growing demand for materials PFL (Portuguese as a Foreign Language). Aiming at teacher preparation, it is relevant to consider whether the available materials meet the communication needs of learners (Tomlinson, 2012). To this end, it has been argued on the communicative approach (Martinez, 2009), and then analyzed if two books of PFL meet the needs of five learner . The results show the importance of needs assessment in the teaching of PFL.*

Keywords. *Textbook. PFL. Communicative Approach. Needs Analysis. Portuguese as a Foreign Language.*

1. POR QUE ESTUDAR E PESQUISAR PLE, PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA?

A Língua Portuguesa ocupa cada vez mais uma posição de destaque no cenário mundial. São mais de 267 milhões de falantes espalhados em 10 países. É a quarta língua com maior número de falantes e a terceira língua mais usada na internet. O PIB dos países lusófonos, em

2015, somava 2,5 trilhões de dólares, com destaque ao PIB brasileiro de 2,24 trilhões de dólares. Os fatos e números supracitados apontam que a presença da língua portuguesa no cenário internacional é significativa e que, consequentemente, há um interesse considerável pelo seu estudo como língua estrangeira ou adicional. Assim, a procura por materiais variados que atendam às necessidades comunicativas deste crescente número de aprendizes e professores de PLE aumenta a cada ano. Todos os que já ensinaram, ou ensinam, PLE sabem do desafio de se encontrar esses materiais. Portanto, é relevante se questionar se os materiais disponíveis para a aprendizagem de PLE atendem às necessidades comunicativas de seus aprendizes.

Para tanto, o objetivo deste artigo é analisar se e dois livros de PLE cumprem com as necessidades de cinco aprendizes de Português como Língua Estrangeira.

Inicio por discutir o embasamento teórico, enfocando na abordagem comunicativa. Explicito a seguir os procedimentos metodológicos, para, finalmente discutir a análise realizada nos livros citados.

2. EMBASAMENTO TEÓRICO

2.1 - EVOLUÇÃO DAS ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Baseada em Martinez (2009), em seguida há uma retomada das principais abordagens no ensino de língua.

No século XIX, pode-se destacar o Método da Gramática Tradução, em que o foco era a memorização de regras gramaticais, tradução de frases e textos da língua alvo para a língua materna e vice-versa. Havia o estudo de textos literários seguidos de explicações gramaticais e de vocabulário. A imitação de modelos tomava boa parte da aula. Um dos fatores limitantes era o desenvolvimento da oralidade.

No fim do século XIX, o Método Direto foca na expressão oral, evitando o uso de tradução. O centro da aula é o professor, que ensina exclusivamente por meio da língua-alvo com atenção à pronúncia. Trabalha-se com a compreensão de texto e exercícios para a prática de pontos gramaticais. O uso linguagem corporal, intuição e repetição são frequentes. A abordagem se destaca pela sua dinamicidade. Contudo, a limitação de vocabulário era um empecilho para o desenvolvimento de assuntos mais complexos e abstratos.

A abordagem Áudio-Oral, no início do século XIX, se desenvolve priorizando o oral por meio de repetição, *drills*, com o uso de gravadores e laboratórios de idiomas. Trabalham-se exercícios estruturais intensivos e vocabulário restritos às necessidades da aula com o uso exclusivo da língua alvo. A abordagem inova, pois faz uso dos estudos de linguística aplicada ao considerar a interferência da língua materna. Porém, o método é criticado pela exaustiva repetição e acepção limitada de linguagem.

O desenvolvimento de tecnologia de som e imagem corrobora para o surgimento das Metodologias Áudio Visuais, que se caracteriza pela primazia reservada ao oral, forte integração dos meios audiovisuais, relativa persistência nos estímulos para o aperfeiçoamento linguístico e uma abertura da comunicação para fins de práticas sociais.

2.2 ABORDAGEM COMUNICATIVA

A Abordagem comunicativa, ou abordagem nocional/funcional, refere-se à mesma perspectiva de ensino de línguas. Originada em 1970, cumpre com a demanda político institucional da união europeia para estreitar a relação entre os países do continente. Hunter aponta a multidisciplinaridade do método:

> "She (Sandra Sauvignon) explains for example that CLT 'can be seen to derive from a multi-disciplinary perspective that includes, at least, linguistics, psychology, philosophy, sociology, and educational research. (HUNTER, 2009, p. 120)

Hutchinson and Alan (1970) apontam que o foco não é mais na estrutura frasal, mas no contexto, na situação em que a comunicação ocorre. A unidade mínima da língua passa a ser os 'atos de fala'. A abordagem distancia-se das anteriores por ser uma pedagogia menos repetitiva e centralizar no aprendiz de modo a desenvolver um agente autônomo. Além disso, Tomlinson (2012) defende a autenticidade como meio de expor o aprendiz a uma língua significativa que desenvolverá nele uma gama de competências linguísticas. Hutchinson & Waters (1987) discutem a importância do levantamento de *necessities*, *lacks* (lacunas) e *wants* (desejos) dos aprendizes no planejamento de um curso.

Apesar de a tendência atual ser a abordagem Gênero Textual (BAKHTIN, 1992), a análise dos livros deste trabalho toma como base a abordagem comunicativa devido ao fato de ser ela ainda predominante nos livros de PLE.

3. METODOLOGIA

Na primeira etapa, analisaram-se as situações comunicativas elencadas em dez livros de PLE com propostas de abordagem comunicativas. A análise foi realizada nas páginas de sumário e nas unidades propriamente ditas. Na segunda etapa, aplicou-se um questionário de avaliação de necessidades comunicativas a cinco estrangeiros que viveram ou vivem no Brasil. As necessidades envolviam as englobadas no livro e outras identificadas como pertinentes. Para todas as perguntas, pediu-se a atribuição de notas de "0" a "5" para indicar os graus de dificuldade, necessidade ou desejo. Na terceira e última etapa, comparou-se os resultados dos questionários com 2 materiais de PLE: Avenida Brasil 1, 2 e 3 e Portal do Professor de PLE nível 1, 2 e 3, esse último disponível em *www.ppple.org.*

4. RESULTADOS

4.1 NECESSIDADES LEVANTADAS PELOS APRENDIZES DE PLE

Na sequência, encontram-se os resultados obtidos na entrevista com os cinco estrangeiros. Na tabela 1, estão elencadas as situações consideradas mais desafiadoras para os estrangeiros entrevistados.

Situações Comunicativas	Notas dos Entrevistados					Média
Falar sobre saúde, doenças, especialidades médicas	4	5	4	5	4	4,4
Brigar/discutir com alguém	4	5	3	3	4	3,8
Falar ao telefone (Cumprimentar-se, identificar-se, deixar uma mensagem, etc.)	5	5	2	3	4	3,8
Compreender gírias	4	5	4	3	3	3,8
Compreender letras de músicas brasileiras	4	5	3	3	4	3,8
Ir ao restaurante	4	4	2	4	4	3,6
Falar sobre a cultura de seu país	3	5	4	4	2	3,6
Falar sobre a história de seu país	4	4	4	3	3	3,6
Contar a história de um filme, livro	4	4	4	2	4	3,6
Ir a estabelecimentos públicos do governo como delegacias, cartórios, etc.	4	4	4	0	5	3,4
Ir ao aeroporto, fazer check-in, pedir informações	2	4	4	4	3	3,4
Falar sobre tecnologia	0	5	4	5	3	3,4
Falar sobre sua vida profissional	4	4	3	4	2	3,4
Compreender diferenças entre Português do Brasil e de Portugal	3	5	1	4	4	3,4
Compreender e usar a entonação apropriada	5	3	2	3	4	3,4
Conhecer as variações linguísticas no Brasil (sotaques, vocabulário, etc.)	3	5	2	3	4	3,4
Ir ao médico	1	5	5	5	0	3,2
Ir a escolas regulares de ensino (ensino básico, intermediário e médio)	0	4	5	4	3	3,2
Falar sobre sua infância, escolas que frequentou, etc.	4	3	1	4	4	3,2
Falar sobre literatura	4	4	4	0	4	3,2
Falar em situações formais (palestra, apresentação, seminário, etc.)	4	4	4	0	4	3,2
Compreender outras variações de países que falam português	3	4	1	4	4	3,2
Falar sobre planos futuros (profissão, vida pessoal, etc.)	3	4	3	4	2	3,2
Falar sobre violência	3	5	5	0	3	3,2
Falar sobre música brasileira	3	3	5	2	3	3,2
Compreender e usar a entonação apropriada ao fazer perguntas, afirmações, etc.	5	2	2	3	4	3,2

Tabela 1. Resultado do Levantamento das Necessities, Lacks e Wants das Situações comunicativas consideradas desafiadoras pelos aprendizes de PLE

4.2 DESEMPENHO DE PPPLE E NOVO AVENIDA BRASIL AO CUMPRIR COM AS NECESSIDADES DOS APRENDIZES DE PLE

O gráfico seguinte responde ao objetivo principal desta pesquisa: o desempenho dos materiais de PLE. Observa-se que os materiais não cumpriram satisfatoriamente com as necessidades dos aprendizes.

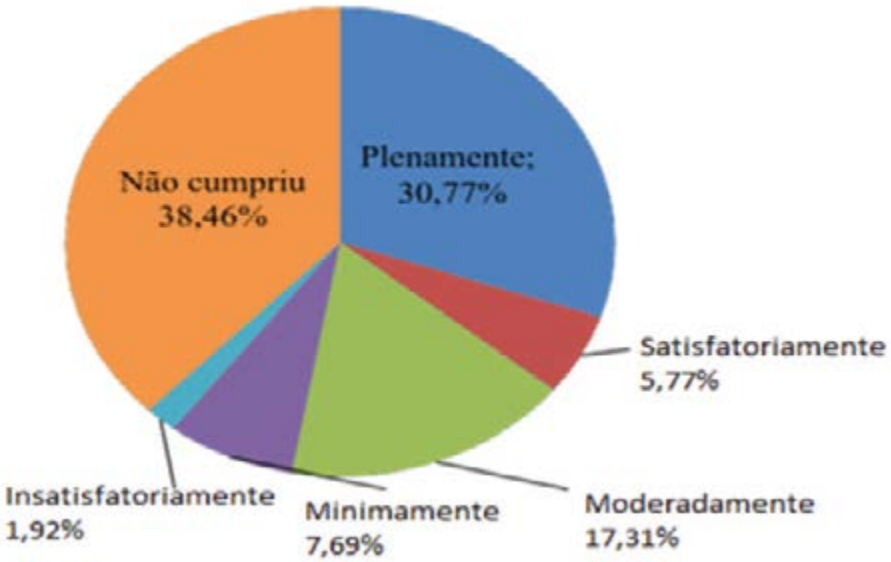


Gráfico 1. Resultado do desempenho global de ambos os materiais

Na sequência, o gráfico compara os materiais Portal do Professor de PLE e livro Novo Avenida Brasil. Observa-se que os materiais de PPPLE cumprem mais satisfatoriamente com as necessidades consideradas desafiadoras pelos entrevistados (ver tabela 1)

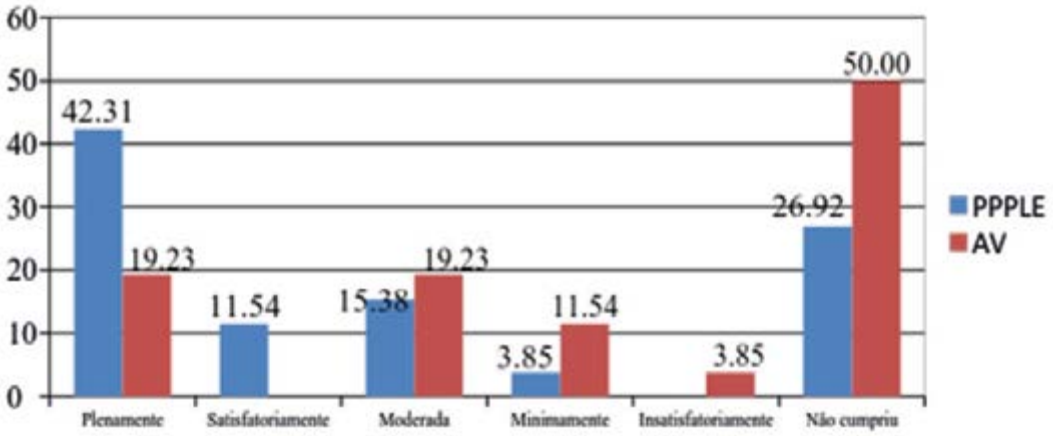


Gráfico 2. Resultado da média de desempenho dos materiais PPPLE (Portal do Professor de PLE) e AV (Novo Avenida Brasil)

4.3 SITUAÇÕES COMUNICATIVAS E O DESEMPENHO DO LIVRO AO CUMPRI-LAS

A tabela 2 apresenta o desempenho dos materiais ao cumprir com cada situação comunicativa.

SITUAÇÕES COMUNICATIVAS	Média de desempenho
Falar sobre a cultura de seu país	5
Falar sobre saúde, doenças, especialidades médicas	5
Falar sobre sua vida profissional	5
Falar sobre literatura	5
Falar sobre planos futuros (profissão, vida pessoal, etc.)	5
Ir ao médico	4
Falar ao telefone (Cumprimentar-se, identificar-se, deixar uma mensagem, etc.)	4,5
Ir ao restaurante	4,5
Falar sobre sua infância, escolas que frequentou, etc.	4,5
Falar sobre música brasileira	2,5
Compreender gírias	2,5
Compreender letras de músicas brasileiras	2,5
Contar a história de um filme, livro	2,5
Ir a escolas regulares de ensino (ensino básico, intermediário e médio)	1,5
Compreender e usar a entonação apropriada ao fazer perguntas, afirmações, etc.	1,5
Ir a estabelecimentos públicos do governo como delegacias, cartórios, etc.	1,5
Falar sobre tecnologia	1,5
Brigar/discutir com alguém (sim, é uma necessidade =))	1
Compreender e usar a entonação apropriada	1
Compreender outras variações de países que falam português	1
Ir ao aeroporto, fazer *check-in*, pedir informações	0
Brigar/discutir com alguém	0
Compreender diferenças entre Português do Brasil e de Portugal	0
Conhecer as variações linguísticas no Brasil (sotaques, vocabulário, etc.)	0
Falar em situações formais (palestra, apresentação, seminário, etc.)	0
Falar sobre violência	0

Tabela 2. Resultado da análise de desempenho dos materiais ao cumprir com as necessidades dos aprendizes

5. CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS RESULTADOS OBTIDOS

5.1 O SITE PPPLE CUMPRIU MELHOR COM AS NECESSIDADES DOS APRENDIZES.

Nesta pesquisa é notório o melhor desempenho do Portal dos Professores PLE. Uma razão plausível para tal pode ser o fato do portal poder ser atualizado muito mais facilmente do que o livro. Um portal na internet conta com a dinamicidade e rapidez dos gêneros que veiculam na rede. Um conteúdo pode ser editado, excluído e incluído. Além disso, o portal, aparentemente, é colaborativo, ou seja, os colaboradores o alimentam frequentemente com novas lições. . Por outro lado, o livro impresso é um gênero menos dinâmico para atualizações devido o alto custo implicado e restrito para colaborações. Desta maneira, o portal apresenta vantagens para se adaptar mais rapidamente às necessidades comunicativas dos aprendizes de PLE.

5.2 OS APRENDIZES SÃO/FORAM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Esse perfil apresenta necessidades comunicativas específicas, que não são propostas dos materiais analisados. Portanto, é compreensível que situações apontadas na pesquisa não sejam satisfatoriamente cumpridas. A expectativa é que o professor complemente os materiais para que os aprendizes sejam atendidos plenamente. Esse dado aponta que é necessário investimento na pesquisa e desenvolvimento de materiais de PLE para fins específicos.

5.3 PROFESSORES PRECISAM CONHECER O PERFIL DOS APRENDIZES

Os resultados mostram a importância de professores levantarem as *necessities*, *lacks* and *wants* dos aprendizes. É necessário se fazer um levantamento do que o aprendiz sabe, precisa e deseja aprender. Assim, é possível alinhar os objetivos do curso com os do aluno. Em seguida, é necessário complementar os desejos dos aprendizes com os seus *lacks*, ou falta, e necessidades. Após conhecerem o perfil de seus aprendizes, os professores têm a possibilidade de fazer uma seleção de materiais mais adequada às necessidades comunicativas deles.

5.4 OS LIVROS NÃO CUMPREM SATISFATORIAMENTE COM AS NECESSIDADES DOS APRENDIZES

Os resultados apontam que os materiais analisados não cumprem satisfatoriamente com as necessidades dos aprendizes entrevistados. Portanto, são necessárias mais pesquisas e produção de materiais didáticos para PLE, inclusive PLE para fins específicos. É desejável também que os professores compartilhem suas experiências e materiais para que os novos professores sintam-se mais apoiados e munidos de escolha ao levantar as necessidades de seus aprendizes.

6. REFERÊNCIA

ALMEIDA, F. J C. **O Ensino de Português como Língua Não-Materna: Concepções e Contextos de Ensino**. Museu da Língua Portuguesa.

BAKHTIN, M. (1992). **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes.

BRAGA, M.L. **A Abordagem Comunicativa no Processo de Aquisição de Língua Inglesa.** Web-Revista Sociodialeto, março de 2013.

CRISTOVÃO, V. L. P; CANATO, A. P. **Análise do Livro Didático de Língua Estrangeira Moderna no PNLD (2011): Reflexões Necessárias**. Universidade Federal de Londrina, 2009.

HUNTER, D. **Communicative Language Teaching and the ELT Journal: a Corpus-Based Approach to the History of a Discourse. Centre for Applied Linguistics.** University of Warwick October 2009.

HUTSCHINSONS; WATERS. **English for Specific Purposes**. New York: Cambridge. University Press. 1987.

MARTINEZ, P. **Didática de Língua Estrangeira**. 1a edição. São Paulo: Parábola Editorial, novembro de 2009. 109 páginas.

TOMLINSON, B. **Materials development for language learning and teaching**. Cambridge University Press 2012.

A PERSUASÃO DO *EVANGELII GAUDIUM* DE FRANCISCO

GUILHERME BERALDO DE ANDRADE

(Universidade do Estado de Minas Gerais / Universidade do Vale do Sapucaí)
Av. Juca Stockler, 1.130, - CEP: 37.900-106 – Passos/MG – Brasil
Av. Pref. Tuany Toledo, 470 - CEP: 37.550-000 – Pouso Alegre/MG – Brasil
guilhermeberaldo@hotmail.com

Resumo. Partindo-se dos pressupostos teóricos da retórica e da argumentação, o presente trabalho tem como objetivo observar os efeitos persuasivos presentes em alguns trechos da obra Evangelii Gaudium, escrita pelo Papa Francisco. Faremos uma reflexão sobre alguns argumentos apresentados no discurso, notadamente quando o orador se posiciona acerca de temas polêmicos da sociedade atual.

Palavras-chave. Religião; Retórica; Argumentação.

Abstract: *Based on the argumentation and rhetorical theoretical studies, this paper aims to observe the persuasive effects presented some times in the book Evangelii Gaudium, written by Francisco, the Pope. It will be made a reflection about some of the arguments used in the discourse, especially when the writer treats about the polemical subjects of the modern society.*

Abstract*. Religion. Rhetoric. Argumentation*

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na pluralidade de sentidos e formas utilizadas na linguagem, o domínio de sua exteriorização e exposição eleva a pessoa a um patamar diferenciado para com seus ouvintes, possibilitando-lhe o convencimento juntamente com todos os seus efeitos. Com efeito, a capacidade inata ao homem de buscar a persuasão ampara o texto com nuances retóricas.

Criam-se, assim, estratégias discursivas que, atreladas ao acentuado interesse coletivo, geram apreensão e alívio àqueles que a ela se vinculam. Ao orador cabe a busca do aceite e positivação de opiniões, alcançando o ato persuasivo. Em tal contexto apresentam-se os discursos produzidos pelo Cardeal Jorge Mario Bergoglio, eleito Papa Francisco no ano de 2013. Ele se tornou o 266º Papa da Igreja, sendo o primeiro latino-americano e também o primeiro jesuíta. Quando da assunção ao papado, Francisco apresentou declarações e discursos calcados

na simplicidade e humildade, gerando grande aceite por parte dos católicos de todo o mundo. Numa linha geral de suas produções discursivas, o Papa sempre ampara suas argumentações baseadas em narrativas e exemplos retirados de textos bíblicos, o que, em tese, suporta as convicções exteriorizadas.

O Papa também se posicionou politicamente em seus discursos, sendo ardente defensor de maior igualdade frente às diferenças econômicas existentes entre os países, utilizando o texto para alcançar o sentido favorável para sua linha argumentativa e respectiva imagem.

2. DISPOSITIVO TEÓRICO-ANALÍTICO

Há um nítido paralelo entre a retórica e a argumentação, na medida em que a persuasão se fundamenta nas técnicas argumentativas dirigidas na busca do convencimento. Pressupõe-se assim sempre a existência de um orador, dirigindo-se a um auditório, na busca de seu convencimento quanto a uma tese específica.

Num senso comum, a retórica é muitas vezes tomada como "embromação" e falsidade. Cientificamente, a retórica é a utilização de argumentos em uma função. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) a explicitam com a arte de argumentar, ao passo que Reboul (2000) a propõe como "a arte de persuadir pelo discurso". Quer dizer, somente falamos em retórica quando, através de um discurso direcionado, buscamos o convencimento do outro. Logicamente tal concepção nos remete à existência de discursos não persuasivos, aqueles que não buscam que o outro creia ou venha a crer em algo específico[1].

Meyer (1998, p. 17) define a retórica como: "a arte de bem falar, de mostrar a eloquência diante de um público para ganhá-lo para a sua causa. Isso vai da persuasão à vontade de agradar: tudo depende precisamente da causa".

Mais precisamente, estabelece Reboul:

> A lei fundamental da retórica é que o orador – aquele que fala ou escreve para convencer – nunca está sozinho, exprime-se sempre em concordância com outros oradores ou em oposição a eles [...]. Para ser bom orador, não basta saber falar; é preciso saber também a quem se está falando, compreender o discurso do outro, seja esse discurso manifesto ou latente, detectar suas ciladas, sopesar a força de seus argumentos e sobretudo captar o não dito. (REBOUL, 2000, p. XIX)

A respeito das definições de persuasão e convencimento, Perelman (2004) destaca ser a primeira através de meios irracionais, ao passo que a segunda através de meios concebidos como racionais. Mais ainda, o autor destaca que persuadir vem a ser mais que convencer, na medida que acrescenta a força necessária para a prática de uma ação. Convencer seria tão somente a primeira fase. Em definitivo, apresenta-nos Abreu:

> Argumentar é a arte de convencer e persuadir. Convencer é saber gerenciar informação, é falar à razão do outro, demonstrando, provando [...]. Persuadir é saber gerenciar relação, é falar à emoção do outro. (ABREU, 2009, p. 25)

1 Sousa (2015, p.20) menciona uma outra abordagem argumentativa, quando destaca a questão da manipulação: um sujeito manipulador leva um sujeito manipulado a querer e/ou dever fazer alguma coisa. A manipulação só será bem-sucedida se manipulador e manipulado compartilharem os mesmos valores.

Na alternativa de Dittrich, esclarecemos mais ainda a dicotomia entre a retórica e a argumentação. Veja-se:

> Como ato comunicacional, a argumentação pode ser entendida como a interlocução por meio da qual o orador, partidário de uma opinião, pretende fazê-la chegar ao auditório, objetivando conquistar-lhe a adesão. À Retórica, como Teoria da Argumentação, cabe descrever esse processo, apontando a natureza dos diferentes aspectos envolvidos e sua possível sobreposição ou encadeamento. Como se trata de um processo comunicativo em que o orador tenciona obter a adesão de um auditório para a opinião que lhe apresenta, atua simultaneamente em três frentes: por meio dos argumentos técnicos, procura mostrar que se trata de uma opinião tecnicamente (cognitivamente) verossímil, sustentável; por meio dos argumentos emotivos, apoiando-se em recursos da expressão, objetiva sensibilizar o auditório para angariar seu interesse, procurando mostrar que se trata de uma opinião viável, boa e útil; por meio da argumentação representacional, objetiva constituir seu credenciamento, apresentando-se com legitimidade e com capacidade para emitir a opinião em causa. (DITTRICH, 2008)

Em lição final e primorosa, Massmann (2009, p.32) exalta ter a retórica a função primordial da persuasão, ainda que na sua antiguidade, mas, acima de tudo, na sua sempre evidência.

A despeito de justificar suas posições, o Papa (na figura do orador) apresenta um discurso amparando suas afirmações em textos bíblicos e religiosos para refutar qualquer incoerência de raciocínio, tomando os últimos como verdades absolutas até mesmo por sua formação.

Seu discurso rígido contra as desigualdades sociais decorrentes das diferenças econômicas entre os países, ganhou eco em seu séquito de fiéis, aumentando seu poder persuasivo, inclusive, em auditórios que não compostos por católicos. Tamanho aceite de seu discurso alçou sua imagem à de um verdadeiro ícone, trazendo-lhe evidência até mesmo em âmbito político, mesmo que originado por uma linha religiosa.

Dessa forma, apresenta-se necessária a exposição dos argumentos aristotélicos *ethos*, *pathos* e *logos* estruturantes do discurso argumentativo, o que implicará na observação do funcionamento da argumentação, apresentando-se "os ditos" e "não-ditos", "da" e "na" linguagem.

3. DA ANÁLISE

O livro *Evangelii Gaudium* é uma Exortação Apostólica, sendo um dos documentos pontifícios possíveis utilizados pelo Papa para tratar de assuntos diversos, tais como doutrina, regras disciplinares, governamentais entre outros. Estes documentos pontifícios são escritos em latim sendo publicados no *l'Osservatore Romano*, jornal diário oficial da Santa Sé. Até por um conhecimento maior, destacamos que as chamadas *Cartas Encíclicas* se diferenciam da *Exortação* por seu caráter mais disciplinar, sendo dirigidas aos Bispos de todo o mundo. Por sua vez, as Exortações têm caráter menos solene e buscam transmitir um ensinamento do Papa a respeito de um assunto específico diretamente aos seus fiéis.

Em sua Exortação *Evangelli Gaudium* (ou Evangelho da Alegria), o Papa abordou inúmeros temas, tais como economia, bem comum, comunicação, tecnologia, ciência, política,

outras religiões, etc. De igual forma, não fugiu a temas controversos como violência, exclusão, respeito à vida e liberdade. O documento foi fruto da 13ª Assembleia Geral Ordinária do Sínodo dos Bispos que reuniu 170 bispos do mundo inteiro em Roma em outubro de 2012.

O texto possui mais de 200 páginas e está dividido em cinco capítulos, além da introdução, a saber: 1) A transformação missionária da Igreja; 2) Na crise do compromisso comunitário; 3) O anúncio do Evangelho; 4) A dimensão social da Evangelização; e, 5) Evangelizadores com espírito.

Dentre os inúmeros trechos de interesse de seu discurso, destacamos, para o presente, dois para exposição:

> I - O Papa parece não possuir nenhum receio quanto aos desdobramentos que suas palavras possam gerar. Tanto que na página 117 do livro destaca que ***"a realidade é mais importante do que a ideia"***.

Nota-se claramente o uso do argumento pela dissociação de noções proposto por Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), principalmente quando consideramos ser uma frase emblemática frente ao discurso religioso católico (no aspecto de seu conservadorismo histórico). O argumento busca a adesão do auditório (leitores) ao apresentar uma ordem distinta daquela até então utilizada.

A frase alcança desse modo um teor dissociativo de noção, apresentando incompatibilidade entre a *aparência e a realidade*. Perelman e Olbrechts-Tyteca classificam esse tipo de argumento como aquele em que "são indevidamente associados elementos que deveriam ficar separados e independentes" (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 467-468). Este remove a incompatibilidade dos termos, fundando-os em uma mesma concepção.

Quanto ao segundo trecho em destaque:

> II - Na página 118, o Papa assim destaca: ***"Há políticos – e também líderes religiosos – que se interrogam por que motivo o povo não os compreende nem segue, se as suas propostas são tão lógicas e claras. Possivelmente é porque se instalaram no reino das puras ideias e reduziram a política ou a fé à retórica"***

A crítica expressa à retórica é suporte do argumento por inferiorização (argumento da Estrutura do Real). Na expectativa do orador, o mecanismo gerará um efeito contrário, pois, crê que o auditório não compreenderá seu discurso como retoricista, mas, acima de tudo, verdadeiro e sem qualquer manipulação. Ampara-se aqui a lição preciosa de Reboul (2000) pela qual a regra de ouro da retórica é levar em conta o auditório.

Quer dizer, no processo discursivo partimos sempre da pergunta ou da resposta. Muito embora não haja um consenso quanto à questão, filiamo-nos aos autores que destacam que a retórica manipula ao abordar a pergunta pelo meio da resposta ofertada, isto é, relega a segundo plano qualquer ato argumentativo, cativando o auditório com estilo prosódico calcado no bem falar e "ocultando" a pergunta original.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os trechos aqui apresentados compõem uma pesquisa maior suporte para a tese de doutorado em curso. Não obstante já conseguimos, ainda que superficialmente, identificar que o orador se posiciona acerca de temas polêmicos da sociedade atual, com tendências à alteração de dogmas dantes tidos como rígidos e imutáveis da igreja católica. Avesso à polêmica, o Papa reforça suas concepções com oralidade e desembaraço destacáveis, corroborando a figura de um orador autêntico e verossímil.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES, **Retórica**. Revisão Levi Condinho, 2. ed. Lisboa: Biblioteca de Autores Clássicos, 2005.

FRANCISCO. **Exortação apostólica *Evangelii Gaudium***. São Paulo: Paulinas, 2013.

MASSMANN, D. R. H. **Línguas-culturas e retórica:** análise comparada de produções dissertativo-argumentativas em língua portuguesa e língua francesa na esfera escolar. 2009. 498 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MEYER, M. **A Retórica**. Revisão técnica Lineide Salvador Mosca; Tradução Marly N. Peres. São Paulo: Ática, 2007.

PERELMAN, C. **Retóricas**. Tradução Maria Ermentina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Tradução Maria Ermentina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SOUSA, T. B. de. **A construção do ator "Benjamin" em o palhacho de Selton Mello**: uma abordagem semiótica. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Franca, Franca/SP: 2015.

O MÉTODO E O SOFTWARE: UMA PESQUISA LINGUÍSTICA SOBRE ADJUNTO E VÍRGULA

GUSTAVO FECHUS MONTEIRO

Universidade Federal de Ouro Preto
gufechus@gmail.com

Resumo. Este trabalho, que se apoia tanto na Linguística Sistêmico-Funcional quanto na linguística de corpus, trata do procedimento metodológico empregado da descrição do Adjunto. Mobilizaram-se três softwares nesse processo, que também teve por finalidade conhecer as implicações dessa função gramatical com a virgulação no português brasileiro.

Palavras-chave. Linguística Sistêmico-Funcional. Descrição. Metodologia. Adjunto. Vírgula.

Abstract. *This work which is supported on functional systemic linguistics and on corpus linguistics as well,deals with the employed methodological procedures as of the description of the adjunct. Within this process, three sofwares had been mobilized once it also aimed to the knowing of the implications of this grammatical function, next to the comma punctuation usage in current brazilian portuguese language.*

Keywords. *Functional systemic linguistics. Corpus linguistics. Description. Methodology. Adjunct. Comma.*

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O trabalho aqui proposto – recorte de um estudo em execução no *Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem*, na Universidade Federal de Ouro Preto – dedica-se à exposição das etapas metodológicas de uma investigação em curso, cujo objetivo, com base nas formulações da Linguística Sistêmico-Funcional, de Halliday (2004), é descrever o Adjunto, função gramatical do português brasileiro, dentro da qual estão previstas diversas realizações adverbiais, tanto na ordem do grupo (como adjuntos adverbiais) quanto na ordem da palavra (como advérbios). A este interesse, soma-se ainda o de conhecer as relações que se estabelecem entre Vírgula e Adjunto, entendendo-se esse sinal de pontuação como marca gráfico-visual que expressa a realização de fenômenos linguísticos de múltipla motivação.

A investigação se justifica, entre outras razões, por ainda ser insuficiente a compreensão fornecida por diversos gramáticos relativamente à virgulação envolvendo o Adjunto. Embora muitos estudiosos já tenham contribuído para o avanço desse debate, tanto a gramática tradicional quanto a funcionalista ainda não encerraram a questão, motivo por que, apoiados não só na linguística de *corpus*, mas também em um conjunto teórico proveniente da Linguística Sistêmico-Funcional, voltamos a focalizar esse problema ainda em aberto, com a finalidade de descrever o Adjunto e de compreender as implicações do emprego de vírgula com essa função gramatical.

Os passos metodológicos deste empreendimento descritivo foram basicamente divididos em duas partes: a primeira delas, relativa à extração e ao tratamento de dados; e a segunda, relativa à metodologia de análise. Com base no *corpus* CALIBRA, cujas especificações serão conhecidas mais adiante, a descrição gramatical do objeto desta investigação demandou a utilização de três *softwares*, os quais serão conhecidos e comentados juntamente com o percurso metodológico que resultou na elaboração do sistema que esta investigação se propôs a desenhar.

2. EXTRAÇÃO E TRATAMENTO DE DADOS

As etapas que foram cumpridas para o desenvolvimento deste trabalho exigiram a participação de três *softwares*. À posse do corpus CALIBRA Sub1 100.000 *tokens* – compilado com base na tipologia da língua no contexto de cultura e distribuído em oito subcópora relativos a cada um dos processos sócio-semióticos envolvidos no contexto de cultura (Matthiessen *et al.*, 2008) –, foi preciso prepará-lo segundo o objeto de estudo desta pesquisa. A primeira parte do trabalho foi realizada com o CALIBRA ESCRITO, com aproximadamente 50.000 *tokens*.

TIPO DE TEXTO	Expoundin g	Reporting	Recreatin g	Sharing	Doing	Recom-mending	Enablin g	Exploring
ESCRITO MONÓLOGO	3,136	3,125	3,142	3,166	3,141	3,151	3,115	3,278
ESCRITO DIÁLOGO	3,159	3,171	3,143	3,127	3,001	3,127	3,123	3,150
FALADO MONÓLOGO	3,184	3,123	3,123	3,125	3,189	3,141	3,144	3,130
DALADO DIÁLOGO	3,130	3,170	3,144	3,208	3,127	3,127	3,146	3,057
PARCIAIS	12,609	12,589	12,552	12,62 6	12,458	12,546	12,528	12,615
TOTAL	100,523 tokens							

TIPO DE TEXTO	Expounding	Reportin g	Recreatin g	Sharing	Doing	Recom-mending	Enabling	Exploring
ESCRITO MONÓLOGO	4	4	5	4	13	7	5	4
ESCRITO DIÁLOGO	6	4	6	10	9	6	7	9
FALADO MONÓLOGO	4	2	4	4	4	4	5	4
DALADO DIÁLOGO	4	1	5	5	7	6	5	2
PARCIAIS	18	11	20	23	33	23	22	19
TOTAL	169 textos - ≈ 8,500 frases.							

Figura 1 - Corpus CLIBRA Sub1 Escrito e Falado

Língua no contexto de cultura

			escrito		falado	
			dialogo	monologo		dialogo
Especializada	Reflexão	EXPLICAR	Carta pessoal	Livro texto	Palestra	Debate
Não-especializada		REPORTAR	Questionário	Reportagem	Depoimento	Entrevista
		RECRIAR	Tira em quadrinhos	Romance	Causo	Peça teatral
		COMPARTILHAR	E-mail pessoal	Blog (diário)	Lembranças	Bate papo
	Ação	FAZER	Carta comercial	Lista de compras	Instruções	Co-operação
especializada	Reflexão	RECOMENDAR	Auto-ajuda	Anúncios	Orações	Consulta médica
		HABILITAR	Perguntas mais frequentes	Panfletos	Orientações	Perguntas e Respostas
		EXPLORAR	Carta ao editor	Artigo acadêmico	Discurso	Discussão

written	monologue
written	dialogue
spoken	dialogue
spoken	monologue

Para extrairmos do corpus as categorias de análise que interessavam à investigação, utilizamos o *Etiquetador Morfossintático TreeTagger*, que anota automaticamente o *corpus* em classes de palavras, conforme se verifica nas figuras 2 e 3:

Figura 2 - TreeTagger

Calibra Escrito tagged - Bloco de notas

Arquivo Editar Formatar Exibir Ajuda

<CAP_ED_01 L4>	V		
<CAPACITAR>	V		
<ESCRITO DIÁLOGO>		V	
<ANO>	V		
<@yahoo.com.br/mail>		V	
<700>	V		
Caros	NOM		
colegas	NOM		
,	VIRG		
Bom	V		
dia	NOM		
!	SENT		
Gostaria		V	
de	PRP		
consultá-los		DET	
,	VIRG		
via	V (PRP)		
email	F		
,	VIRG		
sobre	PRP		
sua	ADJ		
opinião	V		
quanto	ADV		
a	PRP		
uma	DET		
solicitação		V	NOM
que	CONJSUB	PR	
desejo	NOM		
encaminhar		V	
ao	PRP+DET		
Centro	NOM		
de	PRP		
Educação		NOM	
Aberta	NOM		
e	CONJ		
a	DET		
Distância		NOM	

Calibra Escrito tagged - Bloco de notas

Arquivo Editar Formatar Exibir Ajuda

-	QUOTE		
C.	NOM		
da	PRP+DET		
UF	NOM		
,	VIRG		
com	PRP		
certa	P	ADJ	
urgência		V	
.	SENT		
Explico	V		
melhor	ADV	ADJ	
meu	ADJ		
pedido	NOM		
e	CONJ		
suas	ADJ		
circunstâncias		NOM	
.	SENT		
Venho	V		
mantendo		V	
contato	NOM		
com	PRP		
o	DET		
C.	NOM		
desde	PRP		
que	PR		
cheguei	V		
à	V		
UF	NOM		
para	PRP		
negociar		V	
a	DET		
abertura		NOM	
de	PRP		
salas	NOM		
no	PRP+DET		
MOODLE	NOM		
(	QUOTE		
a	DET		

Calibra Escrito tagged - Bloco de notas

Arquivo Editar Formatar Exibir Ajuda

acompanhamento		NOM	
dos	PRP+DET		
alunos	NOM		
das	PRP+DET		
disciplinas		NOM	
presenciais		V	ADJ
que	CONJSUB	PR	
ministro		NOM	
na	PRP+DET		
graduação		NOM	
.	SENT		
Na	PRP+DET		
semana	NOM		
passada	ADJ		
(	QUOTE		
infelizmente		ADV	
apenas	ADV		
na	PRP+DET		
sexta-feira		NOM	
,	VIRG		
depois	ADV		
de	PRP		
nossa	ADJ		
assembleia		NOM	
)	QUOTE		
,	VIRG		
obtive	V		
a	DET	PRP	
informação		V	
de	PRP		
como	ADV	CONJ	
proceder		V	
para	PRP		
que	PR		
se	P		
abram	V		
essas	DET		
salas	NOM		

Figura 3 - Etiquetamento do corpus

Os resultados obtidos com o *TreeTagger* trouxeram-nos um primeiro problema, porque o etiquetador só anota a classe de palavra, e não a função sintática. Pelo fato de a categoria de análise deste trabalho ser a função Adjunto – realizada tanto por advérbio, na ordem da palavra, quanto por adjunto adverbial, na ordem do grupo –, a princípio o *software* teria sido capaz de atender a apenas uma parte de nossa demanda (a classificação do advérbio, realizado na ordem da palavra).

Com o propósito de resolver essa questão, procedemos preliminarmente à análise das variáveis que formavam adjuntos adverbiais. Chegamos a uma lista inicial com as seguintes ocorrências: PRP+NOM; PRP + NOM + ADJ; PRP+DET + NOM + ADJ; PRP + ADJ; "Via" + NOM; PRP + P (DET) + V + ADJ; PRP + ADJ + NOM; PRP + ADV + PRP + DET + NOM; PRP+ADV + PRP + ADJ + NOM; PRP+DET + NOM + PRP+DET + NOM; PRP+DET + NOM; P + V + NOM = (PRP+DET + ADJ + NOM); PRP + NOM + ADJ; PRP + R (P); PRP + V (NOM); PRP + P + NOM.

Esse pequeno conjunto de composições adverbiais foi o bastante para demonstrar que a etiqueta PRP + NOM era comum a todos os adjuntos adverbiais. Embora o *software* não fizesse a análise sintática dos dados do *corpus*, havíamos descoberto a etiqueta mínima que constituía o adjunto adverbial – informação suficiente para prosseguirmos em direção ao próximo passo.

Submetemos, então, o *corpus* já etiquetado ao *WordSmith Tools*. Com a ferramenta *Concord*, criam-se linhas de concordância que auxiliam na busca de padrões, conforme se verifica nas figuras 4 e 5:

Figura 4 - WordSmith Tools e Concord

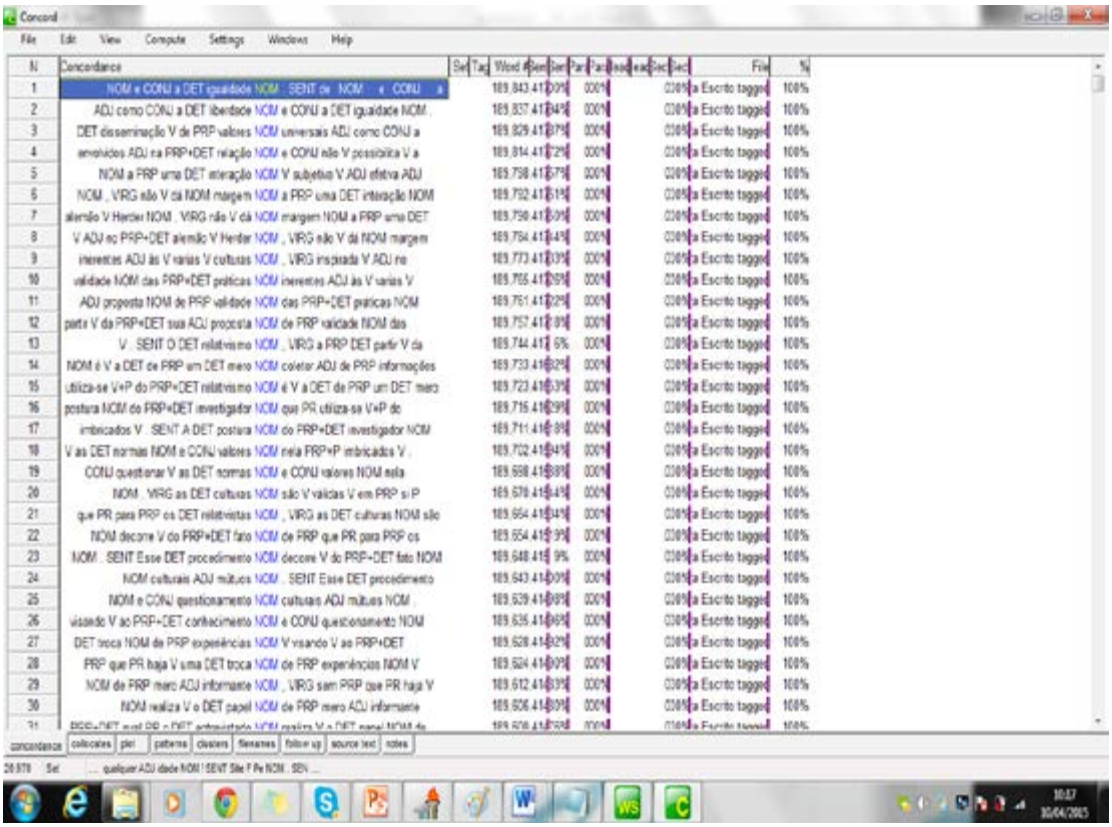


Figura 5 - Linhas de concordância (NOM)

O primeiro resultado a que tivemos acesso (apenas NOM) contava com aproximadamente 21.000 linhas de concordância. Ao delimitar o ambiente sintático (NOM próximo a PRP), obtivemos um quadro com cerca de 14.000 linhas de concordância, como se verifica na figura 6:

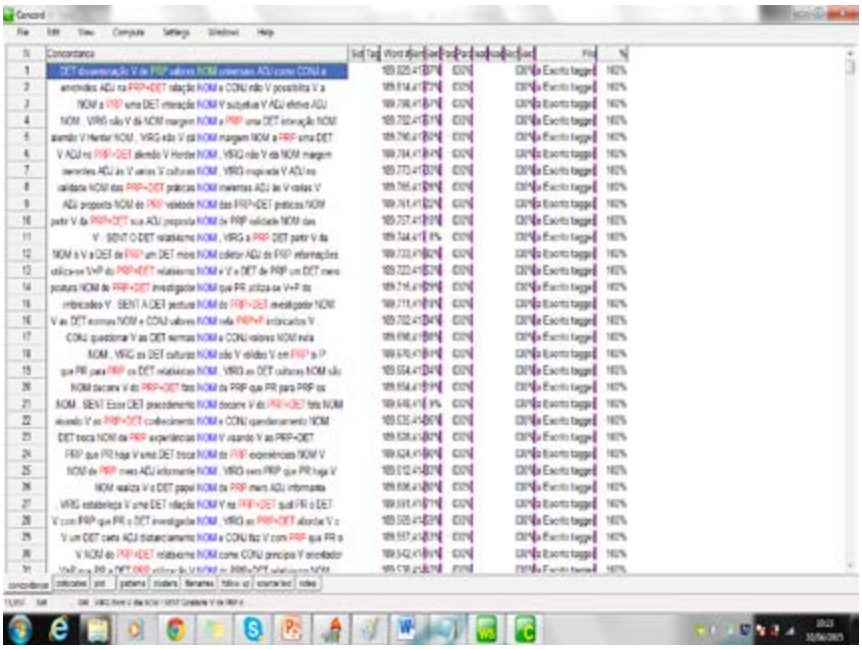


Figura 6 - Linhas de concordância (PRP / NOM / PRP)

O próximo passo para a preparação do *corpus* foi subtrair todos os casos de NOM + PRP (cuja composição não forma adjunto adverbial). Em seguida, com a perspectiva da visão trinocular "ao redor", que verifica uma determinada função a partir da substituição de um dado elemento por outro de mesmo valor, foram analisadas individualmente cada uma das ocorrências PRP + NOM, porque muitas delas integravam outras funções sintáticas que não interessavam à pesquisa – como adjuntos adnominais, complementos nominais e objetos indiretos. Ao final, o resultado da lista de adjuntos adverbiais foi de aproximadamente 1300 linhas de concordância, conforme se verifica na figura 7:

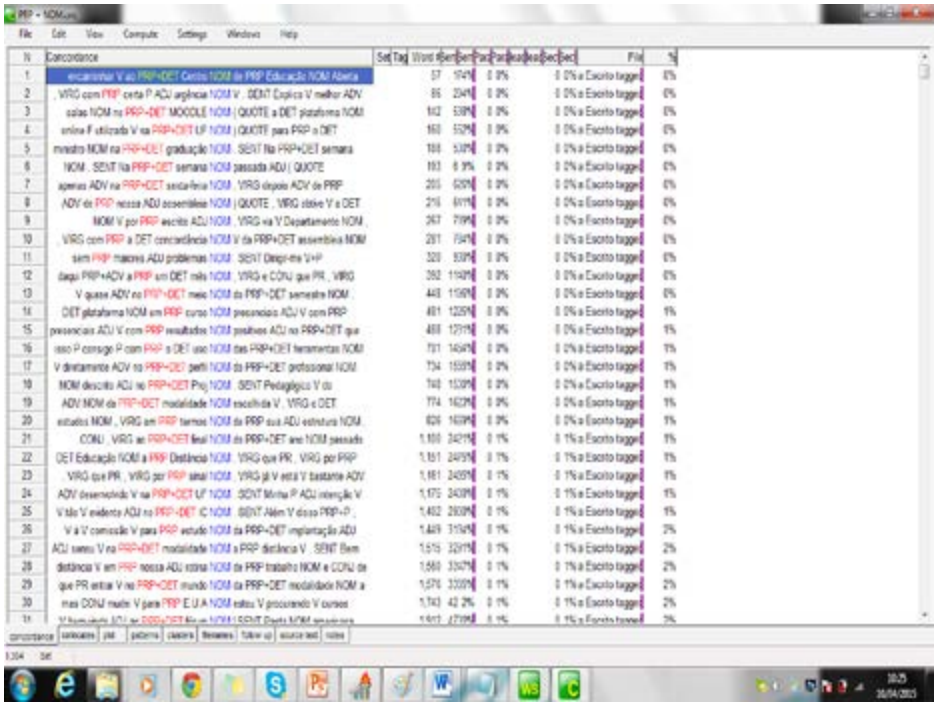


Figura 7 - Linhas de concordância (adjunto adverbial)

Finalizado esse primeiro trabalho com os adjuntos adverbiais, produzimos linhas de concordância de advérbios (aproximadamente 1500 ADVs) e, em seguida, somamos as duas listas (adjunto adverbial + ADV = 2814 linhas de concordância), conforme se verifica nas figuras 8 e 9:

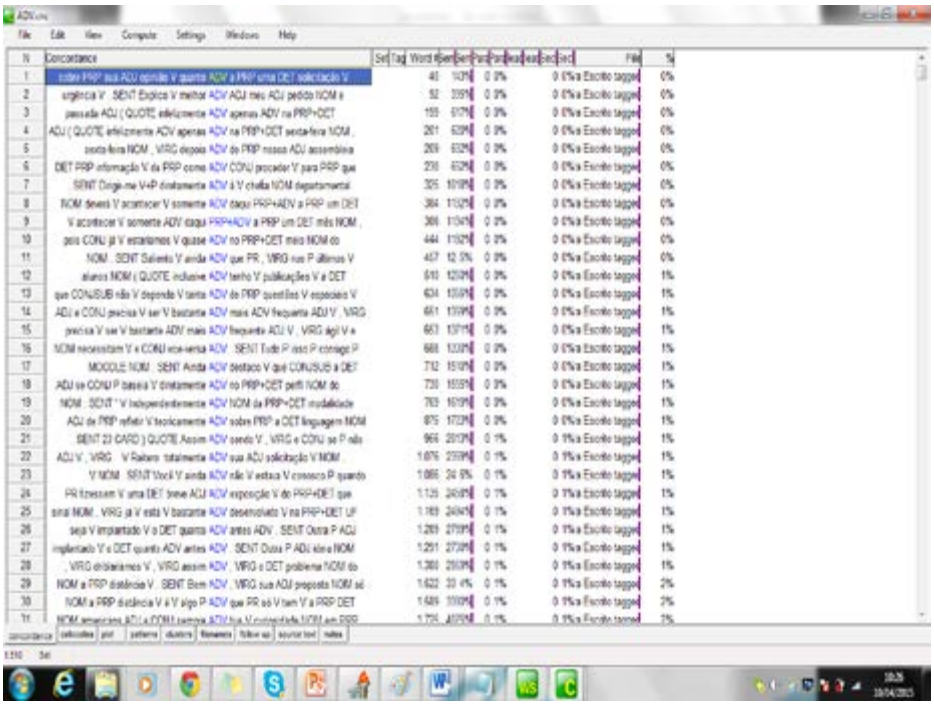


Figura 8 – Linhas de concordância (ADV)

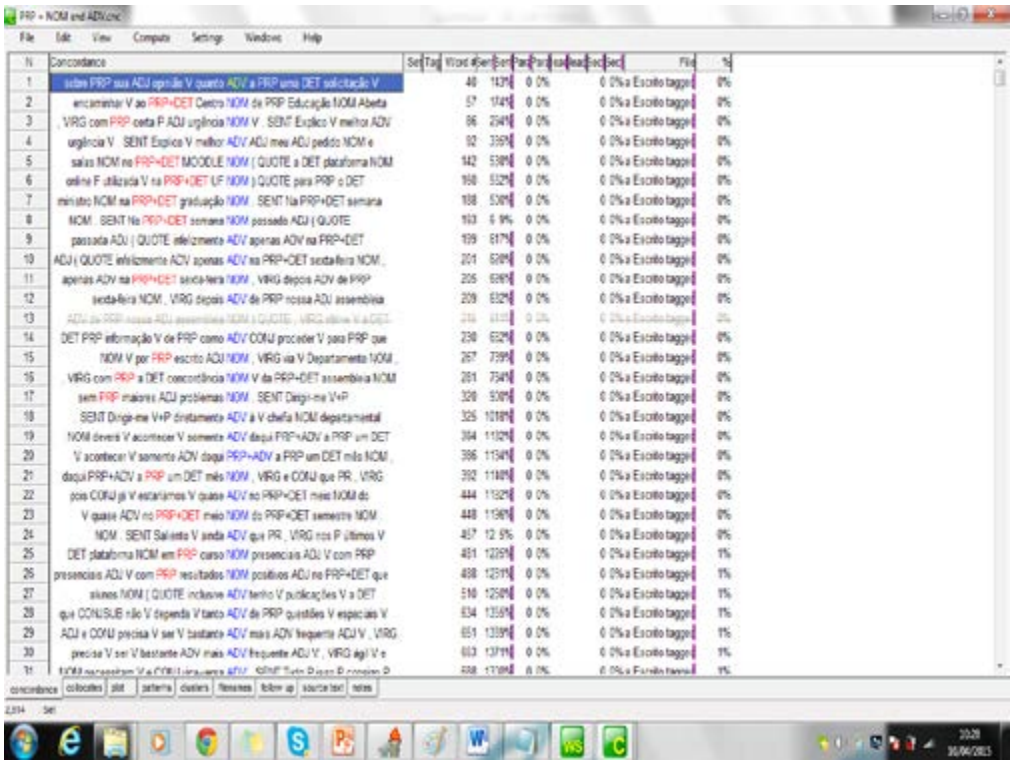


Figura 9 - Linhas de concordância (adjunto adverbial + ADV)

Finalmente, à posse do *corpus* de categorias que nos interessavam, restava-nos delimitar os critérios que seriam incorporados à descrição (a discussão a respeito do estabelecimento desses critérios consta na sessão "metodologia de análise"). A princípio, criaram-se fichas de descrição preliminar, conforme se verifica nas figuras 10 e 11:

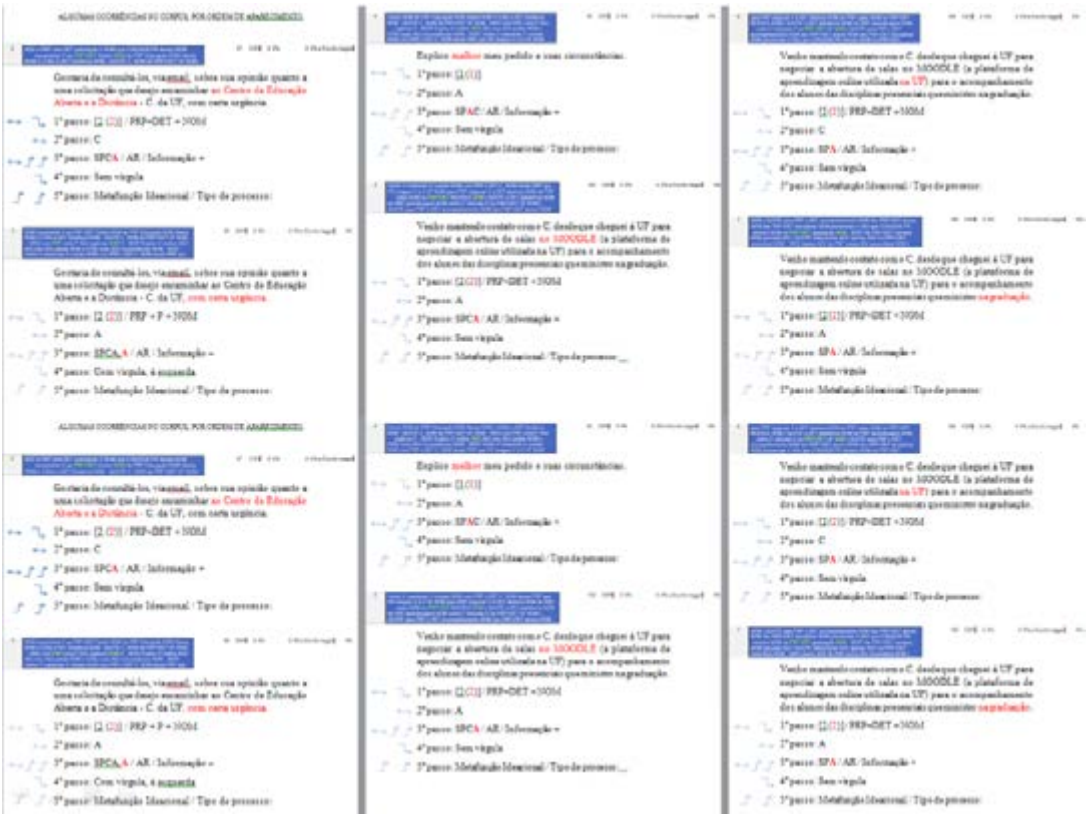


Figura 10 - Fichas de descrição (visão geral)

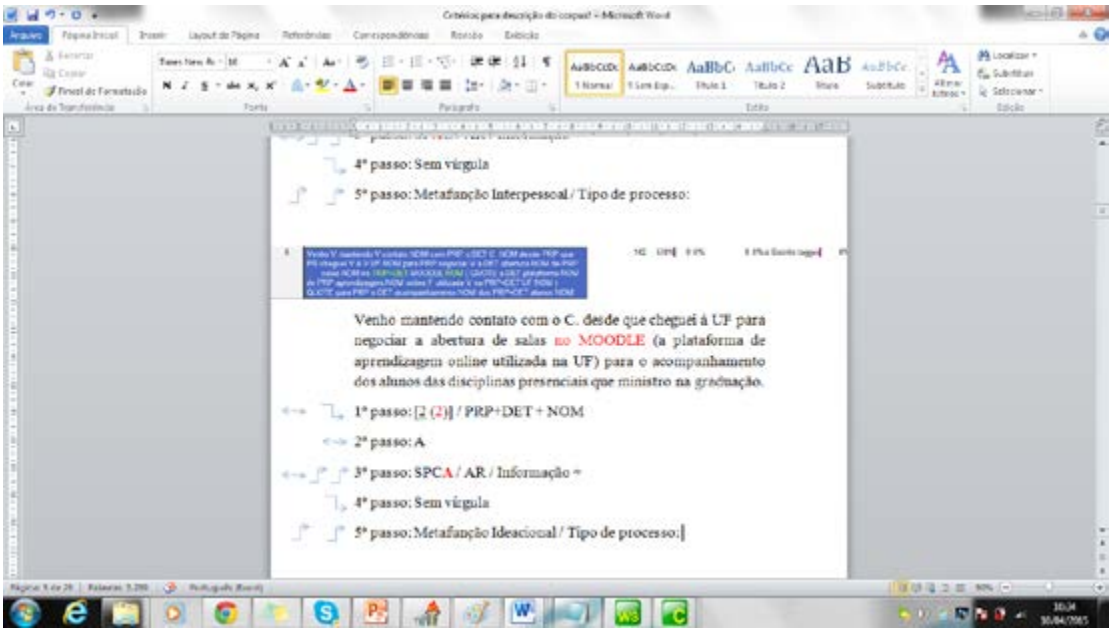


Figura 11 - Exemplo de ficha de descrição

Depois de testados os primeiros critérios de descrição que havíamos estabelecido no formato de fichas, a próxima etapa foi desenhar um esquema de anotação no programa *UAM CorpusTool*, cujo emprego, além de ter possibilitado a sistematização dos critérios, também contribuiu para a descrição dos dados, conforme se verifica nas figuras 12 e 13:

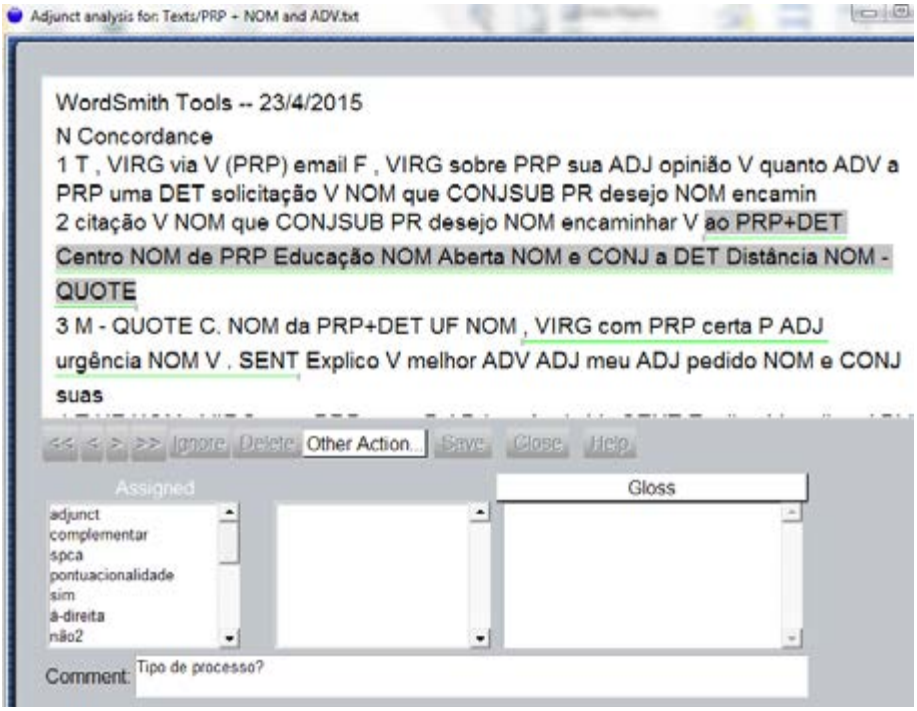


Figura 12 - UAM CorpusTool

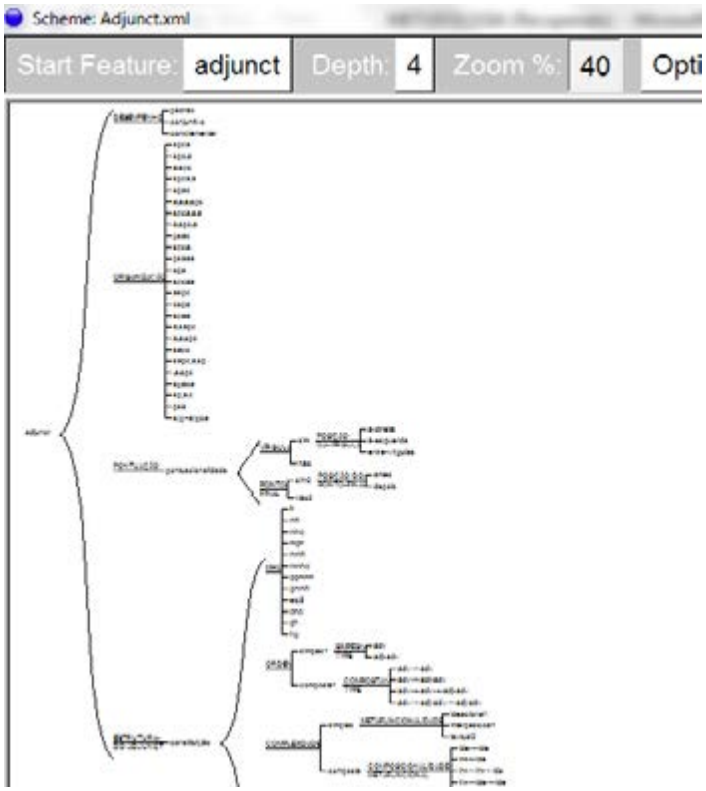


Figura 13 - Esquema de anotação

Dividido, portanto, em cinco etapas, o percurso metodológico relativo à extração e ao tratamento de dados é representado pelo seguinte modelo:

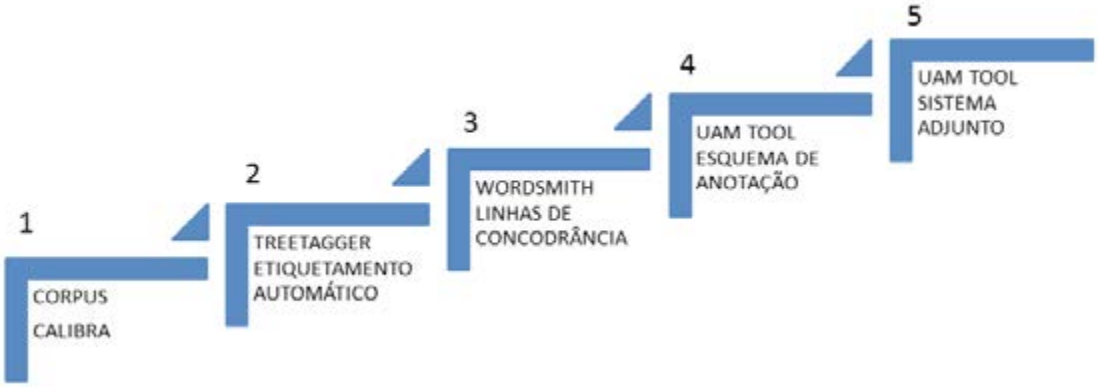


Figura 14 - Percurso de extração e tratamento de dados

3. METODOLOGIA DE ANÁLISE

A extração e o tratamento de dados foi apenas uma das etapas do percurso metodológico deste trabalho. A outra parte referiu-se ao estabelecimento do caminho a ser percorrido para a análise dos dados: à posse de um *corpus* preparado segundo critérios e categorias relativos ao Adjunto, como descrever e analisar essas informações? Em primeiro lugar, foi preciso estabelecer os critérios de descrição dos dados, etapa que precede e acompanha a análise do *corpus*. Dessa forma, dedicamo-nos à sedimentação dos critérios que seriam empregados na descrição gramatical das linhas de concordância extraídas do CALIBRA ESCRITO. Com base na visão trinocular de Halliday (2002), definimos os critérios de descrição a partir de três perspectivas, “de baixo”, “ao redor” e “de cima”, distribuídos em cinco passos:

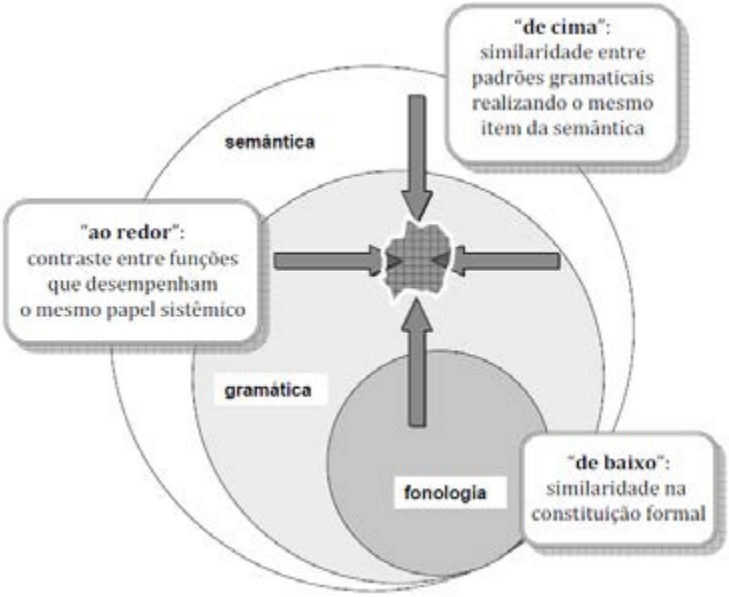


Figura 15 - Perspectiva trinocular sobre a gramática

1º PASSO – "de baixo":

1.1. Descrever o Adjunto relativamente à sua realização:

para Advérbio (Adjunto realizado na ordem da palavra);

para Adjunto Adverbial (Adjunto realizado na ordem do grupo);

1.2. Nos casos de (2), descrever sua constituição:

Ex: PRP+DET + NOM, PRP+DET + ADJ + NOM, etc.

1.3. Nos casos de Adjunto Complexo, descrever sua posição na constituição da Unidade de Informação Adverbial (UIA):

Ex: [1 (1 + 1 + 2)] = [Advérbio localizado em UIA constituída por (Advérbio + Advérbio + Adjunto Adverbial)]

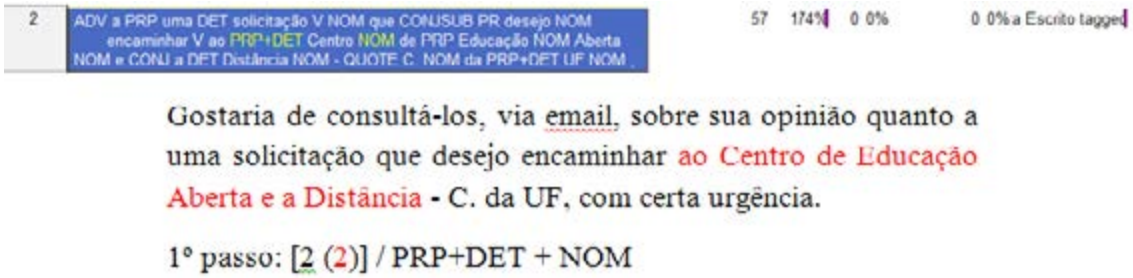


Figura 16 - Exemplo 1º PASSO

2º PASSO – "ao redor":

Descrever o desempenho do Adjunto na oração, bem como a relação que se estabelece entre Adjunto e Processo. Este critério, em particular, articula-se ao 5º passo, no qual se descrevem a Metafunção e o Tipo de Processo a que se liga o Adjunto. A perspectiva adotada ainda é estritamente gramatical ("ao redor"), visto que os testes que aqui se aplicam, porque apoiados na posição na estrutura e no grau de envolvimento com o processo, prescindem da orientação semântico-discursiva:

(A) para Adjunto Padrão: grau de envolvimento com o Processo = NEGATIVO;

(B) para Adjunto Conjuntivo: organização do fluxo discursivo / coesão textual;

(C) para Adjunto Complementar: grau de envolvimento com o Processo = POSITIVO (complemento de verbo transitivo adverbial).

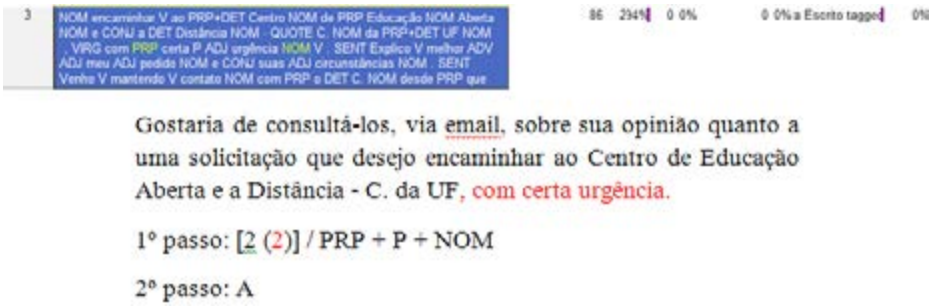


Figura 17 - Exemplo 2º PASSO

3º PASSO – "ao redor":

Descrever a realização estrutural das funções gramaticais estabelecidas por Halliday (1964) (S [sujeito], P [predicador], C [complemento] e A [adjunto]), bem como a posição do Adjunto na estrutura temática ou na estrutura remática da oração:

AT = Adjunto Temático; AR = Adjunto Remático

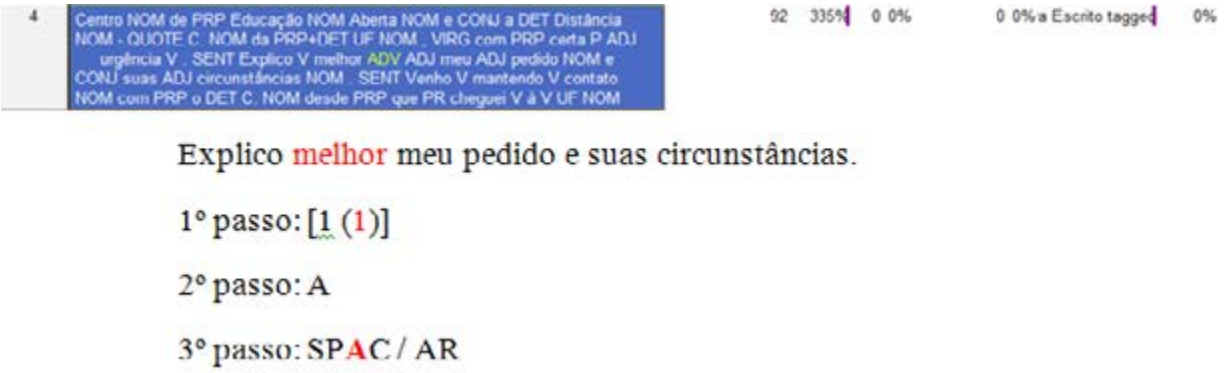


Figura 18 - Exemplo 3º PASSO

4º PASSO – "ao redor":

Descrever as ocorrências de pontuação envolvendo o Adjunto. Considerando-se tanto a vírgula quanto o ponto final como funções gramaticais (e não apenas como realizações fonológicas), estabeleceram-se equivalências para esses sinais de pontuação:

- Sinais de pontuação gramaticalmente equivalentes à vírgula:

, = (

, =)

, = –

, = ;

- Sinais de pontuação gramaticalmente equivalentes ao ponto final:

. = !

. = ?

. = ...

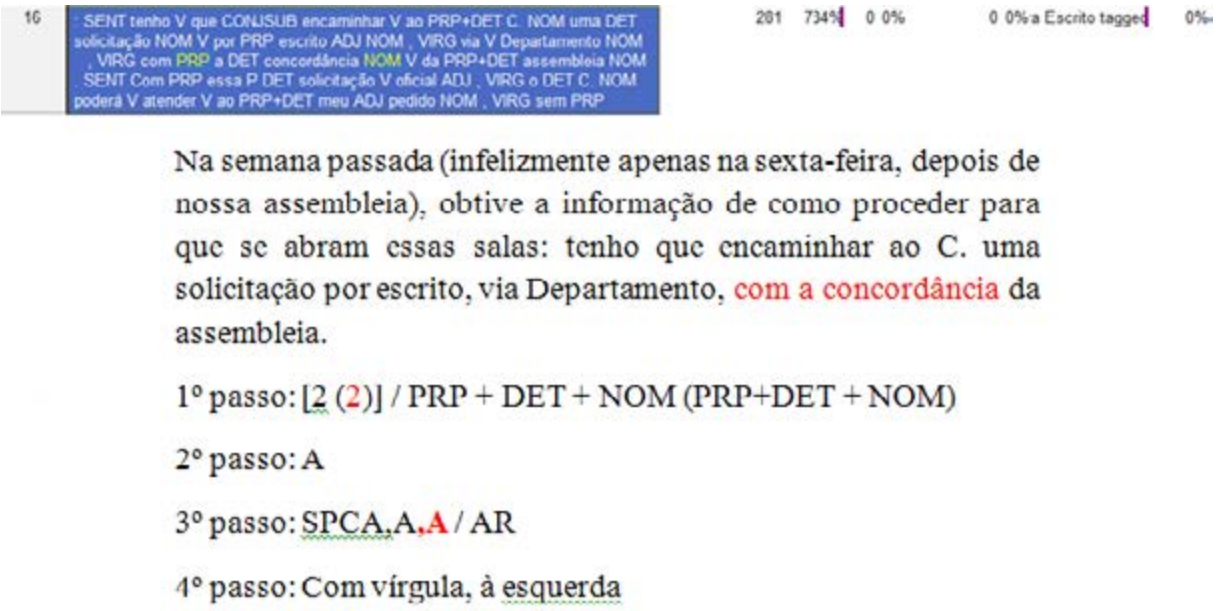


Figura 19 - Exemplo 4º PASSO

5º PASSO – "de cima":

Descrever a Metafunção e o Tipo de Processo a que se liga o Adjunto:

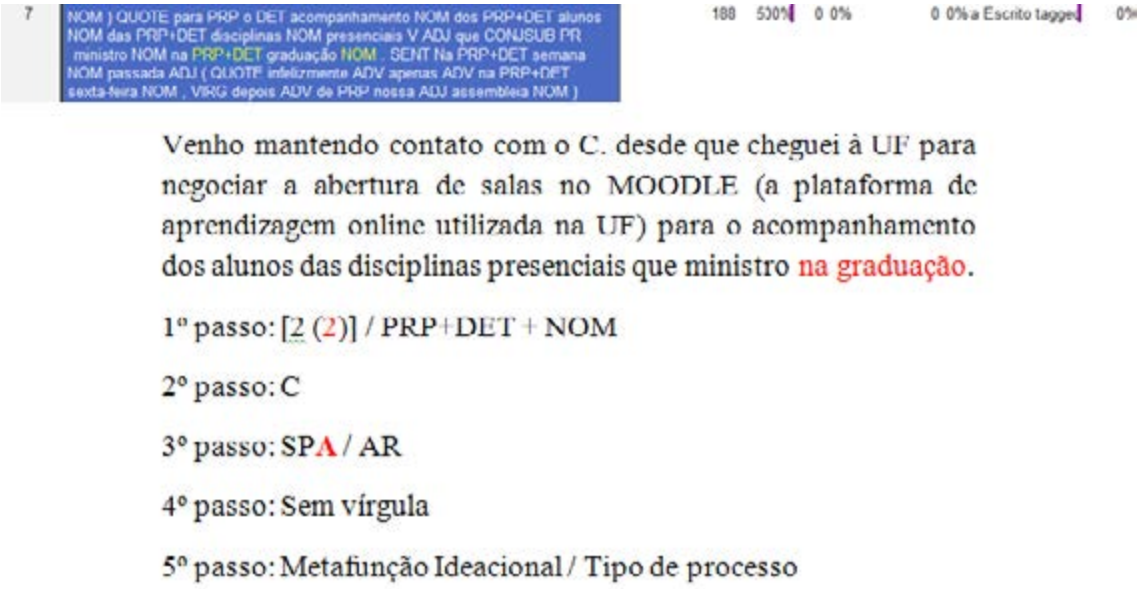


Figura 20 - Exemplo 5º PASSO

Estabelecidos esses primeiros passos de descrição, a próxima etapa foi recorrer ao programa *UAM CorpusTool* para a construção de um esquema de anotação. Importa observar que, ao transformar os passos de descrição em esquema de anotação, foram necessárias algumas modificações, decorrentes não só do próprio desenvolvimento dos critérios, mas também das especificidades representacionais dos sistemas que compuseram o esquema:

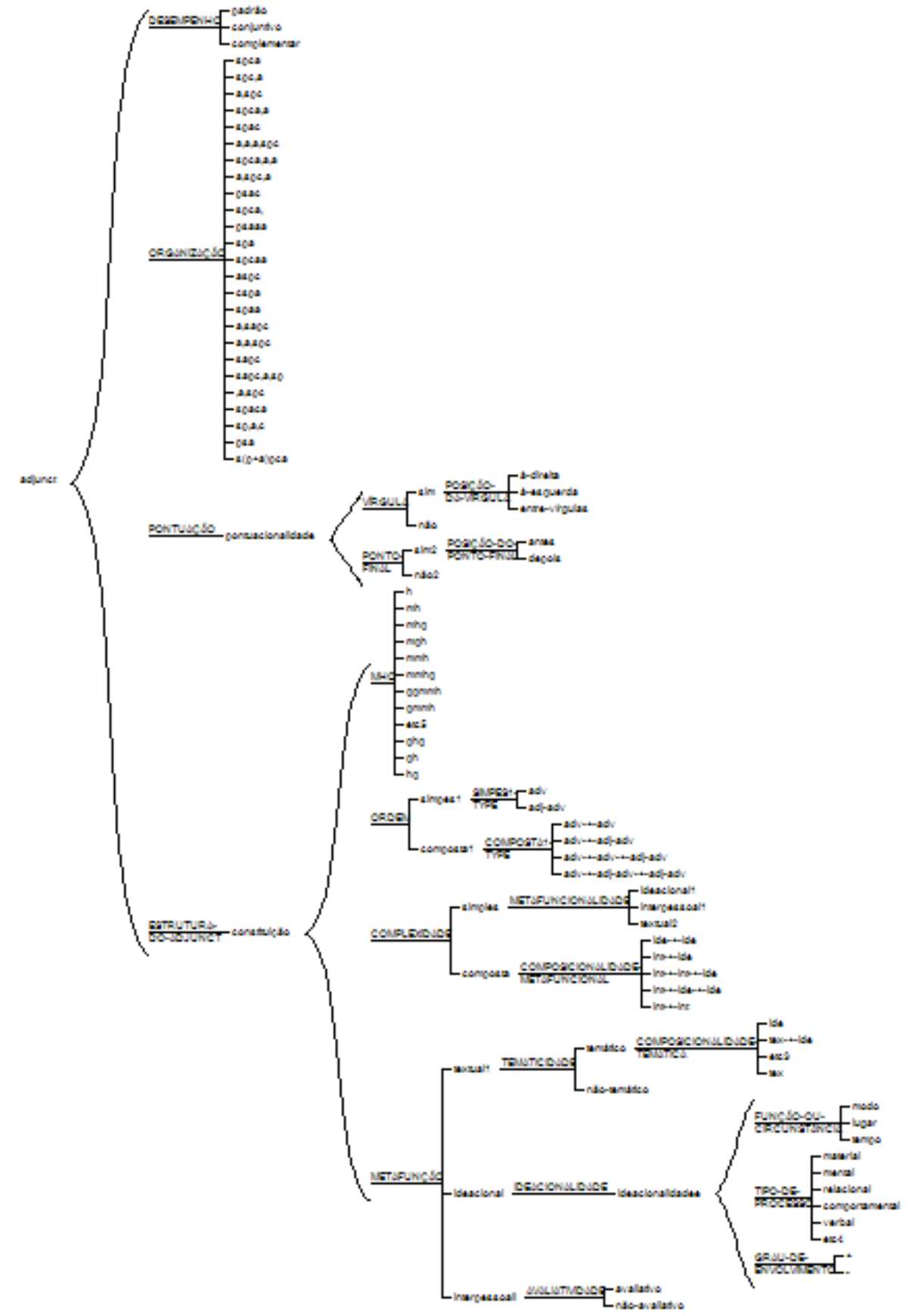


Figura 21 – Visão geral do esquema de anotação

Integraram o esquema de anotação do Adjunto os seguintes sistemas: DESEMPENHO (com as opções “padrão”, “conjuntivo” e “complementar”), ORGANIZAÇÃO (com as várias realizações da organização estrutural das orações), POTUAÇÃO (com os sistemas co-seletivos “VÍRGULA” e “PONTO FINAL”) e ESTRUTURA DO ADJUNTO (com os sistemas co-seletivos “MHQ”, “ORDEM”, COMLEXIDADE” e “METAFUNÇÃO”):

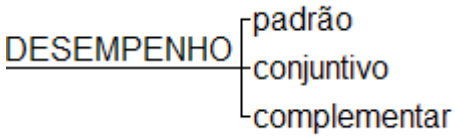


Figura 22 - SISTEMA DE DESEMPENHO

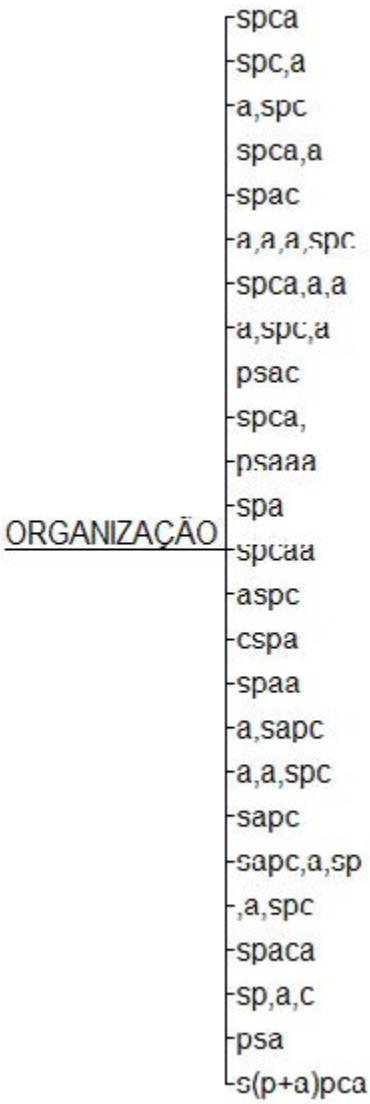


Figura 23 - SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO

Figura 24 - SISTEMA DE PONTUAÇÃO

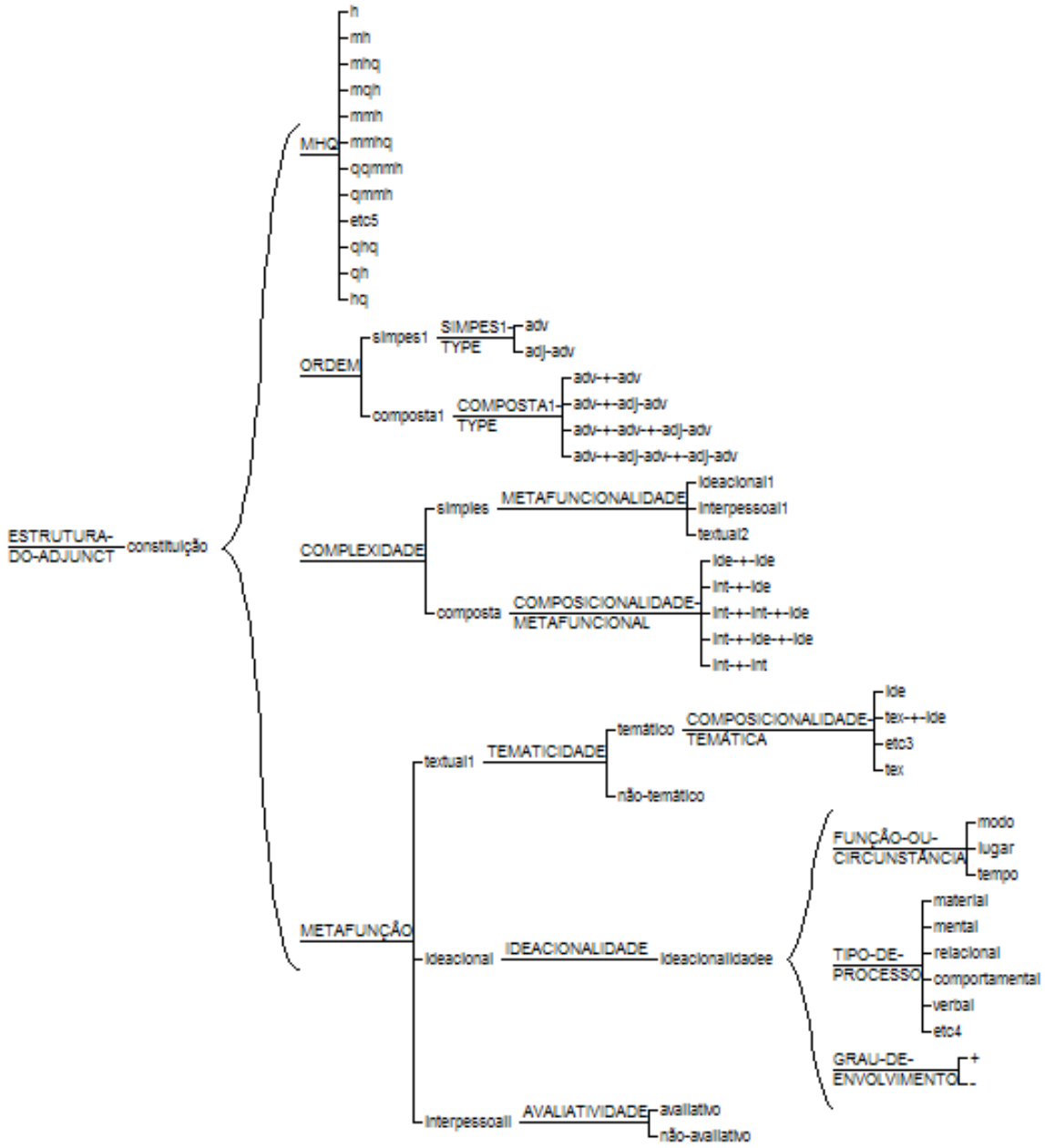


Figura 25 - SISTEMA DE ESTRUTURA DO ADJUNTO

A metodologia de análise, portanto, é assim representada:

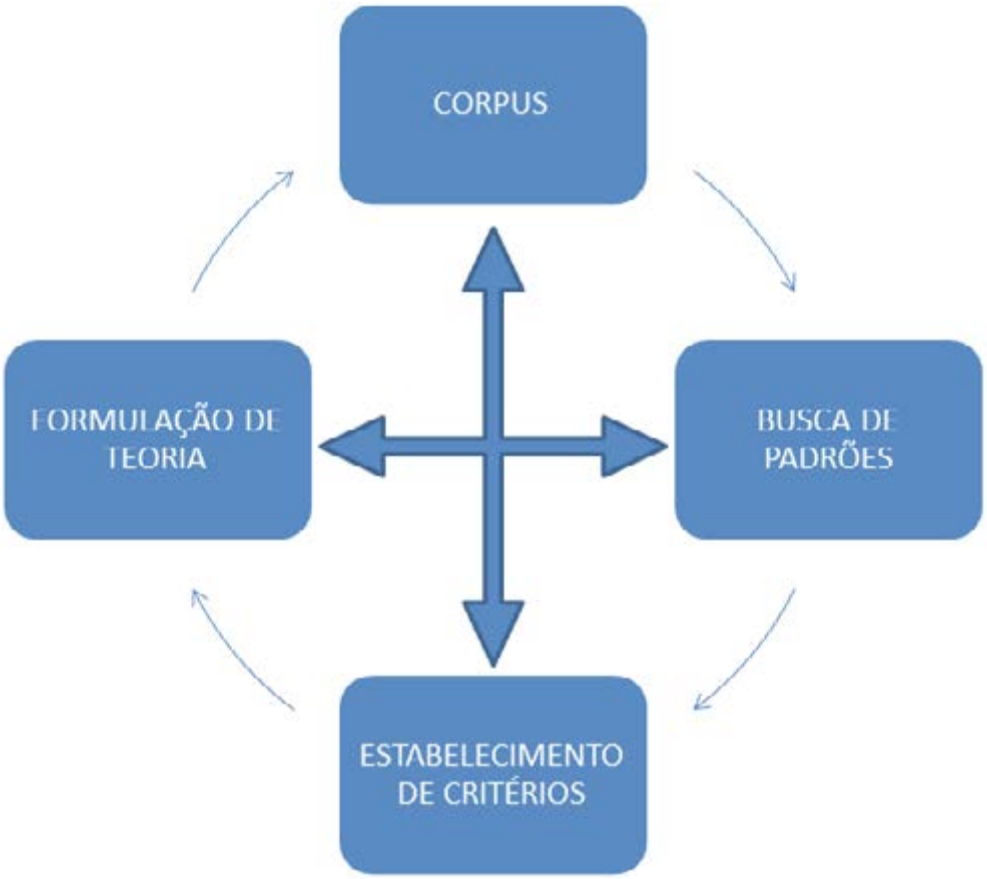


Figura 26 - Metodologia de análise

Desse modo, estabeleceu-se o percurso metodológico empregado no trabalho de descrição do Adjunto – etapa necessária para compreender as implicações dessa função com a virgulação. O trabalho, ainda em desenvolvimento, resultará na elaboração de um sistema que deverá gerar todas as realizações envolvendo vírgula e Adjunto.

REFERÊNCIAS

HALLIDAY, M. A. K. *On grammar*. London: Continuum, 2002. (The collected works of M.A.K. Halliday, v. 1).

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. *An introduction to functional grammar*. 3a ed. London: Edward Arnold, 2004.

MATTHIESSEN, C.; TERUYA, K.; WU, C. Multilingual studies as a multi-dimensional space of interconnected language studies. In: WEBSTER, J. (Ed.). *Meaning in Context*: implementing intelligent applications of language studies. London and New York: Continuum, 2008.

CAMPANHAS EDUCATIVAS: POTENCIALIDADES PARA A AMPLIAÇÃO DOS MULTILETRAMENTOS

HELENA MARIA FERREIRA

Universidade Federal de Lavras
Campus Universitário, s/n. 37200-000 – Lavras – MG – Brasil
helenaferreira@dch.ufla.br

Resumo. Este trabalho propõe como objeto de discussão as contribuições do gênero campanha educativa para a ampliação dos multiletramentos. Como procedimento metodológico, foi realizada uma pesquisa teórica e uma análise de uma campanha educativa. A investigação evidenciou que esse gênero pode contribuir para viabilizar a reflexão efetiva da língua nas práticas sociais, o desenvolvimento de atitudes de responsabilidade ética/social e de preservação ambiental e a ampliação dos multiletramentos.

Palavras-chave. Multiletramentos. Leitura. Campanha educativa.

Abstract. *This paper proposes as a subject of discussion contributions of its kind educational campaign for the expansion of multiliteracies. As methodological procedure a theoretical research and an analysis of one educational campaign took place. The investigation showed that this genre can help to facilitate the effective reflection of the language in social practices, the development of ethical/ socially responsible attitudes and environmental preservation and expansion of multiliteracies.*

Keywords. *Multiliteracies. Reading. Educational campaign.*

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O trabalho em pauta tem por objetivo inventariar as potencialidades do gênero campanha ambiental para o aperfeiçoamento das habilidades de leitura multimodal com vistas à ampliação dos multiletramentos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a temática meio ambiente precisa ser integrada ao currículo escolar e deve ser trabalhada como tema transversal. Nessa direção, este trabalho apresenta uma proposta de leitura de uma campanha ambiental, com vistas a demonstrar que esse gênero possui especificidades que devem ser consideradas no processo de encaminhamento da leitura.

As campanhas educativas são consideradas textos multimodais. Para Kress e van Leeuwen (2006), o texto multimodal é aquele cujo significado realiza-se por mais de um código semiótico, por exemplo, palavras e imagens. Segundo Rojo (2012), a multimodalidade não é apenas a soma de linguagens, mas a interação entre linguagens diferentes em um mesmo texto. A multiplicidade cultural que se expressa e se comunica por meio de textos multissemióticos (impressos ou digitais), ou seja, textos que se constituem por meio de uma multiplicidade de linguagens (fotos, vídeos e gráficos, linguagem verbal oral ou escrita, sonoridades) traz novos significados os textos, o que exige "capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar" (ROJO, 2012, p. 13).

Nessa direção, Segatto e Knol (2013, p. 66-67) consideram que

> Os textos multimodais requerem um novo conceito de letramento que enfoque a linguagem visual, ainda que a interpretação seja um processo complexo por incluir diferentes códigos sígnicos e por abranger os múltiplos aspectos que compõem um universo sociocultural. Por isso, reafirma-se a necessidade de se considerar a multiplicidade dos gêneros discursivos nas práticas pedagógicas, possibilitando a formação de um leitor que seja capaz de compreender e interagir em diferentes contextos. A Gramática Visual tem sido uma referência para analisar gêneros publicitários.

No entanto, as estruturas composicionais das imagens se revestem de complexidade e exige regras para interpretá-las. Kress e van Leeuwen (2006) apresentam uma teoria para a sistematização da leitura de imagens. Essa teoria se filia à abordagem da Gramática Sistêmico Funcional, de Halliday e elenca como princípios de análise as metafunções: a) ideacional (representacional) => representar experiências do mundo exterior e interior; b) interpessoal (interativa) => representar as relações sociais entre o produtor, o espectador e o objeto representado, e, c) textual (composicional) => organizar a estrutura e o formato do texto. Essas questões são embasadas na dimensão cultural, ou seja, nos padrões próprios das imagens que circulam no mundo ocidental.

2. PROPOSTA DE ANÁLISE DE UMA CAMPANHA EDUCATIVA

Figura 1: Campanha Ambiental
http://roadtoanything.blogspot.com.br/2012/06/greenpeace.html

O texto analisado pertence ao domínio publicitário e se intitula como campanha educativa. Esse gênero textual se distingue dos demais textos da esfera publicitária por tentar mostrar para as pessoas as consequências de um comportamento inadequado ou para buscar uma mobilização para uma mudança de atitude. Uma campanha pode servir como instrumento para a autopromoção de uma instituição/ empresa, que pretende evidenciar a sua responsabilidade social como forma de firmar uma marca positiva na comunidade em que se insere. Assim, os enunciadores do discurso (produtor/ publicitário e agentes públicos/ privados) agem sobre os enunciatários (público em geral), na busca da construção de uma verdade discursiva, com vistas à adesão das pessoas, que, por sua vez, poderão responder positiva ou negativamente. Para tal, os enunciadores buscam recursos que visam a criar efeitos de verdade, capazes de convencer o público-alvo. Nesse sentido, pode-se afirmar toda produção textual tem uma intenção alicerçada em valores, há sempre uma posição subjetiva subjacente à linguagem. Os modos semióticos precisam ser levados em consideração no processo de leitura. De acordo com Santos (2011),

> os modos semióticos, tanto os verbais quanto os não verbais, são as diversas formas de representação utilizadas para compor um texto – questão trabalhada pela abordagem da Multimodalidade.[...] A abordagem multimodal busca compreender a articulação dos diversos modos semióticos utilizados em contextos sociais concretos, ou seja, nas práticas sociais com o objetivo de se comunicar. Na Multimodalidade, a maioria dos textos envolve um complexo jogo entre textos escritos, cores, imagens, elementos gráficos e sonoros, enquadramento, perspectiva da imagem, espaços entre imagem e texto verbal, escolhas lexicais, com predominância de um ou de outro modo, de acordo com a finalidade da comunicação, sendo, portanto, recursos semióticos importantes na construção de diferentes discursos.

A campanha analisada se constitui como um texto multimodal, pois articula texto verbal e texto não verbal. A imagem é constituída por uma cena única, estática, em que há uma simulação de um ambiente degradado (com desmatamento e queimadas) e de um ambiente preservado (água e vegetação verde). Há um pequeno texto em inglês *"They've already made a move!"* (Eles já fizeram um movimento!).

Partindo da teorização de Kress e Van Leeuwen (2006), pode-se considerar que a metafunção representacional engloba os conceitos de participantes interativos (PI) e participantes representados (PR). Os PI são aqueles que produzem e consomem a mensagem, no caso específico da campanha, produtor (ou a ONG que a divulga) e o receptor (público em geral – leitor). São os que entram em uma relação de comunicação por meio do texto e apresentam diferentes graus de envolvimento. A interação entre os PI acontece por meio dos PR, ou seja, aqueles que podem ser chamados de personagens ou sujeitos: são as pessoas, lugares e coisas dos quais se fala. Assim, a interação aqui estabelecida se efetiva por meio dos consumidores (leitores), da instituição ONG, dos personagens (máquinas, operários, riacho, árvores). Em situações como essa, ocorre uma fusão entre participantes interativos (pessoas reais – produtor/representante da ONG e leitores) e participantes representados (objetos e elementos da natureza). A representação se caracteriza como conceitual de caráter analítico-espacial, pois a imagem é predominantemente estática, ou seja, os seres humanos são dispostos como peças de um jogo de xadrez e se apresentam imóveis e os elementos simultaneamente se excluem e se incluem topologicamente para formar a visão do todo.

No que diz respeito à metafunção interacional (ou interpessoal), não há participantes humanos nítidos (os operários estão dispostos como objetos), os personagens são representados de modo que não se permite ter o contato com o olhar, isso sinaliza para o tipo "oferta". Não

há contato direto entre os participantes interativo e representado. Na oferta, o participante representado é mostrado ao participante interativo como um item de contemplação, como se estivesse em uma vitrine para observação, cabe ao leitor construir as relações.

Já na metafunção composicional, a imagem é constituída pelo seguinte formato: a) valor da informação: apresenta uma polaridade dado/novo. Assim, do lado esquerdo, são expostas as informações já fornecidas e compartilhadas, já familiares dos participantes (ambiente degradado) e do lado direito é apresentada a informação nova, mais importante, ou seja, aquela que apresenta um dado ao qual se deve prestar atenção (ambiente preservado). Vale destacar que a inscrição verbal *"They've already made a move!"* e a logomarca da *Greenpeace* são dispostas do lado direito, como uma informação a ser destacada. Por outro lado, na dimensão da polaridade superior/inferior (ideal/real), tem-se, na parte superior, a predominância espacial de elementos que figuram como a idealização ou essência generalizada da informação e podem vir a ser parte "mais ideologicamente saliente" da imagem, e, na parte inferior, é apresentada uma informação mais concreta, mais prática, tida como mais verdadeira, ou seja, o real. Desse modo, destaca-se que a ideia de destruição deve ficar na lembrança, como um passado, e, na parte inferior, a preservação como uma ação concreta, prática, a ser implementada. Essa forma de organização visual apresenta uma sintaxe que explicita intenções e direciona sentidos.

Já no aspecto da saliência, há uma hierarquização dos elementos que pode ser evidenciada por meio de recursos diversos: tamanho (grande/pequeno), definição (alta/baixa), cores (fortes/suaves), perspectiva (primeiro plano/plano de fundo) e elementos fortemente imbuídos de uma densa carga cultural. O tamanho da imagem é proporcional às duas realidades retratadas, pois há um corte diagonal que permite uma equivalência na distribuição dos espaços. O destaque é dado ao todo, uma vez que os elementos constituintes da imagem aparecem em tamanho consideravelmente pequeno. A definição é apresenta nitidez, mas é afetada pelo uso de cores que busca retratar a realidade, conferindo a ideia de veracidade. A perspectiva, ou seja, o ponto de vista a partir do qual os participantes representados são retratados, indica uma atitude gradualmente subjetiva por parte do produtor da imagem. Na campanha, as imagens são retratadas a partir de um ponto de vista escolhido pelo produtor e imposto aos observadores. A imagem é vista "de cima" e isso possibilita uma visão da totalidade e, com isso, tem-se a oposição entre degradação x preservação. No que tange à modalidade, observa-se que há intenção de imprimir credibilidade à mensagem por parte do produtor, uma vez que as cores são naturalísticas; há apelo sensorial, pois se busca por meio da verdade visual a provocação sentimental, um apelo emocional.

Em relação ao enquadramento, é nítida a demarcação dos ambientes que "desconectam partes da imagem" (KRESS; VAN LEEUWEN, 2000, p. 182) e que reflete o ponto de vista através do qual a imagem foi criada. Nesse caso, a separação dos ambientes (degradados e preservados), o jogo de xadrez e o uso de cores contribuem para transmitir a ideia de necessidade de preservação. É possível inferir que é uma imagem metafórica que representa um jogo entre exploração de recursos naturais e preservação da natureza. Os elementos são dispostos na composição imagética de modo dissociado para o estabelecimento de um sentido de oposição.

Resta mencionar a articulação entre texto verbal e imagem, a construção linguística *"They've already made a move!"* coaduna com as informações presentes na imagem. O processo de referenciação se efetiva na relação verbal e não verbal. Isso evidencia também um lugar

discursivo, o produtor-ONG imputa a responsabilização do dano ambiental a profissionais que exploram recursos naturais. Há ainda a presença de ironia, a palavra “movimento” apresenta um sentido conotativo, passível de uma interpretação não literal. Por fim, cumpre destacar que campanha analisada busca promover uma mobilização para a conscientização ambiental, mas não sugere a adoção de uma ação específica.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do trabalho realizado, foi possível que a leitura de imagens se constitui como propulsora de habilidades que integram o ato de ler. A análise da campanha educativa evidenciou que os objetivos comunicativos de um texto multimodal se revelam também por meio dos recursos imagéticos. Na campanha, o produtor é a Greenpeace – é uma organização global, cuja missão é proteger o meio ambiente e inspirar mudanças de atitudes que garantam um futuro sustentável para as gerações. A ONG não visa à ampliação de vendas ou de prestação de serviços com fins lucrativos, mas busca, além da preservação ambiental, a fixação da marca da instituição e/ou a divulgação dos serviços prestados.

Desse modo, ao discutir as potencialidades das campanhas educativas para a ampliação dos multiletramentos, pode-se considerar que esse gênero comporta um modo de estruturação constituído pelas três metafunções apontadas por Kress e van Leeuwen (2006), que incitam a consideração dos aspectos ideacionais, interacionais e composicionais, o que permite uma leitura que contemple as dimensões culturais, ideológicas, interacionais, linguístico-discursivas e multimodais dos textos que circulam na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Brasília: SEE, 1998.

FERREIRA, H. M., VILLARTA-NEDER, M. A., VIEIRA, M. S. de P. O trabalho com o meio ambiente nas aulas de Língua Portuguesa: possibilidades para uma leitura multimodal. In: BORGES, R. R. **# sou + Tec:** ensino de língua(gem) e literatura. Campinas, SP : Pontes, 2015, p. 69-86.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images:** the grammar of visual design. 5th. London and New York: Routledge, 2006.

PIMENTA, S. M. O.; A., SANTANA, C. D. A. Multimodalidade e semiótica social: o estado da arte. In: **Lingua(gem), texto, discurso**, v. 2: entre a reflexão e a prática. MATTE, A. C. F. (org.). Rio de Janeiro: Lucena; Belo Horizonte, MG: FALE/UFMG, 2007, p. 152 -174.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31.

SANTOS, Z. B. dos. A concepção de texto e discurso para semiótica social e o desdobramento de uma leitura multimodal, **Revista Gatilho**, UFJF: p.1–14, 2011.

SEGATTO, L. S.; KNOLL, G. F. Análise dos recursos multimodais em texto publicitário impresso. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 66-83, jan./jun. 2013.

GÊNERO PEÇA PUBLICITÁRIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A AMPLIAÇÃO DO LETRAMENTO MULTISSEMIÓTICO

HELENA MARIA FERREIRA

Universidade Federal de Lavras
Campus Universitário, s/n. 37200-000 – Lavras – MG – Brasil
helenaferreira@dch.ufla.br

Resumo. Este trabalho objetiva demonstrar as potencialidades do gênero campanha publicitária para o aperfeiçoamento de habilidades de leitura de textos multissemióticos. A formação do leitor proficiente se efetiva na articulação entre texto verbal e do não verbal e na reflexão crítica sobre o texto e sobre seus usos sociais. Ao explorar os aspectos linguísticos- discursivos, a configuração, o suporte e a função social dos textos, é possível ampliar experiências que ampliam o letramento multissemiótico.

Palavras-chave. Letramento Multissemiótico. Campanha publicitária. Leitura. Gênero textual. Formação do leitor.

Abstract. *This study aims to demonstrate the potential of the genre advertising campaign for the improvement of reading texts multisemiotic skills. The training is effective proficient reader on the relationship between verbal text and verbal and non- critical reflection on the text and on its social uses. To explore the linguísticos-discursive aspects, configuration, support and social function of the texts, it can extend experiences that extend the multissemiótico literacy.*

Keywords. *multisemiotic literacy. Advertising campaign. Reading. Textual genre. Formation of the reader.*

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS: BASES TEÓRICAS

Na contemporaneidade, os gêneros textuais são constituídos por uma multiplicidade de informações disponíveis aos leitores. Tais informações são veiculadas por meio de textos escritos, cores, imagens, elementos gráficos, perspectiva da imagem, espaços entre imagem e texto verbal, escolhas lexicais etc. Esses recursos são importantes na construção dos discursos e devem ser objetos de estudo. É nesse contexto que o trabalho proposto se insere: demonstrar as potencialidades do gênero peça publicitária para o aperfeiçoamento de habilidades

relacionadas ao estudo de textos multissemióticos em sala de aula, com vistas a ilustrar como o texto imagético se organiza para o processo de produção dos sentidos. Vale assinalar que há uma tendência pedagógica de atribuir primazia ao texto verbal. Os elementos não verbais estão tão presentes nos textos quanto os verbais e representam diferentes significações que, muitas vezes, os leitores são incapazes de interpretar. Por isso, a proposta de uma gramática do design visual de Kress e van Leeuwen (1996) surge como uma ferramenta para a análise de textos visuais, que pode ser útil tanto para a prática, ou seja, para a construção desses textos, quanto para a análise crítica, em uma verificação dos significados que estão amarrados aos elementos e que podem ser interpretados. (PETERMANN, 2005)

Segundo Kress e van Leeuwen (1996,2006), no decorrer no século XX, outros recursos semióticos passaram a se relacionar com a linguagem verbal, de modo que hoje em dia é bastante comum a produção de textos multimodais nas diversas práticas comunicativas. Circunscrevendo-se na ótica do visual e apoiados na teoria da Linguística Sistêmico Funcional (LSF), de Halliday, os autores admitem a coexistência de uma gramática visual, que leve em conta suas marcas construídas cultural e historicamente. A linguagem visual, normalmente negligenciada em sala de aula, requer do leitor instrumentos próprios para sua leitura tanto quanto a linguagem verbal.

Para Araújo (2011, p. 73),

> Como justificativa para consolidação da Gramática Visual, Kress e van Leeuwen (2006) destacam os seguintes fatores: o incremento do papel da comunicação visual em materiais didáticos, o avanço das novas tecnologias – como os softwares, cada vez mais acessíveis a indivíduos não especialistas no manuseio e na manipulação de imagens – e o fenômeno da globalização, pois, ao mesmo tempo em que constrói representações semióticas, conforme uma complexa rede de especificidades atribuídas a um povo, demanda um entendimento generalizado acerca de seus efeitos semióticos devido à rápida veiculação e consumo dessas representações.

A teorização empreendida por Kress e van Leeuwen (2006), denominada de Gramática do Design Visual (GDV), adota como princípio basilar de análise as três metafunções assumidas por Halliday: metafunção representacional (ideacional), interativa (interpessoal) e composicional (textual).

Por razões ligadas à extensão deste trabalho e da natureza de sua proposta inicial (apresentação em comunicação oral em evento), optou-se por delimitar a análise do corpus no estudo dos significados composicionais, ou seja, na forma pela qual os elementos do layout são integrados a fim de conferir-lhes coerência e unidade de significação, a partir de três sistemas descritos por Kress e van Leeuwen (2006): a) valor informacional, b) saliência e) enquadramento. Pretendeu-se aplicar a referida categoria ao corpus a fim de se verificar as estruturas de significados sociais representadas.

Essa proposta se alinha às considerações feitas por Rojo (2012), que considera que os multiletramentos são interativos/colaborativos; fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]) e são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). Nesse sentido, destaca-se que a GDV poderá contribuir para a leitura de imagens nos entrecruzamentos e complexidade das linguagens.

No que se refere à produção de imagens, Kress e van Leeuven (2006) pontuam que as

estruturas visuais se assemelham às estruturas linguísticas, pois elas expressam interpretações particulares da experiência dos produtores e são também formas de interação social. Por isso, é importante um estudo dos modos semióticos que constituem as imagens, uma vez que a formação do leitor proficiente contempla

2. ANÁLISE DOS DADOS

O *corpus* foi constituído por 2 (duas) campanhas publicitárias, retiradas de sites. Apesar das várias possibilidades de leitura, foi feito um recorte para a análise dos elementos composicionais, os quais serão categorizados em: valor da informação, saliência e enquadramento.

Figura 1: Campanha Del Valle
https://mir-s3-cdn-cf.behance.net/project_modules/disp/a8d92a23272053.56047b1648230.jpg

No que diz respeito ao valor da informação, a teorização de Kress e Van Leeuwen (2006) propõe a análise da polaridade dado/novo. Assim, do lado esquerdo, são expostas as informações já fornecidas e compartilhadas, já familiares dos participantes e do lado direito é apresentada alguma informação nova, que pode não ser conhecida ou completamente aceita pelo leitor ou observador da imagem ou apresentar algum dado ao qual se deve prestar atenção. Considerando essas postulações, ao segmentar a composição imagética em duas partes, tem-se, do lado esquerdo, a figura de três laranjas e, do lado direito, a embalagem do produto. Assim, pode-se afirmar que a laranja se mostra como informação menos importante e a embalagem como informação que merece ser destacada. Essa composição se constitui como uma estratégia discursiva na medida em que o produto é o que se pretende destacar com o objetivo de fixar a marca e incitar o consumo. Além desse indicador de análise, a polaridade ideal/real também se constitui como uma proposta de leitura.

Agora, a segmentação da imagem se dá horizontalmente, em que, na parte superior, são apresentados os elementos que figuram como a idealização ou essência generalizada da informação e podem vir a ser parte "mais ideologicamente saliente" da imagem, ou seja, o ideal; na parte inferior é apresentada uma apresentando uma informação mais concreta, mais prática, mais tida como verdadeira, ou seja, o real. Desse modo, destaca-se, na parte superior, a presença da logomarca como a essência generalizada da informação, aquilo que fica no universo das ideias, e na parte inferior, as frutas e a embalagem do produto, como aquilo que deve ser consumido. Nesse viés, essa forma de organização visual, se considerados os padrões culturais do mundo ocidental, apresenta uma sintaxe que explicita intenções e que produz sentidos previamente esperados.

Em relação à saliência, a construção imagética também apresenta elementos que permitem avaliar o "peso" de um elemento no contexto visual. Assim, o tamanho (grande/pequeno), a definição (alta/baixa), contrastes tonais (preto/branco), cores (fortes/suaves), perspectiva (primeiro plano/plano de fundo) e, ainda, elementos fortemente imbuídos de uma densa carga cultural são indicadores da saliência. Na campanha em pauta, as frutas e a embalagem do produto são inseridos em tamanho maior em detrimento dos elementos constitutivos do cenário. Os elementos são apresentados em alta definição e em cores naturais, mas a perspectiva dos recursos pretensamente a serem destacados é constituída em primeiro plano. Além disso, a cor (vermelha) do fundo da logomarca é um indicativo de primazia da informação. A cor verde, na qual se inscreve as informações sobre o produto parece ressaltar a qualidade, pois o verde pertence a semiose de um ambiente natural.

No que tange ao enquadramento, a campanha analisada utiliza uma combinação pautada em uma conexão contínua entre os elementos, pois não há a presença de linhas demarcatórias, contraste de cores, espaços em branco, que revelem uma descontinuidade contextual. A imagem é constituída por elementos pertencentes a uma mesma unidade de informação, o que sugere a ideia de que o produto (suco) é natural, "vindo da natureza". A continuidade evidenciada no enquadramento apresenta uma função de qualificar o produto. Desse modo, pode-se considerar que o contexto utilizado (natureza) assume papel importante na percepção do sentido de um produto que prima pela qualidade e que faz bem à saúde.

Ainda considerando o subcritério valor informacional, a campanha abaixo ilustra a polaridade centro/margem, que também é indiciadora de sentidos.

Figura 2: Campanha CEPAM
http://www.cepam.pe.gov.br/wp-content/gallery/pecas-publicitarias/6211202646_d945c3fd86_o.jpg

Nessa campanha, a organização visual é composta de um elemento disposto no centro – um motociclista de 32 anos que sofreu um acidente - que representa a informação principal, ou seja, o núcleo da informação, do qual os outros elementos dependem. Nas margens, figuram elementos acessórios que complementam a informação central. A utilização da motocicleta como parte do cenário constitui uma estratégia para complementar a informação, ou seja, demonstrar os riscos de acidentes para os motociclistas, evidenciando o público-alvo da campanha publicitária. Além do texto não verbal, os recursos verbais também integram a posição marginal, o que cumpre a função de complementação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do trabalho empreendido, foi possível constatar que uma proposta de leitura pautada na análise de textos imagéticos pode favorecer a ampliação do letramento multissemiótico, uma vez que aciona a consideração dos vários aspectos constitutivos dos textos que circulam na sociedade da informação. Além disso, constatou-se que interpretar uma imagem é um processo complexo que envolve não somente a relação com o verbal, mas

também aspectos contextuais do mundo social e cultural. Desse modo, a proposta de Kress e Van Leeuwen (2006) contribui para uma análise dos aspectos representacionais, interativos e composicionais e culturais que compõem as imagens, evidenciando que esse tipo de texto apresenta peculiaridades que devem ser consideradas no encaminhamento do processo de leitura. Assim, mesmo considerando que não há uma rigidez e nem uma regularidade no processo composicional das imagens, é possível admitir que os textos possuem uma forma de organização que permite a formulação de uma sintaxe visual.

Nessa perspectiva, a discussão acerca dos modos semióticos em interação para a produção de sentidos se faz necessária para o aperfeiçoamento de habilidades de leitura por parte dos estudantes, que poderão compreender como valores, crenças, práticas sociais dos diferentes grupos culturais são representadas visualmente. Uma proposta de leitura, pautada em instrumentos sistemáticos de análise, poderá ampliar o letramento multissemióticos dos alunos, pois propicia experiências de construção de sentidos dos diversos recursos constitutivos dos textos. A análise de campanhas aqui apresentada serviu para ilustrar que a constituição de imagens apresenta uma lógica, denominada pelos autores estudados de sintaxe visual. Assim, pode-se afirmar que a composição textual também evidencia indicativos para a produção dos sentidos.

Por fim, observou-se, a partir da análise empreendida, que a proposta de leitura de textos imagéticos é um campo em construção em que se observam tendências e uma demanda substancial de novas investigações, de modo a favorecer a consolidação de práticas leitoras que contemplem essa modalidade de textos, e, por extensão, a ampliação do letramento multissemiótico.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, R. D. Gramática Visual: Trazendo à Visibilidade Imagens do Livro Didático de LE. **Signum. Estud. Ling**., Londrina, v. 14, n. 2, p. 61-84, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/8534/9583>. Acesso em 20 maio 2015.

DELPHINO, F.. Uma leitura multimodal de um texto publicitário. **Sinergia**, 2001. Disponível em: <cefetsp.br/edu/sinergia.> acesso em 25 ago. 2014.

DIONÍSIO, A. P. (org.). **Multimodalidades e leituras:** funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

FERREIRA, H. M., VILLARTA-NEDER, M. A., VIEIRA, M. S. de P. Letramento multimodal: múltiplas práticas na construção do sujeito-leitor In: BORGES, R. R. **# sou + Tec:** ensino de língua(gem) e literatura. Campinas, SP : Pontes Editora, 2015, p. 69-86.

DONDIS, D. A. **A sintaxe da linguagem visual.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

PETERMANN, J. **A publicidade Bom Bril**: o segredo do sucesso. 99 f. Disser - tação (Mestrado em Letras) apresentada à Faculdade de Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, em 2006.

KRESS, G. R.; van LEEUWEN, T.. **Reading images**: the grammar of visual design. 2nd ed. London: Routledge, 2006.

MOTA-RIBEIRO, S.; PINTO-COELHO, Z. Para além da superfície visual: os anúncios publicitários

vistos à luz da Semiótica Social. Representações e discursos da heterossexualidade e de género, **Revista Comunicação e Sociedade**, n,19, 32745, 2011.

NASCIMENTO, R. G. do; BEZERRA, F. A. S.; HERBELE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. In: **Linguagem & Ensino,** Pelotas, v.14, n.2, p. 529-552, jul./dez. 2011.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: **Multiletramentos na escola**. ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

ENSINO A DISTÂNCIA, LINGUAGEM EM CONSTRUÇÃO HÁ MAIS DE UM SÉCULO NO BRASIL

HELLEN PATRÍCIA MORAIS FONSECA

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

Resumo. O estudo tem como objetivo conhecer a evolução da linguagem do ensino a distância (EaD) no Brasil, analisar a primeira experiência de estudantes de graduação de uma intituição de ensino no ambiente virtual de aprendizagem e compreender o porquê da educação a distância ser questionada por parte dos estudantes, os quais acreditam que não é adequado uma sala de aula ser substituída pelo ambiente virtual de aprendizagem.

Palavras-chave. Ensino a Distância. Educação a Distância. Ambiente Virtual de Aprendizagem. Tutoria. Ensino Superior.

Abstract. *The study has as its objectives knowing the evolution of the distance learning language in Brazil, analyzing the first experience of graduation students from a private institution of higher education on the virtual learning environment and understanding the reason why the distance learning is questioned by part of the students, who believe that it's not appropriate to substitute a classroom for the virtual learning environment.*

Keywords. *Distance Learning. Distance Education. Virtual Learning Environment. Tutoring. Higher Education.*

1. A ORIGEM DO EAD

O ensino a distância (EaD) pode ter surgido por volta do século I depois de Cristo. De acordo com Golvêa e Oliveira (2006 *apud* ALVES, 2011), há documentos que mencionam cartas de São Paulo presentes na Bíblia como correspondências destinadas a comunidades cristãs da Ásia Menor com ensinamentos sobre como viver conforme as doutrinas cristãs em ambientes considerados desfavoráveis (VASCONCELOS, 2010; GOLVÊA; OLIVEIRA, 2006 apud ALVES, 2011).

Outro indício de que a educação a distância existe há muitos séculos data de 1728, quando foi anunciado um curso na Gazeta de Boston, o qual oferecia, além de material para o aprendizado, serviço de tutoria por correspondência (*Ibid.*). A partir do século XIX, aumentam os registros da existência do ensino a distância no mundo, sendo a correspondência o principal meio de intermediação entre professores e alunos. Em 1935, teria sido feito o primeiro anúncio de aulas transmitidas pelo rádio (*Ibid.*).

No Brasil, são do início do século XX os primeiros registros de cursos a distância. Em 1904, foi registrado um anúncio de profissionalização de datilógrafos por correspondência e, posteriormente, em 1923, foi registrada a oferta de cursos transmitidos pelo rádio (MAYA; MATTAR, 2007; MARCONCIN, 2010; RODRIGUES, 2010; SANTOS, 2010 *apud* ALVES, 2011). O número de cursos a distância evoluiu no país e as primeiras escolas de EaD brasileiras surgiram a partir da década de 1930 (*Ibid.).*

Na década de 1990, foi criada a primeira legislação da educação à distância no país (BRASIL, 2015) e, em 2005, foi instituída uma nova regulamentação federal, a qual equiparou a educação a distância ao regime presencial de ensino (*Ibid.*). Dez anos se passaram desde a equiparação e a qualidade do ensino superior a distância ainda é questionada por parte dos estudantes brasileiros, que acreditam que uma sala de aula convencional não deve ser trocada pelo ambiente virtual de aprendizagem.

Tal questionamento estimulou este estudo, que visava conhecer a evolução da linguagem do ensino a distância (EaD) no país e compreender a recente experiência de estudantes de graduação de uma instituição de ensino superior particular no contato com esta linguagem, ao iniciarem estudos em um ambiente virtual de aprendizagem.

Compuseram o objeto de análise da pesquisa a compreensão dos estudantes em relação ao funcionamento do processo de aprendizagem e do caráter didático das ferramentas tecnológicas utilizadas, a assimilação do conteúdo ofertado e a construção do conhecimento de forma colaborativa, a interação entre educandos e educadores. O estudo foi exploratório com método de abordagem hipotético-dedutivo, método de procedimento monográfico, procedimentos técnicos bibliográfico e documental, e método de análise de conteúdo.

2. O USO DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO EAD

Na década de 1970, a Fundação Roberto Marinho passou a oferecer ensino a distância pela televisão (GLOBO.COM, 2015) e, na passagem da década de 1970 para a década seguinte, instituições de ensino superior iniciaram a oferta de cursos supletivos a distância com aulas transmitidas por satélite e complementadas por kits impressos (NORTE, 2015).

Após mais uma década, teve início a utilização das Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) no EaD. Mas isso não significou a adequação imediata das aulas às linguagens de cada suporte de informação. Diferentemente do que fez a Fundação Roberto Marinho, a qual criou um produto televisivo que atendesse a demanda do público ao qual se destinava, vemos ainda hoje instituições de ensino a distância que se limitam a disponibilizar arquivos em pdf e cobrar os conteúdos assimilados pelos alunos por meio de avaliações presenciais, prática que se assemelha à dos cursos por correspondência.

Há também instituições de educação a distância que oferecem aulas em forma de slides em PowerPoint, os quais podem ser acompanhados ou não de arquivos de áudio com a voz do professor. Há ainda instituições que oferecem vídeo aulas que não passam de gravações de aulas presenciais, ou seja, réplicas de uma metodologia existente, a presencial, o que é diferente da metodologia a distância, a qual requer planejamento diferenciado, ou seja, mais do que a mera utilização das inovações tecnológicas.

Para planejar um EaD adequado, é preciso considerar os elementos que diferenciam a modalidade a distância da modalidade presencial. O primeiro é chamado de descontiguidade espacial, uma vez que professor e aluno estão em locais diferentes; o segundo é a comunicação diferida, isto é, uma separação no tempo, visto que a maior parte do processo ensino-aprendizagem é realizada com um *delay* (atraso) no acesso do educando ao que é postado pelo professor na plataforma do ambiente virtual de aprendizagem.

Outros elementos são a flexibilidade no que diz respeito aos dias, aos horários e às formas de acesso às aulas; a mediação tecnológica, por meio do uso facilitado das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), as quais são utilizadas também na modalidade presencial; além da construção colaborativa do conhecimento, a qual é estimulada por meio de fóruns, *chats* e aulas ao vivo. Também é necessário levar em consideração que os pontos positivos do ensino a distância não servem para julgar o EaD como um remédio para as falhas da educação tradicional. Não se pode confundir inovação tecnológica e inovação pedagógica, nem modalidade de educação (presencial ou virtual) e método de ensino (BELLONI, 2015).

Patrícia Diaz, diretora de desenvolvimento educacional da Comunidade Educativa Cedac em entrevista a Bruno Mazzoco, da revista Nova Escola, alerta para a função do professor no EaD. “A tecnologia não substitui o professor. Ela o coloca em outro patamar. Ele tem que ser mais reflexivo e consciente dos processos de pesquisa e investigação para ensinar” (MAZZOCO, 2015, p. 22).

3. A OPINIÃO DE ESTUDANTES SOBRE O EAD

Em entrevista concedida à Carta Capital em 2012, o sociólogo polonês Zygmunt Bauman também fez um alerta. Segundo o sociólogo, o mundo se desenvolveu de modo diferente daquele para o qual as escolas estavam preparadas para educar (CARTA CAPITAL, 2015). Tem sido comum, por exemplo, as escolas ignorarem tanto os conhecimentos adquiridos quanto as habilidades desenvolvidas pelos alunos fora do ambiente escolar, a exemplo daquelas criadas a partir do contato dos educandos com novas tecnologias (BELLONI, 2015).

Muitas escolas não utilizam recursos tecnológicos e não permitem que estudantes usem tais ferramentas, o que pode gerar relações de conflito entre educadores e educandos. Contudo, não se pode condenar a atitude de um aluno que comenta ter aprendido mais assistindo a um tutorial na internet, cuja duração tem poucos minutos, do que em um dia inteiro em sala de aula. De acordo com Bauman (2007), houve a descentralização da autoridade docente na modernidade líquida. O ensino não está mais centralizado no professor, ou seja, há outras fontes do saber e que não fazem uso de repressão, mas de sedução (*Ibid.*).

Se o EaD garante aos estudantes flexibilidade e permite que eles relacionem o que é oferecido no ambiente virtual de aprendizagem com outras fontes de saber e, em alguns

cursos online, isso é até estimulado, o que os alunos entendem do funcionamento do processo de aprendizagem e do caráter didático das ferramentas tecnológicas utilizadas no ensino a distância? Como ocorrem a assimilação do conteúdo ofertado e a construção do conhecimento de forma colaborativa? Como se dá a interação entre educandos e educadores?

Para encontrar essas respostas, foram analisados trechos de mensagens enviadas pelos estudantes no primeiro semestre letivo de 2015 a professores do ensino a distância de uma instituição particular localizada no sul de Minas Gerais.

Antes de apresentar as mensagens, é importante mencionar que, na época em que as mensagens foram enviadas pelos alunos, as aulas eram disponibilizadas em uma plataforma mundialmente utilizada para a oferta de cursos a distância e e que havia sido personalizada para a instituição. Havia suporte presencial e online prestado por professores-tutores e professores mediadores seis dias por semana e era oferecida uma estrutura física para o acesso dos alunos a computadores com internet também por seis dias na semana. Entretanto, verificou-se pouca interação dos alunos nos fóruns online e no centro de atendimento presencial, situação alterada apenas quando os alunos não conseguiam boas notas nas provas e nas atividades online.

> Mensagem 1 – *"[…] a aula é tão longa e chata que dou play no vídeo e vou fazer outra coisa. Quando acaba, dou uma passada no slide e faço a atividade. Se não consigo fazer de primeira, vejo com um colega que já fez […] Sempre tem um que estuda e empresta pra gente […]".*
>
> Mensagem 2 – *"[…] A aula é muito fácil e eu sou bom nessa matéria. […] Pra não me dar problema, toco o vídeo, mas nem olho, fico de boa na internet. Depois, faço o exercício e gabarito em praticamente todos. Só as vezes eu preciso ler o slide. […] Todo mundo me pede as respostas kkk só fica quebrando a cabeça se quizer […]".*
>
> Mensagem 3 – *"[...] Muitos alunos trabalham, não tem tempo para ver os vídeos e outros não possuem internet em casa. Nas aulas do semestre anterior, tudo que era dito nos vídeos, estava escrito nos slides, assim então facilitando pra muita gente na hora de estudar. Vocês poderiam adotar essa maneira de aplicar as aulas, tudo que é dito no vídeo é escrito nos slides. E não deixando o exemplo em branco e ter que ver no vídeo pra saber como é feito. [...]".*
>
> Mensagem 4 – *"[...] pois é agora eu aciono o play da vídeo aula, a matéria já é chata, todo mundo não vê a hora de concluir a vídeo aula para 'ficar livre disso' [...]".*
>
> Mensagem 5 – *"[…] Na nossa sala por exemplo ninguém ta entendendo nada dessa matéria, tanto que a maioria da sala perdeu média na prova, conclui-se então que o problema não esta nos alunos e sim Na maneira como essas aulas está sendo ministradas [...]".*
>
> Mensagem 6 - *"[...] Desde o ano passado quando foi e falado sobre o EAD as aulas virtuais, foi bem diferente para todos, pois não esperávamos por isso; as aulas foram passando e até que este ano chega [...] nos surpreendendo com aulas interativas, interessantes, construtivas, estimulantes, enfim excelentes [...] Mas nem todos gostaram, e criticaram muito [...]".*

Mensagem 7 – *"[...] Confesso que tenho um pouco de dificuldade [...] mas me esforço e isso torna as coisas mais fáceis. [...] acredito que a grande dificuldade dos alunos são em tirar essa "mascara" que esta embaçando a visão da maioria, achando que é difícil e é perda de tempo ou que não tem tempo para fazê-las [as aulas]. Dia de sexta foram liberados para fazer essas aulas, entre outros fatores que a faculdade dá auxílio, como sala de informática, tutores etc. É necessário ter esforço da parte que fica na cadeira vendo o vídeo achando que só isso basta. Preferia que fossem aulas presenciais, mas como não são, parabenizo porque acredito que as vídeos aulas assim, mais dinâmicas, foram mais simples para entender o conteúdo com os exemplos dados [...]".*

Mensagem 8 - *"[...] não deveríamos fazer estas aulas online. Porém como não tivemos escolha, necessitamos de um apoio da Universidade para que os alunos não sejam ainda mais prejudicados. Pagamos uma mensalidade cara e suada todo mês e não acho justo termos que ficar de prova final ou até mesmo DP [dependência] de uma matéria na qual não conseguimos aprender devido a utilização de uma ferramenta nova da Universidade [...]."*

Mensagem 9 – *"[...] A faculdade ficou tão focada em melhorar seu desempenho, quando colocaram o EAD no ano passado que se esqueceu de como os alunos iram se adequar a tal mudança. Eu particularmente se quisesse ver aulas on-line eu me cadastraria em uma faculdade à distância e não procuraria uma onde é presencial! Com as aulas presenciais nem sempre conseguimos tirar as dúvidas de imediatos. Imagina com aulas on-line [...]".*

A maioria dos apontamentos mostra fragilidades na metodologia a distância da instituição de ensino superior em estudo, embora os alunos autores de duas das nove mensagens apresentadas anteriormente transfiram para os educandos a responsabilidade pelo aprendizado. Os autores das duas referidas mensagens fazem críticas à passividade dos colegas e à falta de disposição dos alunos para participarem da construção do próprio conhecimento.

Já as mensagens que crucificam o ensino a distância mostram a insatisfação de parte dos estudantes com a nova modalidade; a falta de disposição e de disciplina por parte deles para construírem seus conhecimentos; a incompreensão dos educandos em relação à diferença de linguagem entre os suportes usados para o ensino; a preocupação dos estudantes restrita à aprovação na disciplina cursada; a desvalorização, pelos estudantes, do conteúdo a ser estudado em virtude da modalidade da educação e uma possível lacuna na interação entre educadores e educandos no EaD da instituição de ensino.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se apenas as mensagens negativas, observa-se que a maioria dos alunos não recebeu atendimento adequado, com direito à cobrança das tarefas. Faltaram o contato diário, a oferta constante de apoio, o puxão de orelha, o importar-se com o outro. Para isso, existe a figura do professor-tutor, aquele que, mesmo a distância, interpreta o melhor professor presencial que um aluno possa desejar ter. Há quem acredite que o ensino a distância é

sinônimo de auto-aprendizado e considere o conteúdo ofertado como algo mais valioso do que a interação entre professores e alunos. Entretanto, está na mediação educador-educando um dos pilares do sucesso do EaD.

E é importante ressaltar que, para um estudante do ensino a distância, a ausência do professor-tutor no processo ensino-aprendizado, e/ou o aluno não ter respostas para as perguntas feitas ao tutor, frustra mais do que quando o educando não recebe o retorno dos questionamentos feitos a um professor nas disciplinas presenciais. Vários estudos apontam a tutoria ineficiente como um dos motivos da evasão de alunos matriculados no ensino a distância.

Para garantir a comunicação ativa entre o educador e seus educandos, "[...] o professor-tutor deve manter uma rotina de atendimento aos alunos e canais abertos de comunicação. O tutor deve estar constantemente atento para as necessidades de seus alunos, sejam elas pedagógicas ou afetivas" (BALBÉ, 2015).

Também é importante considerar que o processo de ensino não se limita a instituições educacionais nem se encerra depois que os indivíduos concluem a graduação e ingressam no mercado de trabalho. Bauman (2007) completa que o acelerado crescimento de novos conhecimentos atrelado ao rápido envelhecimento do conhecimento já adquirido produz ignorância humana em larga escala. Dessa forma, segundo Josh Linkner (2015), temos uma nova teoria da relatividade e a nova fórmula diz respeito ao mundo dos negócios: progresso é igual à velocidade do aprendizado dividida pelo custo do aprendizado.

O que Bauman e Linkner tratam é chamado atualmente de *longlife education*, 'educação ao longo da vida' em português. No caso do EaD, é esperado o estímulo à chamada aprendizagem aberta, a qual "requer um processo de ensino centrado no 'aprendente', considerado um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem" (BELLONI, 1999). Nem mesmo a flexibilidade e a liberdade características da metodologia a distância podem anular a necessidade de um processo de ensino adequado e de disciplina por parte do educando. Como em qualquer trabalho bem-sucedido, dedicação e disciplina são essenciais para a boa aprendizagem, sobretudo porque sucesso e fracasso são, nesse contexto, resultados individuais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lucinéia. **Educação a distância:** conceitos e história no Brasil e no mundo. Disponível em: <www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf>. Acesso em: 25 out. 2015.

BALBÉ, Marta Maria Gonçalves. **A interlocução entre professor tutor e aluno na educação a distância**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602003000100014&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2015.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância e inovação tecnológica**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462005000100010>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. **Educação a distância.** Campinas: Autores Associados, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BRASIL. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto. gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/ D5622.htm>. Acesso em: 10 out. 2015.

CARTA CAPITAL. **O pensador da liquidez.** Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/carta-fundamental-arquivo/o-pensador-da-liquidez>. Acesso em: 10 out. 2015.

GLOBO.COM. **Telecurso comemora 35 anos de sua 1ª exibição e 20 anos de telessala.** Disponível em: <http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2013/05/telecurso-comemora-35-anos-de-sua-1-exibicao-e-20-anos-de-telessala.html>. Acesso em: 10 out. 2015.

LINKNER, Josh. **A New Theory of Relativity**. Disponível em: <http://joshlinkner.com/2015/a-new-theory-of-relativity/>. Acesso em: 10 out. 2015.

MAZZOCO, Bruno. Um guia para escolher bem. **Nova Escola,** São Paulo: Editora Abril, n. 280. p. 22, mar. 2015.

NORTE, Mariangela Braga. **EaD no Brasil em 10 minutos**. Disponível em: <http://edutec.unesp.br/pt_br/editoria-opiniao/editoria-opiniao-ver-todas/1001-ead-no-brasil-em-10-minutos.html>. Acesso em: 10 out. 2015.

PALAVRAS, SENTIDOS E INTERATIVIDADE NA PRODUÇÃO ESCRITA

ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART

Universidade Federal de Lavras - Departamento de Educação
Campus Universitário, Caixa Postal 3037 – CEP 37200-000 – Lavras – MG – Brasil
ilsa.goulart@ded.ufla.br

Resumo. O trabalho assume-se por objetivo refletir sobre a relação construída entre a atividade de produção escrita por meio da expressividade das palavras, concretizadas em diferentes textos que articulam ideias e representações sobre a definição de palavra. Para tanto, o trabalho apoia-se na concepção de linguagem como processo de interação de Bakhtin, entre outros autores, entendendo a palavra como mola propulsora e criadora de diálogos com outras palavras.

Palavras-chave. Linguagem escrita. Produção de sentidos. Dialogismo.

Abstract. *The work is intended to reflect on the relationship built between the written production activity through the expressiveness of the words, implemented in different texts that articulate ideas and representations about the definition of the word. To this end, the work is based on language design as a process of interaction of Bakhtin, among other authors, the Word as propelling spring and creator of dialogues with other words.*

Keywords. *Written language. Production of senses. Dialogic.*

1. INTRODUÇÃO

O trabalho parte da concepção de que o homem em sua especificidade humana se expressa por meio da linguagem, materializada em textos. O texto, seja oral ou escrito, se configura como enunciado a partir de dois planos: o da intencionalidade e o da concretização deste intento. A inter-relação e a interlocução entre os dois planos é que determina a essência da escrita. O fluxo da produtividade decorre de um movimento dinâmico, ativo e interativo, longe de ser determinado pela calmaria, impassibilidade ou linearidade, se mostra, muitas vezes, demarcado por tensões, sentimentos, implicações e incompletude.

Diante da premissa de que a produção escrita desencadeia uma relação interdiscursiva entre autor e a linguagem escrita, esta reflexão teórica pretende compreender como o sujeito externaliza sua relação com o ato de escrever, balizando ideias e representações na tentativa dar inteligibilidade aos sentidos produzidos por este processo dialógico, no qual define sua apreensão da linguagem escrita por meio de seus textos.

Nesta perspectiva, o trabalho apresentará uma reflexão teórica sobre a linguagem escrita entendida em sua concepção mais ampla, segundo Bakhtin (2003, 2006) e Sartre (2004), em diálogo com outros autores, numa tentativa de compreensão da complexidade que envolve o processo de interação e de produção escrita.

2. A PALAVRA, COMO LINGUAGEM, PARA BAKHTIN: EM BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO

A palavra, longe de ser representada apenas como um vocábulo desconexo do contexto discursivo, aparece representada por Bakhtin (2006) como um processo de articulação da própria linguagem, concretizada em enunciados e delimitada pelo "colorido expressivo" da significação. De acordo com os estudos de Stella (2013), a palavra para Bakhtin pode ser compreendida e definida sob quatro propriedades: a *pureza semiótica*, a *possibilidade de interiorização*, *participação em todo ato consciente* e *neutralidade*[1].

Stella (2013) ao descrever cada característica, explicita que a *pureza semiótica* corresponde à capacidade de funcionamento e circulação como signo ideológico; a *interiorização*, trata-se do veículo de articulação entre a consciência interior e mundo exterior construído pelas palavras, pois a "consciência individual não é o arquiteto dessa superestrutura ideológica, mas apenas um inquilino do edifício social dos signos ideológicos", Bakhtin (2006, p.34).

Em a *participação em todo ato consciente*, a palavra funciona tanto nos processos interiores da consciência, no modo de compreensão e interpretação do mundo pelo sujeito, quanto nos processos exteriores, nos modos de circulação e materialização das palavras na diversidade das dimensões ideológicas, e a *neutralidade* da palavra, que por ser um signo ideológico é neutra em qualquer função ideológica específica, por assumir qualquer função ideológica, seja estética, científica, moral ou religiosa. (BAKHTIN, 2006, p.34).

A palavra, na inteireza enunciativa, não se configura pelo pertencimento, mas é descrita por Bakhtin (2003, p.289), como sem autoria, pois "[...] é de ninguém, como a palavra, e só funcionando como enunciado pleno ela se torna expressão da posição do falante individual em situação concreta de comunicação discursiva".

Por ser um enunciado torna o elo na rede da comunicação discursiva, uma palavra articula outras tantas palavras, o sujeito (falante, escritor ou leitor) move assume uma posição ativa na articulação no campo do objeto, da forma de concretização da palavra, e no campo da produção de sentidos. A palavra, como enunciado, apresenta um elemento expressivo que determina sua composição e estilo. Para Bakhtin (2003) é a relação valorativa entre o falante e o objeto do seu discurso, da composição do seu conteúdo a ser exposto, que determina

1 Esta classificação é explorada por Bakhtin (2006, p.36) ao longo do segundo capítulo.

a escolha de recurso lexical, gramatical e composicional, o que caracteriza a individualidade enunciativa, atribuindo-lhe um aspecto expressivo.

Se consideramos a palavra como um conjunto enunciativo, demarcado pela expressividade, temos o ato de escolha, não é aleatório, mas é pensado, planejado e articulado na determinação e escalação do léxico, da estrutura gramatical ou composicional, que constituirá a textualidade, oral ou escrito. O texto aparece envolto das relações de sentido entre o sujeito e as palavras, sua composição se efetiva numa interação discursiva, demarcada pela função ativa entre o sujeito e a palavra no processo de produção textual.

Ao estudar sobre a relação entre o autor e sua produção escrita, Goulart (2012), a autora procura descrever a palavra, como expressão da linguagem da escrita, a partir da perspectiva de diferentes autores da literatura. Assim, articula uma compreensão da palavra caracterizada em três aspectos: o primeiro como objeto dormente, vista ou descrita como um elemento inerte, como algo ou um ser inanimado, mas que pode recuperar a vivacidade pela ação e atuação do autor ou do leitor ao utilizá-la, seja no ato da leitura ou no ato da escrita. Outro aspecto aparece como um objeto misterioso, como "coisa" indefinida, inacessível, inatingível, que provoca o interesse e curiosidade por conter algo de místico, o leva os autores a denomina-la de "coisa", uma característica que, segundo a autora, configura-se sem a intenção de redução da palavra a um simples objeto, mas de ampliação do seu significado. A relacionar a palavra à "coisa", é indicada pela autora nos versos de Quintana (1989, p. 88): "A gente pensa uma coisa, acaba escrevendo outra e o leitor entende uma terceira coisa..."

A terceira categorização da palavra se mostra como um objeto em construção pela ação do autor, que parece se concretizar longe da passividade, mas que ocorre na interatividade e na inventividade, num processo de interdiscursivo da composição textual. Goulart (2012) descreve este momento a partir de três etapas a que se *antecede*, a que se *segue* e a que *finaliza* da produção textual. A que *antecede* caracteriza-se pelas escolhas e possibilidades que o escritor tem ou terá na efetuação da composição, pela tensão entre o que se pretende escrever e o como se efetivará tal escrita. A que *se segue*, tem-se o ato da interatividade, na produção, uma ação que se destaca pelo envolvimento de um trabalho incansável de (re) construção, de (re)elaboração; distingue-se por um fazer, refazer, desfazer até a obtenção de matéria bruta. Na *finalização*, após um árduo processo de produção, de *poética*, o texto acabado ganha outro lugar, não pertencente ao autor, uma "prática da perda da palavra", nos diria Certeau (2007, p.298). O texto ganha o movimento próprio, torna-se o espaço alheio, local em se persegue, em que se executa uma operação de caça ao sentido através da leitura.

Ao descrever um pouco a relação que o autor estabelece com e sobre a sua produção escrita, Goulart (2012) aponta duas questões que marcam esta proximidade com as palavras: uma que sinaliza para um relacionamento permeado de representações para se defini-la e compreendê-la; outra que indica que as palavras se consolidam pelas ações, sejam estas do autor ou do leitor, numa atividade de construção e de produção incansável de sentidos.

A relação entre o sujeito autor ou leitor e as palavras se envolve e circunda de indagação, seja pelas representações que elas produzem seja pelo processo de interação em que elas estão inseridas. O que se sabe é que as palavras se fazem presentes em todas as circunstâncias vivenciadas e experienciadas pelos sujeitos, descrita por Bakhtin (2012, p. 35) como "[...] o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana é a palavra".

Para Bakhtin (2006, p.30), adjacente ao universo de fenômenos naturais que acercam a vida cotidiana, existe um universo particular de signos. Os signos não se constituem apenas como um fragmento do real, mas um reflexo de outra realidade, que pode se apresentar de modo similar ou distorcido, pode ser-lhe fiel ou demonstrá-la de um ponto de vista específico, etc. Isso porque submete-se aos critérios de avaliação ideológica, o que há uma correspondência entre signo e ideológico, visto que "[...] o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico".*

E este valor semiótico se mostra expressivamente de maneira mais inteira e intensa na linguagem. A palavra torna-se a representação da realidade de um processo de interação social, por ser considerada "[...] *o fenômeno ideológico por excelência*", conforme Bakhtin (2006, p.34), traz a potência da função de signo, por se o modo mais sensível e integro de relação social.

É por desempenhar esta função excepcional de instrumento da consciência que a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for, na oralidade, na escrita, por meio da música, da arte, da dança, da escrita, entre outras. (Bakhtin, 2006)

Ao elaborar um estudo sobre a palavra na perspectiva bakhtiniana, Stella (2013, p.178) aponta que, além de estar relacionada à vida, a palavra parte de um processo de interação entre o falante e interlocutor, traz uma concentração de entonações, entendida como valores atribuídos a uma avaliação ideológica do locutor sobre aquilo que está emitindo. Este valor corresponde a uma avalição feita pelo locutor diante da ação responsiva de seu interlocutor, haja vista que "[...] o falante, ao dar vida à palavra com sua entonação, dialoga diretamente com valores da sociedade, expressando seu ponto de vista em relação a estes valores".

À palavra escrita parece ser atribuído um valor social, por estar presente em todos os atos de relações sociais, de compreensão, de significação. Pois para Bakhtin (2012, p.116), "o que faz da palavra uma palavra é sua significação".

Segundo Cereja (2013) ao distinguir *significação* de *tema*, define-a como a capacidade de construir sentidos, o como uma característica própria dos signos linguísticos, já o tema aparece como o resultado final do processo de construção de sentidos. Para o autor, o sistema de significação é sempre flexível, mutável e renovável.

De acordo com Bakhtin (2006, p. 133), é a *"multiplicidade das significações é o índice que faz de uma palavra uma palavra*". O que coloca este estudo diante de um fator implicativo para a realização da análise: a *pluralidade de significados* que acompanham as *palavras*. A ideia de Bakhtin se aproxima e se coloca em concordância com as proposições de Barthes (2004, p. 62) sobre a linguagem escrita, quando este último explora a concepção de que um texto não produz um sentido único e acabado, proposto ou delineado pelas mãos daquele que o compôs, ou daqueles que o compuseram; longe disso, instaura-se a sua multiplicidade em "um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original: o texto é um tecido de citações, oriundas dos mil focos da cultura."

De acordo com Barthes (2004), no escrito nada está para ser *decifrado* mas, antes, tudo está para ser *deslindado,* dito de outra forma, o texto não pede uma apreciação antes de sua interpretação, mas simplesmente deve ser lido, admirado ou não, para depois ser

compreendido; o ato de ler não deve ter como pretensão primordial a tradução de cada palavra numa busca desenfreada pela interpretação.

Para o autor, o espaço da escrita deve ser percorrido e não penetrado, pelo fato de ser o texto marcado, ou destinado, a uma característica de pluralidade, e "[...] isso não significa apenas que tem vários sentidos, mas que realiza o próprio plural do sentido: um plural irredutível (e não apenas aceitável)" (BARTHES, 2004, p. 70).

3. CONCLUSÃO

Este trabalho tece sua discussão entendendo que a relação entre escritor e a palavra acontece num processo de apreensão e de interação a partir da ação escritora, num movimento de produção sentidos e de interlocução tanto entre aquele que produz o e aquele que realiza a leitura.

O trabalho questiona a possibilidade de se compreender como a atividade escritora se configura em sua articulação entre escritor e a própria linguagem escrita, tendo por objetivo refletir sobre a relação construída entre a atividade de produção escrita por meio da expressividade das palavras, concretizadas em diferentes textos que articulam ideias e representações sobre a definição de palavra.

Procurando compreender os sentidos agregados à expressividade da *palavra*, como linguagem escrita, Goulart (2012), sinaliza que o estudo da produção textual ocorre no enredamento, visto que se mostra entrelaçado pela obscuridade e pela singularidade da produção escrita, por se esbarrar na dimensão da inter-relação entre o autor e o ato de escrever.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Arberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução Mario Laranjeira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p.462.

CEREJA, Willian. Significação e tema. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin:** conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

GOULART, I. C. V. A palavra e seus "mistérios". **Revista Linha Mestra**, Campinas, n.21, p. 401-407, ago./dez., 2012.

SARTRE, Jean-Paul. **O que é literatura?** Trad. Carlos Felipe Moisés. 3ª ed. São Paulo:

Ática, 2004.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin:** conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

A LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO E DIALOGICIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART

Universidade Federal de Lavras - Departamento de Educação
Campus Universitário, Caixa Postal 3037 – CEP 37200-000 – Lavras – MG – Brasil
ilsa.goulart@ded.ufla.br

Resumo. Este trabalho assume por objetivo refletir sobre a linguagem como interação verbal e dialogicidade no processo de formação docente e compreender como a articulação desta linguagem pode contribuir na construção da identidade do professor. Para isso, propõe-se a realização de uma pesquisa bibliográfica, que discorrerá a respeito da linguagem na perspectiva dialógica de Bakhtin, com a Teoria da Enunciação e na concepção teórica da dialogicidade de Paulo Freire, com a Pedagogia da Humanização.

Palavras-chave. Linguagem. Interdiscursividade. Dialogicidade. Formação docente.

Abstract. *This work takes aim to reflect on language as interaction and exchange in the process of teacher training and understand how the articulation of this language can contribute to the construction of the identity of the teacher. For this, it is proposed to carry out a literature search, which speaks about the language in dialogical perspective of Bakhtin, Enunciation theory and theoretical design Exchange of Paulo Freire, with the pedagogy of Humanization.*

Keywords. *Language. Interdiscursividade. Exchange. Teacher Education.*

1. INTRODUÇÃO

A prática docente requer um movimento contínuo de ação e reflexão, que articula atos e atuações num âmbito de aproximações entre a experiência do cotidiano escolar e a concepção teórica. A ação do professor não se encontra em um espaço da neutralidade, o fazer docente, ainda que balizado pela premeditação, meticulosidade e metodização, a ação acontece em uma esfera da complexidade e da amplitude das relações humanas, isto porque se "não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo". (FREIRE, 1996, p. 63)

Frente a esta perspectiva, este texto entende que a formação docente se trata de um espaço de articulação e reflexão discursiva da realidade, no qual o professor é compreendido como sujeito agente e convergente da diversidade de saberes.

Ao destacar o processo discursivo, sinaliza-se a palavra como linguagem em movimento articulador de ações e relações humanas. Deste modo, o trabalho assume por objetivo refletir sobre a linguagem como processo interativo e dialógico, como também compreender a articulação desta linguagem com a filosofia do ato e sua relação com a construção da identidade do profissional docente.

2. FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA DIALOGICIDADE

Partindo da concepção de que o professor é sujeito ativo e atuando do seu processo de formação, Freire (1996) nos mostra que a questão da formação docente ocorre em fluxo contínuo e paralelo à reflexão sobre a prática.

Segundo Freire (1996) a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação entre teoria e prática pedagógica, sem a qual a teoria pode vir se se tornar apenas um montante de aglutinação de palavras sem significação e isoladas do contexto real e a prática, torna-se uma ação pela ação ou mero ativismo. Neste sentido, considera-se que o processo de formação a partir de uma proposta reflexiva e discursiva da realidade escolar, consiste em um processo articulação de ações e atuações, que conforme Freitas (2007, p.22) compreende um movimento "[...] de transformação ou reconstrução da própria experiência profissional e pessoal dos professores na medida em que eles analisam criticamente os pressupostos da sua ação pedagógica".

Entende-se que a proposta de um trabalho formativo acontece subsidiada por reflexões, segundo Freire (2007) tanto do domínio teórico do conhecimento e saberes acumulados sobre a educação, quanto da capacidade de saber mobilizá-lo em situações concretas, da aplicabilidade. Refletir sobre a prática, pode ser compreendido como um movimento do ato de pensar, de articulação da capacidade de rever, de repensar, de reorganizar, de retomar ações, significa um trabalho constante de ir e vir, de construção e reconstrução num processo dialógico, que também abarca indagações a respeito do que significa ou do que envolve o magistério.

Nesta mesma perspectiva, a atitude reflexiva da prática pedagógica é apontada por Ferra (2013, p.60) como uma "[...] indagación como actitud", não compreende apenas saberes da prática, mas um questionamento sobre a atividade docente, sobre o posicionamento em torno do que deve ser a função de professor, visto que "[...] ese posicionamiento (pensamiento del profesor), el docente indaga y reflexiona sobre su vida profesional; cuestiona sus conocimientos y la adecuación de los mismos a su actividad profesional situada, iniciando procesos que abordan las incertidumbres de la tarea docente".

Para Ferra (2013, p.60) é a partir do conhecimento da prática que o professor desenvolve sua própria capacidade de aprendizagem, "[...] se forma y ejerce sus funciones de modo situado a través de vivencias que comportan opciones de significado social, histórico, cultural y político, que suponen un posicionamiento ético ante *"el hecho educativo"*.

Assim como Freire (2007), as proposições de Ferra (2007, 2013) a respeito da "*indagación como actitud*", como uma atitude que possibilita aos professores posicionar-se frente aos possíveis dilemas que poderão surgir no desempenho da função docente e frente às mudanças constantes no processo educativo, político e social.

Tal processo reflexivo compreende um diálogo consigo mesmo, corresponde a um ato reflexivo, por criar um espaço de interlocução com outras vozes interiores, outras concepções, crenças e modos de compreender a própria prática docente que conosco dialoga, visto que, de acordo com Bakhtin (2006, p.151) toda atividade mental e reflexiva, caracterizada como "fundo perceptivo", "[...] é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra. É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante". O ato de refletir sobre a prática cria diálogos com outras práticas, num movimento em que a palavra converge a outras palavras. Assim, de acordo com Freire (2007, p.22) aprendizagem, na formação reflexiva, faz-se acompanhar da competência para construir um discurso sobre a prática, como disposição para confrontar os limites do conhecimento da explicação e solução das questões da realidade.

Considerando a formação como ato de reciprocidade, em cumplicidade com Freire (1996, p.12), a proposta entende que a formação acontece em movimento de troca de experiências e conhecimentos entre docentes e discentes, visto que "[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado". É na troca de saberes, experiências e conhecimentos, viabilizada pela articulação discursiva, que se permite ao professor agir com maior segurança em sua prática pedagógica. Na troca se permite conhecer a diversidade de ações e atuações, limites e desafios que caracterizam a essência da prática, flexibilizando o desempenho do docente, visto que é na "[...] a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade e um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas". (Freire, 1996, p. 41)

A educação é responsável pelo processo de ação humanizadora, que problematiza a realidade, que reflete sobre o que lhe oprime, o que coloca o processo de formação continuada frente ao desafio de propiciar um espaço de reflexão e isso não seria possível acontecer sem o diálogo entre formadores e formandos.

3. DO PROCESSO INTERDISCURSIVO AO HUMANÍSTICO: EM FIOS DE APROXIMAÇÃO

Considerando que o processo interdiscursivo se trata de um movimento de interação e interlocução entre o sujeito e seus interlocutores ou consigo mesmo, o dialogo interior e o processo humanístico podem ser entendidos como a ativação da essência que constitui os sujeitos, tida como a própria formação humana, ou o próprio processo de composição do próprio ser. A atitude indagadora da realidade educacional no processo de formação docente se configura em atos e ações dos sujeitos em seu processo formativo, que acontecem em movimentos circulares e em modos de constante retomadas de diferentes além do ato reflexivo outros atos, como o ato de encartar-se com o fazer pedagógico e o ato de empatia.

O ato de reflexibilidade da prática, segundo Perrenoud (2000, p.160), é reflexivo, em duplicidade, pois o sujeito reflete antes de realizar a ação e posteriormente à atividade executada. Segundo o autor, dedicamos parte de nossa atividade mental a pensar sobre o que foi feito, o que se há para fazer, isto porque "[...] todo ser humano é um prático reflexivo".

O ato reflexivo coloca o sujeito em articulação com o realizado, com pensado, mas também com sentidos produzidos pela ação realizada, visto isso adquire a dimensão da complexidade, pois exige um envolvimento consciente do próprio ato. Diante disso, o ato reflexivo "este ser não pode ser determinado na categoria da consciência teórica não participante – ele pode ser determinado apenas na categoria de comunhão real, isto é, de um ato realmente realizado, nas categorias da efetiva-participativa da experiência da unidade concreta e singular com o mundo" (BAKHTIN, 2010, p.31).

O ato de encantar-se com o fazer pedagógico. Podemos refletir, de forma mais genérica/abrangente, qual a importância ou o grau significativo do processo de formação na vida docente? O encantar-se por algo que fazemos está além de um simples gosto, mas amplia-se na compreensão da sedução; do cativar-se; fascinar-se, do agradar extremamente, ser tomado de intensa admiração por algo. O encantamento nem sempre é perceptível, ofusca-se mediante a inúmeras situações de descontentamento vivenciadas na nossa profissão. São entraves, como as decepções e frustrações consigo mesmo e com o outro, a impossibilidade atingirmos as metas propostas e solucionarmos, a falta de resposta para as questões que nossa profissão nos apresenta.

A atuação do professor é vista, muitas vezes, apenas na dimensão da formação do outro, na perspectiva daquele que ensina, responsável por apresentar e garantir a compreensão de um dado conteúdo. A ênfase à dimensão da formação de si mesmo, na perspectiva daquele que aprende, pouco se vê coloca em pauta. A admiração ou sedução por aquilo que fazemos nos impele na orientação de nossas ações e na tomada de decisões em prol do benefício daquilo a que nos propusemos, deixamos pessoas queridas, abdicamos do prazer do descanso, nos submetemos a constantes desafios de superação aos nossos limites intelectuais, incorporando nas nossas semanas ações de compromisso e dedicação, reorganização de nossas funções psicológicas superiores como atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, o que requereu leituras constantes, esforço no aprimoramento intelectual e uma escrita mais refinada.

De acordo om Bakhtin (2010), um momento considerado essencial da contemplação estética é a identificação com o sujeito, ou seja, a empatia, definida pelo auto como a capacidade de ver o outro dentro de sua própria essência. A empatia é percebida como um ato de complexidade na relação interpessoal, envolve um processo interdiscursivo, não demarcado apenas pela linguagem verbal. Para Bakhtin, esse momento de empatia é sempre seguido do momento de objetivação, isto é colocar-se *do lado de fora* da individualidade percebida pela empatia, um separar-se do objeto, um *retorno* a si mesmo.

O ato de empatia não se resume no ato de colocar-se no lugar do outro, segundo Bakhtin (2010, p.33) "[...] realiza alguma coisa que não existia nem no objeto de empatia, nem em mim mesmo, antes do ato da identificação, e através desta alguma coisa realizada o Ser-evento é enriquecido (ele não permanece igual a ele mesmo)". Este ato além do envolvimento de proximidade ao outro, na interatividade e interdiscursividade, não se refere a um ato que anula a personalidade, mas antes requer um profundo conhecimento de si mesmo visto

que a empatia, isto é o ato de coincidir com o outro e perder o próprio lugar único no ser único, pressupõe o reconhecimento de minha própria unicidade e a unicidade do meu lugar constituem um momento não essencial que não tem influência no caráter da essência de ser no mundo.

4. CONCLUSÃO

Este trabalho ao assumir como objetivo discutir sobre o processo de formação docente a partir da perspectiva interdiscursiva em aproximação com a Pedagogia Humanizadora, sinaliza a reflexibilidade da prática pedagógica como um ato.

O ato reflexivo não constitui de uma ação isolada, mas envolve atos, outros, como o ato de encartar-se com a própria prática e o ato de empatia. Define-se como a capacidade de aprendizagem e de regulação de ações. O processo de aprendizagem articula-se no viés do discurso incorporado, desaprender pode ser entendido, a princípio, como o ato de pensar e repensar ações características de discentes assumidas mediante às práticas repudiadas quando estamos em estado de docente, como falar durante a explicação do professor, atender o celular na sala, chegar atrasado, sair mais cedo, entre outras. Em segundo, o ato de desaprender demanda um movimento de pensar e repensar de concepções teóricas e práticas vivenciadas, o que sei soma-se ao que não sei, ou aquilo que acho que sei para produzir um novo saber.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikahailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Arberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

FERRA, Miguel Pérez. La actitude indagadora del professor: um proceso para desenrrollar competencias em los docentes.Revista Curricullum y formación del profesorado, vol.17, n.13, p.57-72, sept./deciembro, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Alexandre Simão de. A questão da experiência na formação profissional dos professores. In: FERREIRA, Andra Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Formação continuada de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PERRENOUD, Phellippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philipp; THURLER, Mônica Gather. **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre:

Artmed, 2002.

A EQUIVOCIDADE DA/NA LÍNGUAGEM E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM "LEI SECA".

HELOISA HELENA DOS SANTOS

PAULA CHIARETTI

Universidade do Vale do Sapucaí
Av. Pref. Tuany Toledo, 470 – 37550-000 – Pouso Alegre – MG – Brasil
Universidade Federal de Itajubá
Av. BPS, 1.303 – 37500-903 – Itajubá – MG – Brasil
helo@unifei.edu.br
chiaretti.paula@gmail.com

Resumo. Este trabalho objetivou questionar a noção de erro instituída pela regra da norma culta por meio de análises discursivas do sintagma "lei seca". A análise buscou demonstrar a equivocidade da língua, avessa à normatização, apesar do estabelecimento noção gramatical de ambiguidade (FERREIRA, 2003). Os aspectos abordados neste estudo, contribuirão na compreensão dos processos de constituição do sujeito na linguagem e que o sujeito enuncia a partir de condições especificas de produção.

Palavras-chave. Sentido. Sujeito. Equívoco.

Abstract. *This work intends to shift the notion of error established by formal language trough a discursive analyses of the materials "drought law". The analyses aims understanding the equivocity of meaning in the language through the grammatical notion of ambiguity (FERREIRA, 2003). The dimensions to be considered in this study, in a long, certainly will contribute to an comprehension of the language in the identities constitution and the subject while possessed of an individual construction processes.*

Keywords. *Sense. Subject. Equivocity.*

1. ERRO OU EQUÍVOCO?

Não é difícil encontrar, por meio de uma simples pesquisa na internet, as famosas "pérolas do ENEM[1]" que poderiam ser consideradas uma forma de agressão aos sujeitos

1 Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores.

falantes da Língua Portuguesa causando, talvez, a *desidentificação*, que segundo Pêcheux (1997, p. 213) seria uma ruptura inscrita numa determinada formação discursiva com a qual eles se desidentificam, mas que os constitui como sujeitos. O conteúdo das "pérolas" é objeto de ironias, deboches e risadas produzindo um *efeito de tensão da relação do sujeito com a língua*[2].

Acessando o sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) não foi possível obter informações sobre a veracidade dessas produções. No entanto, ainda assim se configuram, como veremos, lugares privilegiados de análise e observação do funcionamento da linguagem, pois, verdadeiras ou não, as pérolas supostamente escritas por estudantes que fizeram o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) são motivos de deboches e podem ser consideradas uma materialidade que circula em um meio de fácil acesso para quase toda população, o que justifica o interesse em analisá-las.

O equívoco é propriedade fundamental da linguagem atravessada pela falha. Segundo Pêcheux (1997, p. 51), é importante compreender "o fato linguístico do equívoco como fato estrutural implicado pela ordem do simbólico", já que ele trabalha "no ponto em que cessa a consistência da representação lógica". Observemos o recorte a seguir cujo objetivo dos avaliadores do processo do Enem seria obter um texto sobre os efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil de acordo com as estatísticas dos textos norteadores:

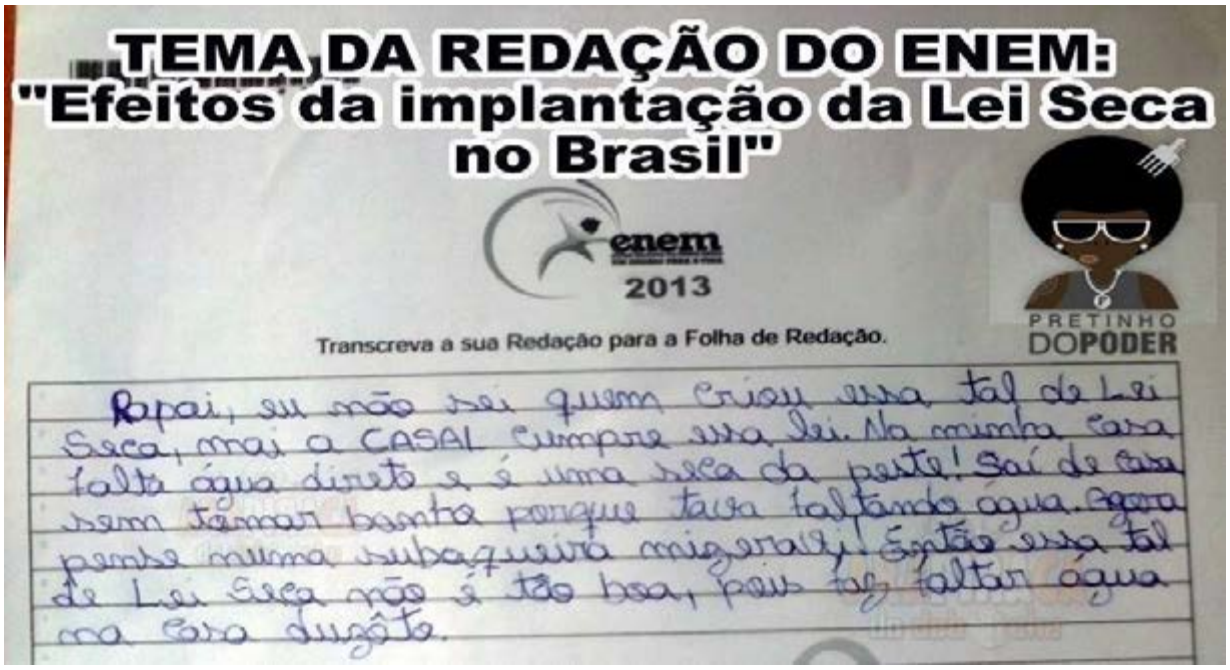


Figura 1. Redação de um dos candidatos do ENEM - Fonte:http://www.tedioo.com/confira-a-primeira-perola-do-enem-2013-e-tente-nao-rir/ . Acesso em 26 de maio de 2014.

Deslocaremos a questão do "erro" para a noção do equívoco que é o objetivo dessa análise. O "erro" pode ser localizado a partir da normatização gramatical e está em referência à Formação Discursiva Dominante. Já o equívoco está ligado ao próprio funcionamento da linguagem que é incompleta, produz espaços de criação de outras significações.

O sintagma 'Lei Seca' para o sujeito que escreve a redação é compreendido, por alguma

2 Maria OnicePayer (aulas, comunicação pessoal, 2013, 2014) e Organon 35. 2003, vol.17, n.35.

substituição ou associação, como "falta de água", apesar de ter um texto norteador dizendo que é "proibição de bebida alcoólica ao volante". Nesse sentido funciona o esquecimento nº 2 "da ordem da enunciação: ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, e, no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase" (PÊCHEUX, 1997, p. 173).

Embora o sintagma "lei seca", colocado em discussão para a elaboração de um texto escrito, não apresente "problemas na ordem da construção sintática" do enunciado, há a substituição em relação às "construções semânticas" e isso acarreta a alteração do sentido no enunciado, deslocando um sentido e instaurando um novo, ou seja, todo enunciado é, pois, linguisticamente suscetível de ser outro. Língua e ideologia se ligam pelo equívoco. Segundo Orlandi (2009, p. 187), considerar o "equívoco" como parte da constituição de qualquer sentido é fundamental na construção da ciência, isto porque, discursivamente, é no equívoco que, do irrealizado, podemos fazer irromper um outro sentido".

Neste momento, torna-se imprescindível retomar o conceito de Formação Discursiva de Pêcheux (1995, p.160), quando o próprio diz:

> [...] chamaremos, então, de formações discursivas aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de sermão de panfleto, de uma exposição de um programa, etc.).

O conceito de formação discursiva é um conceito chave na Análise de Discurso, pois estabelece regularidades no funcionamento discursivo que auxilia na compreensão do processo de produção dos sentidos e sua relação com a ideologia. Em complemento a este conceito, segundo Orlandi (1988, p. 162) "A formação discursiva é construída na contradição, é heterogênea e com fronteira fluida".

Enfim, formação discursiva é o lugar de constituição do sentido e da identificação do sujeito. Diz Pêcheux (1997, p. 145),

> [...] formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais nem universais, mas que se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras [...] Podemos, de agora em diante, dar mais um passo no estudo das condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção dizendo que essas condições contraditórias são constituídas, em um momento histórico dado, e para formação social dada, pelo conjunto complexo dos aparelhos ideológicos de Estado que essa formação social comporta. Digamos bem, conjunto complexo, isto é, com relações de contradição-desigualdade-subordinação entre seus "elementos", e não uma simples lista de elementos: na verdade, seria absurdo pensar que, numa conjuntura dada, todos os aparelhos ideológicos de Estado contribuem de maneira igual para a reprodução das relações de produção e para sua transformação. De fato, suas propriedades "regionais" – sua especialização "evidente" na religião, no conhecimento, na política, etc. – condicionam sua importância relativa (a desigualdade de suas relações) no interior do conjunto dos aparelhos ideológicos de Estado, e isso em função do estado da luta de classes na formação social considerada.

Fala-se de confronto entre as Formações Discursivas Dominantes e Formações Discursivas Dominadas. Conflitos de ordem ideológica ligados à exterioridade constitutiva do sujeito e ao contexto sócio-histórico-ideológico, ou seja, às condições de produção e/ou formação, são evidenciados na materialidade do discurso.

Esses conflitos/discursos convocados são atravessados ideologicamente, segundo Orlandi (2011, p.32) em relação ao funcionamento da língua "o jogo ideológico está na dissimulação dos efeitos de sentido sob a forma de informação, de um sentido único, e na ilusão discursiva dos sujeitos de serem a origem de seus próprios discursos". Conceito de Formação Discursiva Dominante que impõe um sentido único. Segundo Orlandi (2011), "a apropriação da linguagem está refletida na ilusão do sujeito e na interpelação do sujeito feita pela ideologia".

Nesta relação estabelecida, temos a instauração do humor que se dá no deslizamento de sentido. O sujeito que faz comentário sobre o texto do "suposto candidato do Enem" (FD Dominante) apropria-se da produção escrita (FD Dominada) e a transforma em piadas para sítios humorísticos. Os deslizamentos de sentido, provocados pelo confronto de dizeres de formações discursivas diferentes, dão-se através do equívoco, fator constitutivo da língua. Dessa forma, seria possível dizer que o sujeito, autor do texto, fez uso da possibilidade de deslocamento e de retomada de enunciados "estranhos" a Formação Discursiva Dominante, o que implica a construção de um novo discurso, como foi o caso verificado.

Com base em Pêcheux (1997), podemos dizer que o discurso-outro é entendido como espaço virtual de leitura de um determinado enunciado ou de uma sequência discursiva, mas ela só pode ser percebida por meio da memória discursiva, que atua de modo a resgatar aquilo que é dito num determinado discurso. A compreensão de que a sintaxe pressupõe uma organização, mas não compõe um lugar de estabilização e homogeneidade, é fundamental. Segundo Pêcheux (1997), o sistema sintático admite na sua estrutura o espaço para a transgressão da regra. Nesse sentido, a língua não é um ritual sem falhas e a ancoragem na língua é a via de acesso a uma sintaxe que constitui a "ossatura" de uma teoria do sentido. Sobre isso, Ferreira (2003, p.43), afirma o seguinte:

> O fato linguístico do equívoco não é algo casual, fortuito, acidental, mas é constitutivo da língua, é inerente ao sistema. Isto significa que a língua é um sistema passível de falhas e por essas falhas, por essas brechas, os sentidos se permitem deslizar, ficar à deriva.

Assim, a construção sintática "lei seca", em sua perfeita organização estrutural, permitiu um deslocamento de sentido. Comprova-se, então, que a exterioridade e historicidade abrem espaço para outra leitura, outro sentido que transgredi o espaço da regra gramatical. É justamente nesse jogo, estabelecido entre a relação das Formações Discursivas, que se pode perceber a presença da ironia que aparece no confronto entre mesmas e, ao mesmo tempo, o equívoco da língua, que permite a instauração do diferente, da possibilidade de o sentido ser um ao mesmo tempo em que pode vir a ser outro. Ferreira (2003, p. 46) continua:

> Os fios que se encontram e se sustentam nos nós são tão relevantes para o processo de fazer sentido, como os furos, por onde a falta, a falha se deixam escoar. Senão houvesse furos, estaríamos confrontados com a completude do dizer, não havendo espaço para novos e outros sentidos se formarem. A rede, como um sistema, é um todo organizado, mas não fechado, porque tem os furos, e não estável, porque os sentidos podem passar e chegar por essas brechas a cada momento. Diríamos, então, que um discurso seria uma rede e como tal representaria o todo; só que esse todo comporta em si o não-todo, esse sistema abre lugar para o não-sistêmico, o não-representável. Temos aí a noção de real da língua, como o lugar do impossível que se faz possível pela língua. O não-sistematizado, o não simbolizado, o impossível da língua, aquilo que falta e que resiste a ser representado. A língua como o todo que comporta em si o não-todo.

Segundo a autora, o equívoco surge nas falhas e não no Todo da língua. Essa complexidade da língua, que se confronta com a incompletude do dizer, está relacionada ao sujeito e ao sentido que se constituem simultânea e historicamente nas relações de força e conflitos de ordem ideológica. Retomar o caráter histórico do discurso e do sujeito, percebendo aquele como lugar de constituição deste, é permitir a compreensão das lutas sociais. É permitir, por exemplo, que as questões de lugar, nacionalidade, religião etc., ganhem visibilidade a partir da heterogeneidade própria às formações discursivas e das posições-sujeito no acontecimento discursivo. Nesse sentido, a partir daí, podemos questionar o lugar da diversidade no processo avaliativo unificado (e homogeneizante) do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. Seriam as mesmas condições de produção do sujeito que escreve um texto e do sujeito que lê o texto produzido? Pudemos observar que o "leitor do texto" tenta unificar a língua e apagar o diferente através da ridicularização ao colocar a redação de um "suposto candidato de Enem" na mídia.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há determinados traços históricos que se materializam e que nos permitem apreender os gestos de interpretação do leitor nos textos. A compreensão e a interpretação da posição do sujeito não estão apenas na gramática (elaboração de regras), apesar de imaginariamente ele estar afetado por tal ideologia, mas estão também na produção de sentidos. E isso pode ser observado no momento da interação do indivíduo com o texto. Isto é, a leitura produzida pelas "pérolas" também promove deslocamentos quanto aos sentidos que não são esperados. A leitura não pode ser entendida sem que se leve em consideração a participação do sujeito enquanto aquele de uma história individual e singular. História que faz diferença quando do seu encontro com o texto e que favorece as produções polissêmicas de sentidos.

Um ponto importante é o processo de relação da ridicularização, de identificação do sujeito quanto ao "erro gramatical" e a legível interpretação compatível. Observa-se que a interpretação exige muito mais que conhecimento do código e das regras sintáticas implicadas na compreensão de um texto, exige também os conhecimentos genéricos de situação do dia-a-dia, que são atravessadas pelo contexto sócio-histórico no qual os discursos são produzidos.

Assim, a compreensão dos processos de constituição dos sujeitos, aqui compreendidos como seres sociais, construídos a partir de uma identificação atravessada por uma ideologia, o efeito de sentido entre sujeitos, se dá pela sua inscrição numa dada formação discursiva de acordo com Orlandi (1999). Dito de outra forma, consideramos que o sujeito ocupa uma posição no espaço social e, como tal, produz um discurso determinado por um lugar e tempo histórico, que vai situar-se em relação aos discursos do outro.

Dessa maneira, nossa reflexão se inseriu no campo de conhecimentos sobre a língua propriamente dita e suas regras, também questões sobre a linguagem. Para a Análise de Discurso aquela não é transparente, não é neutra, é carregada de um conteúdo simbólico. Através dela, nos confrontamos cotidianamente com o mundo, com os outros sujeitos, com os sentidos e com a história, contribuindo com o nosso pensamento e ação, para reproduzi-los ou transformá-los segundo Orlandi (1999).

A Análise do Discurso observa o *corpus* sempre em construção e consequentemente

a discursividade é um processo. Sendo assim, não seria possível falar em conclusão. Faz-se a consideração de que as análises presentes neste trabalho não são consideradas findas. O gesto de interpretação através do qual os analistas do discurso desenvolvem as investigações permite outros olhares sob um mesmo processo discursivo.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença Ltda. 1970.

FERREIRA, M. C. L. O Quadro Atual da Análise de Discurso no Brasil. **Revista Letras.** 2003. Santa Maria.v. 27, n. 2, pp. 39-46.

HENRY, P. **A Ferramenta Imperfeita:** Língua, Sujeito e Discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

MALDIDIER, Denise. **A Inquietação do Discurso: (Re) Ler Michel Pêcheux Hoje.** Pontes Editora. 2003.

MARIANI, B. e SOUZA, T. C.C. de Questões de lusofonia, **Organon**, 21, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2000.

ORLANDI, E.P. **Interpretação e Autoria: Leitura e Efeitos do Trabalho Simbólico**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes. 1996.

_____. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. São Paulo: Pontes. 1999.

_____. **Discurso e texto**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. A língua brasileira. **Cienc. Cult**. [online]. 2005, vol.57, n.2, pp. 29-30. ISSN 2317-6660.

_____. Língua brasileira e Outras **Histórias - Discurso Sobre a Língua e Ensino no Brasil.** Campinas, Editora: RG. 2009.

_____. **A linguagem e seu Funcionamento:** As formas do Discurso. Campinas: Pontes. 2011.

PAYER, Maria Onice.Memória da Língua e Ensino: Modos de Aparecimento de UmaLíngua Apagada no Trabalho do Esquecimento. **Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Oganon 35**. 2003, vol.17, n.35. pp. 221-228.

_____**. Memória da Língua:** Imigração e Nacionalidade**.** São Paulo: Escuta, 2006.

_____. **A leitura em *Abril Despedaçado*:** Acontecimento, Ruptura e Deslocamento de Sentidos. Pouso Alegre: Anais do ENELIN (Universidade do Vale do Sapucaí), 2011.

PÊCHEUX, Michel.**Ler o Arquivo Hoje.**in Gestos de Leitura, Eni P. Orlandi (org), Ed. Unicamp, Campinas. 1994.

_____. **Semântica e Discurso:** Uma Crítica à Afirmação do Óbvio, 3.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

_____. As Margens de um Tema. **Texto Universitário: Alfabetização: uma travessia**. 2002. Brasília: Universa. pp. 1-13.

O ESTILO GÓTICO NA LITERATURA: UMA ANÁLISE DE "O GATO PRETO" E DE "O CORVO" DE EDGAR ALLAN POE

JANAINE CARVALHO MACULAN[1]

AMANDA MOREIRA[2]

Universidade Federal de Lavras
Campus Universitário, Caixa Postal 3037, CEP 37200-000 – Lavras-MG
janemaculan@letras.ufla.br
amandamoreira.letras@gmail.com

Resumo. O objetivo do presente trabalho é analisar os conceitos e características predominantes do estilo gótico, relacionando-os com o conto "O gato preto" e o poema "O corvo", para explicar como esse estilo é apresentado de maneira lógica e verossímil por Edgar Allan Poe, além de perceber o horror como fruto das ações humanas e não como fenômeno sobrenatural. Segundo Tzvetan Todorov (1975), o fantástico é a vacilação experimentada por um ser que não conhece mais que as leis naturais, frente a um acontecimento aparentemente sobrenatural. O conceito de fantástico se define, pois, com relação ao real e imaginário, e estes últimos merecem algo mais que uma simples menção (p. 16). Ao final, pretende-se que este torne-se fonte de inspiração para todos que se interessam pelo fantástico mundo das literaturas góticas associadas a distúrbios psicológicos, característica marcadamente presente nas obras de Poe.

Palavras-chave. Edgar Allan Poe. Gótico. Literatura.

Abstract. *This study aims to analyze the concepts and predominant characteristics of the Gothic style, linking them with the short story "The Black Cat" and the poem "The Raven" to explain how this style is presented in a logical and believable way by Edgar Allan Poe, and realize the horror as the result of human actions and not as a supernatural phenomenon. According to Tzvetan Todorov (1975), fantastic is the hesitation experienced by a being who knows no more than the natural laws, against an apparently supernatural event. The concept of fantastic is defined as, with respect to the real and imaginary, and the latter deserve something more than a mere mention (p. 16). In the end, it is intended that this become a source of inspiration for everyone interested in the fantastic world of Gothic literature associated with psychological disorders, markedly feature in Poe's Works.*

Keywords. *Edgar Allan Poe. Gothic. Literature.*

1 Graduanda do curso de Lic. em Letras - Português/Inglês e suas Literaturas pela Universidade Fed. de Lavras.

2 Licenciada em Letras - Português / Inglês e suas Literaturas pela Universidade Federal de Lavras (2015).

1. O GÓTICO NA LITERATURA

O termo *gótico* é originalmente usado para designar o povo germânico de origem escandinava, considerado bárbaro pelo Império Romano. Já no século XVIII, com o surgimento do Romantismo, definiu um tipo da literatura romântica. O estilo *gótico* desenvolveu-se na Europa durante a Baixa Idade Média e é identificado por meio da arquitetura das catedrais imponentes, nas quais se apoiavam um forte simbolismo teológico, se diferenciando principalmente pela elevação e desmaterialização das paredes, assim como pela distribuição de luz no espaço, reflexos de inovações arquitetônicas relevantes deste período que marcaram o estilo: espaços internos quadrados, curvos ou irregulares, e arcos.

Literariamente, é usado para se referir às histórias de terror ou a uma forma de comportamento dos jovens. Além de uma opção estética, é uma mistura de surrealismo, romantismo e estilo medieval, representando algo sombrio, sobrenatural, ambientado em cenários sombrios, como castelos em ruínas e cemitérios. Posteriormente, no Ultrarromantismo, traz o tédio, a morbidez e a dramaticidade como principais características significativas.

Atualmente, o termo vem sendo usado com maior frequência na moda, no estilo de vestir e no comportamento. Na cultura atual, os góticos se denominam como pessoas que sofreram ou sofrem por algo muito forte, buscam o individualismo e abrem a mente para o sensível do mundo (GOIS, 2007). Dessa forma, vem colocar um toque de irracionalidade no mundo tão real, tão organizado, tão lúcido, pois ele nos deixa suspensos entre dois universos: o real e o imaginário (ROSSI, 2008).

2. EDGAR ALLAN POE

Edgar Allan Poe nasceu em Boston, em 19 de janeiro de 1809. Teve uma infância conturbada devido à perda de seus pais após o nascimento de sua irmã caçula Rosalie, sendo adotado pelo rico casal John Allan e Frances Keeling Allan. Iniciou seus estudos em Londres na Stoke-Newington School, continuando em Richmond, na Universidade Charlotteville. Apesar de muito inteligente, era também um jovem muito genioso, aventureiro, romântico, orgulhoso e idealista. Continuou seus estudos na Virgínia, mas acaba abandonando em razão de suas dívidas, devido ao seu estilo de vida boêmio.

Em 1829, sua mãe adotiva faleceu. Logo após, alista-se na Academia Militar de West Point. No entanto, com o lançamento de uma compilação de poesias em 1831, desliga-se da Academia e corta relações com seu pai adotivo, devido ao casamento dele com outra mulher. Aos 22 anos, vivendo na miséria ao ir morar com uma tia muito pobre e viúva, publicou poemas, tendo vencido dois concursos de poesias. Em 1833, lança o conto *Uma aventura sem paralelo de um tal Hans Pfaal*, além de dirigir a revista *Southern Literary Messager* por dois anos, gozando de uma certa reputação com leitores assíduos. Em 1845, lança *O corvo*, que lhe atribui a fama necessária para provocar a censura da imprensa e da sociedade.

Poe escreveu novelas, contos e poemas, que vão desde escritos de horror ou *gótico,* a contos analíticos e policiais. Os contos de horror apresentam invariavelmente personagens doentias, obsessivas, fascinadas pela morte, vocacionadas para o crime, dominadas por maldições hereditárias, seres que oscilam entre a lucidez e a loucura, vivendo numa espécie

de transe, como espectros assustadores de um terrível pesadelo. Ou seja, se concentram no terror psicológico, vindo do interior de seus personagens.

Após encontrar-se com velhos amigos, o escritor é encontrado por um amigo em estado de profundo desespero, largado numa taberna sórdida, de onde foi levado a um hospital, inconsciente e moribundo, delirando e chamando repetidamente por um misterioso Reynolds, até morrer na manhã do domingo seguinte, 7 de outubro de 1849, aos 40 anos e deixando uma vasta obra, é lembrada pelo talento narrativo impressionante e impressivo, pela força criadora monumental e pela realização artística invejável, fazendo com que seja considerado um dos maiores autores de contos de terror.

3. ANÁLISE DOS TEXTOS LITERÁRIOS

3.1. O GATO PRETO

Narrado em primeira pessoa, observa-se como é sempre ele que vê, sente, ouve e vive a mais profunda e aterrorizante situação. De um tom racional, porém recheando-a de situações inusitadas possíveis apenas no realismo fantástico, são relatos em que o delírio da personagem se mistura de tal maneira à realidade que não se consegue mais diferenciar se o perigo é concreto ou se são apenas ilusões produzidas por uma mente atormentada, havendo uma imersão nas profundezas da alma humana, em estados mórbidos da mente e do subconsciente. As personagens, geralmente, sofrem de um terror avassalador, fruto de suas próprias fobias e pesadelos, quase sempre representando o próprio autor, que teve sua vida regida por um destino cruel e terrível.

O conto trata da história de um homem simples que adorava animais e que desenvolveu no decorrer da narrativa uma postura doentia, um espírito perverso capaz de atitudes com requinte de crueldade. Poe envolve o leitor numa atmosfera de suspense e obscuridade, causando sobressaltos e gerando uma sensação estranha, de terror. Desta forma, o que há é um talento narrativo e uma forma criadora que seleciona cuidadosamente todos os elementos textuais, do bicho ao nome concedido a ele, Plutão, que representa o deus dos infernos, Hades. Portanto, mistura um misticismo validado tanto pela mitologia grega quanto pela superstição popular e ainda concentra conceitos das teorias freudianas, como o inconsciente e o recalque. Gato e homem interagem, mas nada se dá ao acaso, sendo que os instintos animais afloram e revelam a essência do bicho homem.

Depreende-se, assim, os mistérios da morte e da loucura, aprofundando-se em certos estados da mente humana, como quando o narrador-personagem define suas alterações de personalidade que ocorrem ao longo do conto, desde as pequenas alterações à perda total do controle emocional e psíquico, sendo o último estado piorado pelo consumo abusivo de álcool:

> Uma fúria demoníaca apoderou-se, instantaneamente, de mim. Já não sabia mais o que estava fazendo. Diz-se-ia que, súbito, minha alma abandonara o corpo, e uma perversidade mais do que diabólica, causada pela genebra, fez vibrar todas as fibras do meu ser. Tirei do bolso um canivete, abri-o, agarrei o pobre animal pela garganta e, friamente arranquei de sua órbita um dos olhos! (POE, “gato”).

Nessa mesma linha de pensamento, Poe analisa a natureza humana em suas diversas nuances, refletindo sobre as mazelas psicológicas sujeitas a todos os seres humanos. A neurose, que leva o personagem a cometer tantas atrocidades, contrasta com maior parte de sua vida, na qual era um sujeito pacato e sociável: *Não só descuidei-me de mim, de minha mulher e de meus bichos, como os maltratava com a maior crueldade* (POE, "gato"). Ou ainda quando fica claro a insanidade latente que o faz atribuir ao gato as consequências de seus atos: *O gato que me levara ao crime e cuja voz delatora me havia entregue ao carrasco* (POE, "gato").

3.2. O CORVO

Poe descreve nesse poema minuciosamente sua maneira de compor a obra, uma criação com uma rígida precisão. Além disso, o poema tem uma musicalidade perceptível, cuja métrica é exata e perfeita. O poema traduzido apresenta 180 versos, 10 em cada estrofe, sendo que cada estrofe contém de 6 a 7 palavras (11 a 13 palavras na versão original). As rimas são sempre apropriadas e usa-se de combinações fonéticas para a criação de um ritmo constante, captando a insanidade do eu lírico, pela dualidade constante: *Profeta, ou o que quer que sejas! / Ave ou demônio que negrejas!* (POE, "corvo"). Além disso, a intimidade que o eu lírico cria com o leitor é palpável, sem tentativa de enganar ou de disfarçar uma faceta.

Foi escrito em primeira pessoa e ambientado à meia-noite. O protagonista recorre ao isolamento após a morte de sua amada Leonora. Percebe-se, portanto, recursos de melancolia para sensibilizar o leitor:

> Repouso (em vão!) à dor esmagadora / Destas saudades imortais / Pela que ora nos céus anjos chamam Leonora, / E que ninguém chamará jamais. / E o rumor triste, vago, brando, / Das cortinas ia acordando / Dentro em meu coração um rumor não sabido / Nunca por ele padecido. (POE, "corvo")

De acordo com Davidson (1980), o protagonista adota o comportamento de descansar e contemplar este ato, sinais de melancolia e solidão: *Me desculpeis tanta demora. / Mas como eu, precisando de descanso, / Já cochilava, e tão de manso e manso / Batestes, não fui logo prestemente, / Certificar-me que aí estais. / Disse: a porta escancaro, acho a noite somente* (POE, "corvo"). Já nos versos *Vendo que o pássaro entendia / A pergunta que lhe eu fazia, / Fico atônito, embora a resposta que dera / Dificilmente lha entendera. / Na verdade, jamais homem há visto / Coisa na terra semelhante a isto* (POE, "corvo"), expõe as dificuldades que o protagonista tem em distinguir o real do irreal, já que ele deixa de se preocupar e passa a interagir com o corvo. E a única resposta que o corvo dá ao protagonista é *Nunca mais*, afundando, assim, cada vez mais em sua melancolia e encontrando-se em um desespero tão grande, tornando-se uma obsessão.

4. CONCLUSÃO

Ao analisar o conto e o poema é possível perceber que a escolha dos animais faz referência ao fantástico e à mitologia. O Corvo simboliza a morte e a sabedoria, já o Gato relacionado à magia voltada para o mal, apresentado como uma bruxa e uma forma do mal encarnada nos gatos, principalmente os pretos.

Alguns pontos são relevantes no poema *O corvo*, que fala sobre a morte da mulher amada e também da morte do eu lírico, não uma morte física e sim uma morte da alma. O corvo representa a alma dele ao utilizar a repetição do termo *darkness,* referindo-se ao abismo da alma, que não tem luz, nem esperança, sendo uma menção ao gótico, que, segundo Rossi (2008), é um toque de irracionalidade no nosso mundo tão real, tão organizado, tão lúcido, ao fazer-se, portanto, suspensos entre dois universos, o real e o imaginário.

No verso 51 de *O corvo*, o autor ainda tem esperança do retorno de sua amada. Ao citar *Gilead*, percebe-se que há presença da religiosidade, como esperança para encontrar a felicidade da alma. Nesse sentido, está voltada para o místico e o surreal.

Já no conto *O gato preto*, o gato preto, por ser uma referência à morte e à magia para o mal, repleto de simbolismos, mistura um misticismo da mitologia grega com a superstição, desperta na personagem o seu lado cruel. O nome concedido a ele representa o deus dos infernos Hades. Poe trabalha nesse conto os mistérios da morte e da loucura de uma forma profunda em sua própria mente, tanto que ao longo da narração o personagem descreve suas alterações de humor, desde as pequenas até a perda total do controle psíquico, sendo que esse estado se deve ao consumo abusivo de álcool. Ao citar a adega e o porão, os lugares escuros, faz uma menção à sua mente, que, conforme Bachelard (1996), o porão é um espaço em nossa memória na qual guardamos todas nossas coisas antigas e segredos.

No entanto, é possível perceber, tanto no poema quanto no conto, os elementos góticos ao se tratar da morte, solidão, o ambiente noturno e a referência a animais místicos e da literatura fantástica ao trabalhar ao mesmo tempo o que é real e surreal, deixando o leitor em dúvida se o poema era um sonho ou algo que realmente estava acontecendo, e, no conto, com situações inusitadas que só é possível no realismo fantástico, a interação do homem com o gato, no qual os instintos animais afloram e revelam a essência do homem.

REFERÊNCIAS

_____. Arte Gótica. Disponível em: <http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=163>. Acesso em: 03 mai 2015.

DAVIDSON, E. H. Poe – A Critical Study. Cambridge: Harvard University Press, 1980.

GOIS, F. Literatura gótica e sobrenatural. 2007. Disponível em: <http://flog.clickgratis.com.br/zyb855/foto/sobre-a-cultura-gotica-o-que-e-gotico/20874.htm>. Acesso em: 04 mai 2015.

ROSSI, A. D. Manifestações e Configurações do Gótico nas Literaturas Inglesa e Norte-Americana: Um panorama. 2008. Disponível em: < http://www.slmb.ueg.br/iconeletras/artigos/volume2/primeiras_letras/aparecido_rossi.pdf>. Acesso em: 03 mai 2015.

_____. Subcultura Gótica: origens, influências e consolidação. Disponível em:

<http://www.spectrumgothic.com.br/gothic/subcultura/subcultura.htm>. Acesso em: 04 mai 2015.

TODOROV, T. Introdução à Literatura Fantástica. São Paulo: Símbolo, 1975. In: **Vida e obra de Edgar Allan Poe.** Disponível em: <http://www.eapoe.org>. Acesso em: 02 mai 2015.

REFRAÇÕES DE SENTIDOS EM VÍDEO ESCOLAR SOBRE VIOLÊNCIA

JAQUELINE ARAÚJO DA SILVA

MARCO ANTONIO VILLARTA-NEDER

Curso de Letras – PIBID/GEDISC
Universidade Federal de Lavras
Campus Universitário Ufla, s/n- 37200-000 – Lavras – MG – Brasil.
jakearaujo@letras.ufla.br
villarta.marco@dch.ufla.br

Resumo. O objetivo do artigo consiste em analisar, dentro de um viés do Círculo de Bakhtin, a refração dos sentidos do vídeo Violência no mundo, produzido por uma aluna do oitavo ano do ensino fundamental de uma escola pública do interior de Minas Gerais, enquanto enunciado. Tomando o pressuposto que toda expressão parte do exterior do sujeito (BAKHTIN, 2006), busca-se, então, desenvolver o estudo das refrações de sentido e a caracterização do lugar da enunciação da aluna-autora do vídeo.

Palavras-chave. Refração. Sentidos. Enunciação. Círculo de Bakhtin.

Abstract. *This article aim is to analyse, from a Bakhtin Circle point of view, the refraction of meanings of the short film Violência no mundo, as an utterance. This short film was produced by a student from the 8th grade of the Brazilian Fundamental Education in a public school of Minas Gerais State. Taking the assumption that expression organizes experience as a formative center from outside (Bakhtin, 2006), this article intends, this way, to develop a study about refractions of meaning and to discuss the role of enunciation by the student-author of the short film.*

Keywords. *Refraction. Meanings. Enunciation. The Bakhtin Circle.*

1.INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar a refração dos sentidos do enunciado *violência* em atividade de uma aluna do 8º. Ano do Ensino Fundamental de escola pública. Tal atividade constituiu uma intervenção pedagógica no contexto de atuação de um projeto de iniciação à

docência (PIBID-CAPES) de licenciandos em Letras de uma Universidade Federal do interior do Estado de Minas Gerais. Essa intervenção partiu de uma proposta de criação de textos dentro do gênero *campanha publicitária*, com a temática da violência, já que o contexto sociocultural dos alunos dessa escola apresenta variadas situações de violência no cotidiano deles.

A peça publicitária analisada neste artigo chamou atenção pela forma como a aluna-autora coloca em diálogo a sequência de imagens e a música escolhida. As imagens existentes no vídeo foram obtidas de fontes diversas na internet - e não creditadas - de crianças que sofreram violências físicas e/ou psicológicas, e a música utilizada intitula-se *Trancado no quarto*, de uma cantora gospel chamada Bruna Karla. Dessa maneira é possível fazer a relação música gospel x imagens x peça publicitária, analisando as refrações de sentido existentes no vídeo enquanto enunciado. A análise é fundamentada no referencial teórico do Círculo de Bakhtin.

Do ponto de vista metodológico, tal análise constitui-se como uma abordagem qualitativa, descritivo-interpretativa de relações dialógicas entre semiose verbal e não verbal do vídeo produzido pela aluna. As imagens são semioses não verbais, que sozinhas produzem determinados sentidos, mas ao interagirem com a letra da música e a parte verbal do vídeo, produzem sentidos diferentes. É importante ressaltar que toda a análise leva em conta o meio social do qual a aluna-autora do vídeo faz parte.

2. ANÁLISE

Um autor, no processo de construção de uma obra, produz sentidos, participa de processos de enunciação e de produção, nos quais deve ser considerado o meio social e a época em que foi produzida.

A aluna-autora é moradora de um bairro carente de uma cidade do interior de Minas Gerais, convive diariamente com casos de pessoas que são violentadas e agredidas, e foi partindo dessa perspectiva que foi feita aos alunos a proposta de produzirem uma peça publicitária com o tema *Violência*. Através das orientações que foram passadas aos alunos, a aluna-autora se situa dentro de um processo de receber e transformar o material em um meio que lhe seja obediente e que ela possa expressar, através da exterioridade, algo que está em seu interior. Ao participar desse processo leva-se em conta uma série de circunstâncias, principalmente o meio que a cerca. Como diz Bakhtin:

> No curso do processo de dominar o material, de submetê-lo, de transformá-lo em meio obediente, da expressão, o conteúdo da atividade verbal a exprimir muda de natureza e é forçado a um certo compromisso. (BAKHTIN, 2006, p.113)

Separadamente as semioses das imagens e da música produzem sentidos de uma maneira, mas a partir do momento que a aluna-autora estabelece o diálogo entre as imagens e a música, os sentidos passam a ser outros: a atividade verbal a exprimir muda de natureza conforme o propósito enunciativo. É possível perceber, no diálogo entre as imagens e a música, as refrações de sentido e o processo de enunciação. As refrações e reflexões ocorrem em vista dos diferentes direcionamentos que os sentidos construídos pela autora e pelos enunciatários que assistem à peça publicitária produzem. Ao organizar todo o material, a aluna leva em conta sua experiência vivencial para a elaboração da campanha publicitária. O gesto autoral aqui é na

direção que o espectador se veja refletido na experiência do autor. No entanto, o enunciatário, a partir de sua experiência vivencial pode atribuir ou acrescentar outros sentidos a mesma peça. Assim, se de um lado essa experiência comum pode ser compartilhada pelo enunciador e enunciatário, por outro, o olhar e a experiência de mundo do espectador ao assistir a mesma campanha serão sempre diferentes, mesmo que minimamente, o que instaura o processo de refração. Pode-se associar essa discussão ao que Bakhtin (2006, p. 114) aponta quando explica que

> *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.)

Então, ao analisar a peça publicitária deve-se levar em conta que toda enunciação procede de alguém e se dirige para alguém, havendo uma interação entre o locutor e o receptor, o que vai manter os dois interligados são as palavras remetidas e ambos podem produzir sentidos diferentes para uma mesma peça publicitária, ou seja, produzindo refrações ou reflexões a partir de um mesmo produto, dependendo do direcionamento de sentido que o enunciador e o enunciatário irão ter e do seu conhecimento/experiência de mundo.

Bakhtin fala sobre o sujeito criando a voz interior através do exterior, na qual cada um se expressa, mas para que isso ocorra é preciso haver a enunciação. Mas o que é a enunciação? "Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados" (BAKHTIN, 2006, p.114), ou seja, enunciação é tudo o que envolve dois interlocutores, o *eu* e o *tu*, podendo a enunciação ser direta ou indireta, como por exemplo, na literatura.

A enunciação é o ato de fala na interação de dois interlocutores, é a exteriorização pelo ato de fala na interação verbal, que é representa uma orientação social mais imediata, como no caso da autora que, seguindo as orientações da atividade pedagógica, produziu uma peça publicitária para fazer uma interação com o espectador. Este, ao interagir com a peça, produz sentidos e respostas e todo esse processo envolve uma enunciação, cujo tema social imediato é a violência infantil. Para Bakhtin (2006, p.114) "Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata*.".

Na primeira imagem analisada é possível perceber a súplica de uma criança com o braço esquerdo estendido, em cuja palma está escrito "help me", no mesmo instante em que a letra da música diz: "Vem Senhor cuidar de mim/ Nesse mundo de maldade"

Figura 1. Criança pedindo socorro (não creditada).

A imagem sozinha poderia produzir o sentido de apenas uma criança pedindo ajuda, mas ao interagir com a letra da música estabelece um diálogo com um enunciatário que é colocado no lugar da divindade, para quem o eu lírico da música, se fazendo de porta-voz da criança, apela. Nesse processo é possível perceber um processo de reflexão entre a imagem e a letra da música, a imagem reflete o que está explicito na letra e juntas produzem um significado. Bakhtin diz que

> Toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. (BAKHTIN, 2006, p.151)

A autora ao apreender as orientações da atividade enquanto enunciações do outro, reage com uma contra palavra, com um contra signo. Ao fazer a escolha da imagem e essa dialogar no determinado momento em que a letra da musica vai fazer um pedido a uma divindade, a autora reflete o que está no seu interior, enquanto que o espectador, ao visualizar a peça vai produzir sua réplica interior. Esse espectador não é um ser privado da palavra, mas até mesmo em silêncio vai produzir sentidos para o que está visualizando, pois em qualquer enunciação é possível estabelecer uma réplica que vai ser produzida por aquele que recebe a palavra e através disto vai produzir o seu comentário.

Em seguida, será analisada a sequência de duas imagens de crianças abaixadas e acuadas em um canto de parede, com um adulto de punhos fechados no horizonte do olhar das crianças e visto por trás pelo espectador. Nesse momento a letra da música vai dizer: " Tenho medo de sorrir/ Mas vou tentar mesmo assim".

Figura 2. Criança acuada diante de um gesto de violência (não creditada).

Aqui já é possível perceber o processo de refração entre o formato da mão do homem e a criança acuada. Nas duas imagens há a refração de sentidos na tentativa da criança de sorrir, mesmo estando em estado de impotência diante da mão em punho. A letra da música diz que apesar de ela ter medo de sorrir, ela vai tentar mesmo assim, já a imagem demonstra o inverso disso: a criança se sente impotente diante de toda a situação. Pode haver também através dessa imagem o vivenciamento da aluna-autora do vídeo se colocando no lugar da criança e exteriorizando aquilo que está em seu interior através do outro, produzindo assim outro processo de refração de sentidos, o que a torna autora única da peça publicitária.

> Ao me vivenciar fora de mim no outro, os vivenciamentos têm uma exterioridade interior voltada para mim no outro, têm uma afeição interna que posso e devo contemplar com amor,

> sem a esquecer, assim como não esquecemos o rosto de uma pessoa (e não do modo como recordamos uma vivência passada), devo reforçar, enformar, amimar, acariciar com olhos interiores e não com olhos físicos externos. Essa exterioridade da alma do outro, como uma espécie de sutilíssima carne interior, é precisamente o que constitui a individualidade artística, intuitiva e visível: o caráter, o tipo, a posição, etc., a refração do sentido na existência, a refração individual e a condensação do sentido [...]. (BAKHTIN, 2011, p. 93)

E por fim, na terceira imagem analisada, é possível fazer tanto a análise da refração quanto da reflexão de sentidos, como também da posição do olhar do sujeito na imagem. A imagem demonstra uma mulher de mais idade, sofrendo violência física (soco) de um homem que está a seu lado na foto. O ponto de vista do espectador faz com que seu olhar se encontre com o olhar da mulher. Nesse momento a letra da música vai dizer: "Queria não olhar com tanta desconfiança/ Queria muito crescer só com as boas lembranças".

Figura 3. Mulher sofrendo violência (não creditada).

O trecho da letra da música sincronizado com essa imagem, mencionado acima, tem como verso anterior "Papai, mamãe falaram pra mim". O enunciador da letra é uma criança e a aluna-autora, ao utilizar a canção, o traz para a cena enunciativa. Sendo assim, ao colocar uma mulher de meia-idade sofrendo violência, há uma refração em relação à posição ocupada pelo enunciador inicial. Uma das possibilidades de análise dessa refração é que a mulher que hoje (no tempo da enunciação da foto) sofre violência é a criança-crescida, vítima de violência doméstica em sua infância. Essa análise também pode se sustentar pelo trecho da letra que diz "Queria muito crescer só com as boas lembranças", no qual a memória reflete a violência sofrida desde a infância até o presente. Esta relação pode ser representada como na ilustração abaixo:

Ilustração 1. Refrações e reflexões produzidas a partir do lugar do sujeito.

A partir dessa ilustração podemos relacionar o lugar da aluna-autora do vídeo e a produção de sentidos que ela exterioriza através da peça publicitária. A autora, ao visualizar a imagem da mulher, pode se inserir em um processo tanto de reflexão quanto de refração. Existe, aí, um jogo de refrações, já que se estabelece um diálogo entre uma representação da memória da mulher adulta por parte da aluna-autora adolescente. E entre os diversos tipos de violência. Esse jogo de múltiplas vozes, memórias e representações vão dialogar, por sua vez, com esses mesmos elementos do ponto de vista do espectador do vídeo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Bakhtin (2011, p.93) "cada obra de construção complexa tem como sujeito falante o autor, que manifesta sua visão de mundo, o que distingue esta obra das outras obras com as quais se relaciona dentro de uma dada esfera cultural, quer como apoio ou oposição". Toda obra possui o autor, cuja visão de mundo exteriorizada é o que vai distingui-lo dos outros autores. Assim, o seu conhecimento de mundo, os sentidos que ele produz através do seu objeto de estudo, o que ele vai querer dizer sobre este objeto e o gênero a partir do qual ele vai produzir uma obra é o que vai torná-lo único e distinguir suas obras das outras.

A peça analisada resulta em reflexões e refrações a partir de um agrupamento de elementos: o lugar que o sujeito ocupa, tornando-o autor; o enunciado *violência,* que é o tema ou o objeto de sentido que vai orientar a produção da peça; o deslocamento do *nós* (*eu* x *tu*) que envolve o autor e o espectador; o propósito enunciativo versus a recepção da obra; e os gêneros discursivos em diálogo (a canção *gospel* e as imagens de crianças violentadas) que resultam na peça publicitária produzida pela aluna-autora.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** Tradução do russo Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12.ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BRUNA KARLA – SITE OFICIAL. Disponível em http:// http://www.brunakarla.com.br/videos/ Acesso em 25/11/2015.

ANÁLISE DE CAMPANHAS PUBLICITÁRIAS EM SALA DE AULA: O TRABALHO COM A MULTIMODALIDADE E OS MULTILETRAMENTOS

JENIFFER APARECIDA PEREIRA DA SILVA

PAULA SILVA ABREU

MAURICEIA SILVA DE PAULA VIEIRA

Universidade Federal de Lavras
Av. Doutor Sylvio Menicucci, 1001 - Kennedy, Lavras - MG, 37200-000

jeniffermaps@gmail.com
paula.silvaabreu@hotmail.com
mauriceia@dch.ufla.br

Resumo. O presente trabalho aborda como tema a leitura de textos multimodais. A evolução tecnológica trouxe impactos na estruturação dos gêneros textuais que circulam e alguns textos passaram a explorar, de forma integrada, a combinação de imagens, cores, fotografias, tabelas, sons etc. Buscou-se investigar a capacidade dos alunos em identificar o objetivo e em produzir inferências em textos que articulam em sua constituição, diversos modos de representação.

Palavras-chave. Letramento. Multomodalidade. Gênero

Abstract. *This paper discusses the theme reading multimodal texts. Technological progress has brought impacts in the structuring of genres circulating and some texts began to explore in an integrated way, the combination of images, colors , photographs, tables , sounds etc. We sought to investigate the students' ability to identify the purpose and producing inferences in texts that articulate, in its constitution, different modes of representation.*

Keywords. *Literacy. Multimodality . Genre.*

1. INTRODUÇÃO

O contexto atual trouxe novas possibilidades de apresentação de textos, que se tornam mais elaborados e apresentam uma articulação entre várias linguagens. Diversos autores falam

em perfis de leitores e refletem sobre as mudanças advindas a partir da globalização e da implementação das tecnologias digitais na sociedade. Mas, até que ponto, é possível afirmar que os alunos estão realmente preparados para uma análise crítica das novas formas de leitura? Trata-se de uma questão que requer um redimensionamento do conceito de letramento, ou seja, do uso efetivo da leitura e escrita em práticas sociais mediadas pelas tecnologias digitais. A essa concepção de letramento, noções como multimodalidade e multissemiose estão em franco diálogo, pois houve uma mudança no formato dos textos, colocando em destaque os recursos multimodais, que possibilitam a integração de vários recursos (verbais e não verbais) para a criação de significado.

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é apresentar resultados de pesquisa sobre o trabalho com gêneros textuais multimodais e multissemióticos. A partir de campanhas publicitárias, buscou-se analisar as habilidades dos alunos em produzir inferências e em identificar os objetivos comunicativos desse gênero. As análises evidenciam que o trabalho com gêneros textuais multimodais pode contribuir a fim de promover práticas de letramento diversificadas. Evidenciam, ainda, a necessidade de um trabalho sistematizado a fim de desenvolver a proficiência leitora dos alunos.

2. LEITURA E ESCRITA COMO PRÁTICAS MULTIMODAIS

Escrita e leitura, como práticas sociais, são sempre situadas e se modificam com o passar dos tempos, uma vez que os artefatos culturais presentes em cada época possibilitam modos distintos de se organizar as informações nos suportes disponíveis. Consequentemente, a forma de combinar as diferentes linguagens interfere nos modos de leitura. O ensino da leitura e da escrita, na atualidade, dialoga com temas como multiletramentos, gêneros textuais/discursivos, avaliações sistêmicas, e mais recentemente, com a multiplicidade de letramentos presentes. Muitas dessas mudanças tiveram início na década de 80, a partir da adoção de uma concepção de língua alicerçada na interação e nos usos sociais da linguagem. Para essa concepção de língua(gem), os sujeitos atuam ativamente na construção dos sentidos e o texto, oral ou escrito, pode ser considerado como o mediador dessa interação. Conforme Koch e Elias:

> Na concepção interaciona (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/ construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente - se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem como pano de fundo, o contexto sócio-cognitivo dos participantes da interação. (KOCH & ELIAS, 2006 P. 10,11.)

No contexto da década de 80, Soares postulava que não bastava apenas saber ler e escrever, mas que era necessário desenvolver nos sujeitos práticas letradas, considerando leitura e escrita como demandas sociais. Conforme Soares “é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2001 p.20). Por sua vez, baseada em Scribner e Cole (1981), Kleiman explica que o letramento pode ser entendido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1985).

Em uma sociedade globalizada, com a presença das diferentes tecnologias mediando a interação e influenciando nos modos de veiculação de conhecimentos, o conceito de letramento amplia-se para abarcar os diferentes letramentos necessários (digital, visual, científico etc.). Como argumenta Dionísio (2005),

> Se as formas de interação entre os homens mudam de acordo com as necessidades de cada sociedade, e se as formas de interação entre as pessoas são influenciadas pelo desenvolvimento tecnológico, o primeiro conceito que merece ser revisto é o conceito de letramento. (DIONÍSIO, 2005 p. 119).

Para Rojo (2012), as sociedades globalizadas apresentam como característica a multiculturalidade e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se manifesta. A multimodalidade refere-se à condição constitutiva dos textos que aliam formas de linguagem escrita, oral, imagética, gestual, postural, cores, músicas, e assim por diante. Tais formas de linguagem constituem-se como modos, ou como um conjunto articulado de recursos semióticos que "são constantemente transformados por seus usuários em resposta às necessidades comunicativas das comunidades, instituições e sociedades" (JEWITT, 2009, p. 21). Em um evento comunicativo, esses modos contribuem para que o leitor/ouvinte possa produzir sentido. Como afirma Dionísio (2005),

> Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual. Representação e imagens não são meramente formas de expressão para a divulgação de informações, ou representações naturais, mão são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa. (DIONÍSIO, 2005 p. 119).

Segundo Kenner (2004 *apud* JEWITT, 2005, p.315), leitura e escrita são e sempre foram multimodais, uma vez que requerem o conhecimento e a interpretação de marcas visuais, espaço, cor, fonte ou estilo, imagem e, cada vez mais, outros modos de representação e comunicação. Dionísio (2005) argumenta que, assim como as ações sociais são fenomenos multimodais, os gêneros textuais (falados e escritos) são também multimodais, uma vez que "quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc." (DIONÍSIO, 2005 p. 121). Assim, ao produzir um texto, o autor escolhe os modos de linguagem para determinada representação, de acordo com o efeito que pretende alcançar, o contexto em que se insere a produção, a função comunicativa e o público alvo. No processo de leitura, é imprescindível que o leitor compreenda que a articulação entre os diferentes modos de representação utilizados na construção de um texto constitui-se como estratégia a fim de se obter determinados efeitos de sentido.

3. A LEITURA DE CAMPANHAS MULTIMODAIS

Os dados analisados foram coletados a partir de uma atividade aplicada em uma escola da rede pública de ensino do município de Lavras-MG, em uma turma do oitavo ano do ensino fundamental. Buscou-se verificar a capacidade dos alunos em identificar o objetivo comunicativo do gênero campanha publicitária e em produzir inferências. Foram selecionadas três campanhas cuja temática contemplasse questões direcionadas para o meio ambiente e

que possibilitasse a conscientização dos alunos para os problemas ambientais. A seguir, as campanhas selecionadas:

Figura 1 - Disponível em <http://fmanha.com.br/blogs/michellemayrink/2010/04/20/saco-plastico-e-um-saco-livre-se-dele/>

Figura 2 – Disponível em: < http://blogs.diariodepernambuco.com.br/esportes/2009/09/14/9-segundos-pelo-meio-ambiente/>

Figura 3- Disponível em: <http://sugestoesdeatividades.blogspot.com.br/2012_04_01_archive.html>

Tais campanhas são gêneros multimodais e têm com traço principal alertar os leitores para os riscos ambientais advindos de práticas contrárias à sustentabilidade. O objetivo não é só mobilizar as pessoas a adquirir posturas diferentes em relação ao meio ambiente, mas também as persuadir sobre as questões relacionadas ao desmatamento, às queimadas e ao uso de sacolas plásticas que poluem a natureza. Para isso, esse gênero apresenta características como a articulação entre várias semioses, o uso de estratégias de persuasão, textos verbais curtos. Também devem ser considerados o meio em que circula o texto, os objetivos pretendidos e a importância desse texto para a sociedade. Parte-se do entendimento de que os vários elementos presentes no texto, enquanto fatores que contribuem para a unidade linguística favorecem para que o leitor possa perceber o objetivo comunicativo ou a função social do texto e também produzir inferências.

3.1 ANALISANDO O OBJETIVO COMUNICATIVO DO GÊNERO CAMPANHA PUBLICITÁRIA.

Um texto é formado por um conjunto de elementos que produzem sentido e os objetivos a serem alcançados estão relacionados ao tipo de leitor ao qual o texto é destinado bem como à função social que o texto exerce. Entender os objetivos é uma estratégia básica para a leitura a fim de garantir a compreensão global do texto.

O gráfico 01 aponta o desempenho dos alunos em relação à compreensão sobre os objetivos das campanhas apresentadas.

Gráfico 1 – Análise da capacidade de identificar o objetivo comunicativo do gênero campanha publicitária.

A análise dos dados evidenciou que 72% dos alunos apresentou dificuldade em identificar o objetivo comunicativo das campanhas exploradas. As respostas dadas pelos alunos ora eram incoerentes, ora incompletas. Em alguns casos, por exemplo, responderam apenas “Alertar as pessoas”/ “Conscientizar as pessoas”, mas não mencionaram, por exemplo, quem estava alertando e sobre o quê. Dois pontos merecem destaque nesse sentido: a dificuldade de formar uma sentença completa em relação aos objetivos e à estrutura argumental do verbo empregado por eles, sobretudo em relação ao verbo alertar. Outra questão evidenciada na análise é que os alunos não conseguiram relacionar às campanhas apresentadas as estratégias de persuasão empregadas, a fim de que o objetivo comunicativo pudesse ser alcançado.

3.2 ANALISANDO A PRODUÇÃO DE INFERÊNCIAS.

No processo de construção de sentido, é preciso que o leitor produza inferências sobre informações implícitas, a partir de seus conhecimentos prévios, pois "compreender um texto é ter acesso a uma das leituras que ele permite, é buscar um dos sentidos possíveis oferecidos por ele, determinado pela bagagem sociocultural que o leitor traz consigo" (DELL'ISOLA, 1991, p. 36). Para a autora, a produção de inferências requer um trabalho ativo do leitor, pois a inferência revela-se como uma conclusão de um raciocínio, uma expectativa, fundamentada em um indício, uma circunstância ou uma pista. É preciso que o leitor, estabeleça relações – evidentes ou prováveis – e que chegue a uma conclusão decorrente do que captou ou julgou. A produção de inferências dos alunos foi avaliada a partir de três dimensões: público alvo, escolha lexical e produção de inferências sobre informações implícitas.

O gráfico 02 evidencia o resultado dessa avaliação:

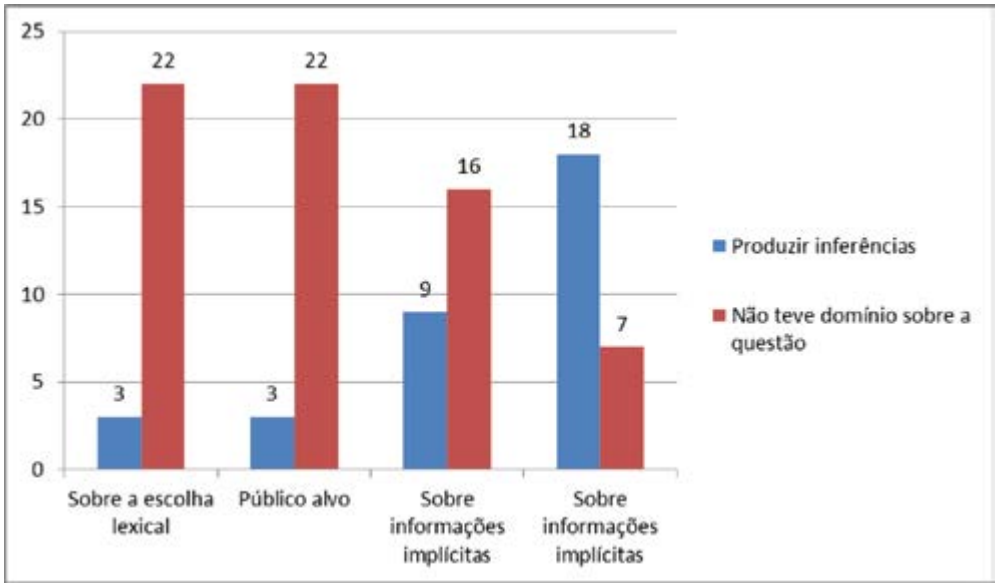


Gráfico 2 - Análise da produção de inferências

A análise das questões propostas evidenciou que muitos alunos apresentam dificuldades em produzir inferências a respeito dos itens lexicais presentes no texto, sejam inferências relacionadas ao sentido de palavra ou expressão, sejam inferências relacionadas à motivação da escolha lexical pelo produtor do texto. Os alunos apresentaram dificuldades em relacionar a linguagem verbal e a não verbal e em ativar os conhecimentos prévios a fim de perceber que um mesmo item lexical pode adquirir sentidos diferentes, a partir do contexto em que aparece. As questões que buscaram avaliar a capacidade dos alunos em produzir inferências relacionadas ao público-alvo, evidenciaram a dificuldade que esses alunos possuem em construir imagens e representações sobre os leitores para os quais a campanha se destina. Em relação ao texto 03, em que o texto verbal apresentava a seguinte informação "Você não quer contar essa história para seus filhos, não é?", muitos não conseguiram perceber as pistas apresentadas a fim de inferir sobre o público alvo.

Outra dificuldade apresentada na análise de informações implícitas relacionou-se às questões em que era necessário que os alunos percebessem a intertextualidade entre a história de conto de fadas e a campanha publicitária.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostrou a necessidade de que o aluno tenha contato com os mais variados gêneros textuais em sala de aula e que o gênero campanha publicitária mostrou-se eficiente no trabalho em sala de aula por abranger tanto a linguagem verbal quanto a linguagem não verbal. Mostrou, ainda, a necessidade de um trabalho sistematizado com vistas a desenvolver nos alunos capacidades de leitura necessárias ao desenvolvimento da proficiência leitora, sobretudo em gêneros multimodais.

REFERÊNCIAS

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura:** Inferências e contexto sócio cultural. Belo Horizonte, 1991.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs.). **Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino**. 3ed. Lucerna, 2005. p. 119 a 132.

JEWITT, C. Multimodality, ''Reading'', and ''Writing'' for the 21st Century. Discourse: studies in the cultural politics of education. Vol. 26, No. 3, September 2005, pp. 315-/331

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita: 3° reimpressão – Mercado das letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Escrita e práticas comunicativas. In: KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos dos textos. São Paulo: Contexto, 2006. Cap. 3. p. 53-74.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: Diversidade cultural de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane H. R. MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento**: Um tema em três gêneros: 2 edição – Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LÍNGUA INGLESA, CULTURA E TRANSDISCIPLINARIDADE: REPRESENTAÇÕES DOCENTES NO FUNDAMENTAL I

JOANA DE SÃO PEDRO

Doutoranda em Linguística Aplicada
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
Cidade Universitária "Zeferino Vaz"- Barão Geraldo – Campinas-SP.
joanasp@gmail.com

Resumo. O presente trabalho é um estudo de caso (ANDRÉ, 2013) sobre as representações docentes de língua inglesa, cultura e transdisciplinaridade. Língua e cultura são vistas na prática social (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2014). Tem-se uma visão sócio-cultural da criança (VYGOTSKY, 1978). A transdisciplinaridade é uma visão que ultrapassa as disciplinas (SANTOS, 2010). O propósito final é formação dos professores de inglês do Fundamental I.

Palavras-chave. língua inglesa; cultura; transdisciplinaridade; fundamental I; estudo de caso

***Abstract**. The present work is a case study (ANDRÉ, 2013) of a teacher's representations about English language, culture and transdisciplinarity. Language and culture are seen as social practice (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2014). It looks at the child from a sociocultural perspective (VYGOTSKY, 1978). The final goal is English Teacher education for Early Elementary School.*

***Keywords.** English language; culture; transdisciplinarity; early elementary school; case study*

1. INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa que desenvolvo neste momento se volta para a formação de professores de língua inglesa no fundamental I ao refletir sobre a prática, olhando para a interface entre língua e cultura, segundo uma visão bakhtiniana (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2014) e as possibilidades de transdisciplinaridade (SANTOS, 2010).

O contexto de ensino de inglês no fundamental I é relevante, pois há uma lacuna na

formação dos professores de língua inglesa dessa faixa etária porque precisam ter licenciatura em inglês, obrigatoriamente, mas estão lidando com um contexto educacional para o qual profissionais de pedagogia são importantes por causa das necessidades de formação ampla e integral da criança (GIMENEZ, 2013).

Em termos de metodologia, é um estudo de caso de uma professora de inglês do fundamental I. Houve observações de aulas e conversas com a professora a fim de entender as representações docentes da interface língua / cultura e as bases existentes para um trabalho transdisciplinar.

Em seguinda, passo, pois a discorrer sobre aportes teóricos cruciais para esta pesquisa.

2. UMA VISÃO TRANSDISCIPLINAR

Ao se adotar uma postura metodológica transdisciplinar, espera-se a diminuição do fechamento de cada disciplina em si mesma. Essa possibilidade é coerente com as demandas da contemporaneidade, em que a pluralidade e a diferença se fazem presentes no encontro entre culturas. Segundo a Carta da Transdisciplinaridade (1994), "(...) a transdisciplinaridade não procura o domínio sobre várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa (...)1. Na área da Educação, essas questões vêm sendo estudadas, por exemplo, por Libâneo e Santos (2010). Em Linguística Aplicada, a transdisciplinaridade vem sendo abordada por Celani (1998) e Leffa (2006), entre outros.

Ao pensar no ensino de inglês sob uma visão transdisciplinar, coloca-se naturalmente uma visão de língua/linguagem que ultrapassa as fronteiras da estrutura linguística e de visões monolíngues, o que leva à perspectiva da língua na prática social sob o ponto de vista bakhtiniano, como pode ser visto a seguir.

3. VISÃO BAKHTINIANA DE LÍNGUA E CULTURA

De acordo com Hall et al (2005), olhando para o ensino de línguas estrangeiras sob a perspectiva bakhtiana, a linguagem é algo vivo, sendo ao mesmo tempo estruturada e emergente, através da qual permitimos a existência de nossos mundos culturais, mantendo-os e moldando-os segundo nossos próprios propósitos. Em segundo lugar, coloca nosso aprendizado dentro da interação social. Dessa forma, ao aprendermos uma língua, apropriamo-nos de signos que são carregados de significados dentro da experiência de uma comunidade. Finalmente, os autores enfatizam a ideia bakhtiniana de que apenas conhecendo os outros é que passamos a conhecer a nós mesmos. Ou seja, há um ponto de vista mais abrangente da função social e educacional do aprendizado de línguas.

Bakhtin (1983) questiona a perspectiva monológica de língua, pois, nesse caso, os objetos são integrados por meio de uma única consciência, fechando o mundo que representa dando a última palavra e a verdade é construída por esse ponto de vista dominante, de tal modo que se nega a habilidade de cada sujeito produzir significado autônomo (BAKHTIN,

1 Carta da transdisciplinaridade, confeccionada pela UNESCO no I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, em 1994: Art. 3°.

1963/1981). Para ele, a língua é viva, ideologicamente marcada e acontece na prática social.

Partilho, pois, da visão de Rocha (2012), para quem, nessa perspectiva bakhtiniana, "o diálogo é o fim, enquanto todo o resto pode ser compreendido como meios que levam ao mesmo" (p. 44). Dessa forma, o dialogismo2, sendo parte constitutiva das relações humanas, incluindo as que ocorrem na escola, possibilita que novos olhares e possibilidades se articulem continuamente, o que faz com que a escola esteja mais próxima do que é a vida e da formação cidadã. Além disso, retomando Bakhtin (1983), existe uma necessidade premente de se abordar questões da filosofia do discurso, "ligadas com a vida e com o comportamento do discurso num mundo de falas e línguas diferentes" (BAKHTIN, 1983, p. 84), ou seja, pode-se pensar em uma necessidade urgente de se tratar o inglês sob pontos de vista plurais.

Ao pensar em língua enquanto prática social, é coerente trazer a formação sócio-cultural da criança, como se segue.

4. UMA VISÃO SÓCIO-CULTURAL DA CRIANÇA

O olhar vygotyskyano para a criança é de natureza sócio-cultural. Seus princípios são usados para a área de segunda língua ou língua estrangeira por Lantolf (2000) e, no caso das crianças, por Cameron (2001).

Nesse sentido, para Cameron (2001), a característica predominante de Vygotsky ao pensar na criança é a relevância que ele dá para língua/linguagem e para outras pessoas que compõem o seu mundo em um contexto social, apesar de, segundo ela, Vygotsky não ter negligenciado o indivíduo em si ou a questão cognitiva do indivíduo. Assim, "para Vygotsky, a criança é um aprendiz ativo em um mundo cheio de outras pessoas" (CAMERON, 2001, p. 6).

A perspectiva de Vygotsky traz uma visão sócio-cultural da aprendizagem, visto que se olha para os processos de aprendizagem dentro de ambientes sócio-culturais (VYGOTSKY, 1978). Ou seja, é um processo mediado pela cultura do aprendiz, bem como essa abordagem enfatiza a importância da interação com outras pessoas como recurso crucial para dar suporte à atividade cognitiva e à aprendizagem. A aprendizagem situada traz uma relação de participação ativa, na qual o aprendiz está envolvido de forma a construir o conhecimento colaborativamente.

5. METODOLOGIA

Esta pesquisa é um estudo de caso (ANDRÉ, 2013) de uma professora de inglês de ensino fundamental I de uma escola privada do interior do estado de São Paulo, a fim de chegar a um aprofundamento do conhecimento da prática do professor. O estudo de caso está dentro de uma abordagem que procura compreender o mundo nos termos daqueles que atuam no mesmo. Tem-se, pois um exemplo único de pessoas reais em situações reais, permitindo o entendimento mais claro de ideias abstratas concatenadas à concretude da

2 Na visão bakhtiniana, o discurso é sempre responsivo porque reage a algo já dito ou que se imagina que o outro irá dizer: "ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988, p. 127).

prática (COHEN; MANION; MORRISON 2011). Além disso, esta pesquisa tem natureza crítica, a qual formula rigorosamente sua teoria de conhecimento, trabalhando com pessoas para uma conscientização crítica e não somente uma mera descrição da realidade social, contribuindo diretamente para a mudança social (CARSPECKEN, 2011).

O viés questionador da pesquisa dessa natureza vem ao encontro do objetivo principal deste trabalho que é o de refletir sobre minha própria prática de formadora de professores de inglês, trazendo contribuições relevantes para o ensino de inglês no ensino fundamental I.

Para viabilizar essa proposta, fiz vinte observações não-participativas (MILLS et al, 2010) das aulas de uma professora do ensino fundamental I e posteriores entrevistas semi-estruturadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), para um um suporte aos dados coletados por meio das observações em busca de representações a respeito de língua e cultura e de transdisciplinaridade.

No processo de análise de dados, estou usando uma adaptação de Smyth (1992) e Liberali (2012) ao descrever as aulas da professora, informar, ou seja, analisar os dados conforme os valores da própria professora, confrontar os dados com a visão de linguagem assumida em minha fundamentação teórica e reconstruir a minha prática de formadora de professores a partir dos subsídios fornecidos pela pesquisa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além do contexto específico do Fundamental I, em que há uma lacuna na formação de professores (GIMENEZ, 2013), temos um contexto global mais amplo. Tem-se observado, ao longo dos últimos anos, a crescente preocupação com o estudo de inglês como língua estrangeira para crianças, como se detalha abaixo:

> A idade na qual as crianças começam a aprender Inglês tem se tornado menor ao redor do mundo. O Inglês se moveu do lugar das 'línguas estrangeiras' tradicionais nos anos iniciais da escola secundária para a escola primária – até mesmo pré-escola. A tendência reuniu esse impulso apenas muito recentemente e a intenção é frequentemente criar uma população bilíngue. (GRADDOL, 2006, p. 88, tradução nossa)

A partir da leitura do texto acima, Gimenez (2013) afirma que "insuflado pelas pressões econômicas, o conhecimento da língua inglesa, vem sendo considerado essencial para a participação em um mundo globalizado no qual ela exerce o papel da língua franca" (GIMENEZ, 2013, p. 203). A autora segue dizendo que a preocupação com a língua inglesa se espalha pelo globo e essa língua assume as cores locais, ou seja, os traços de culturas e línguas variadas, invalidando uma visão cultural monológica da existência de um único inglês para dar lugar à multiculturalidade.

Diante dessa conjuntura, minha perspectiva do que é língua e cultura encaminha para que o inglês não seja visto como algo instrumental nem tampouco como necessidade de aprendizagem imperativa, resultante de um domínio colonial e de uma visão de língua hegemônica voltada para o nativo idealizado, mas passe a ser tratado como uma possibilidade de abrir caminhos para a multiplicidade e a transculturalidade desde a educação básica (ROCHA, 2012). Juntamente com a questão linguística, essas mudanças paradigmáticas trazem à tona a ideia de construção transdisciplinar de conhecimento, buscando visões plurais diante

das diversas formas de se construir conhecimento e contribuindo para a formação cidadã da criança e o incentivo à sua capacidade de se colocar no lugar do outro dentro da perspectiva dialógica bakhtiniana.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. "What is a qualitative case study in education?". **Revista da FAEEBA**. Educação e Contemporaneidade, v. 22/40, 2013, pp. 95-103.

BAKHTIN, Mikhail. **Quest**ões de Literatura e de Estética: a teoria do romance. 3ª ed. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1983.

BAKHTIN, M. (1963) **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BAKHTIN / VOLOCHINOV BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1929/2014.

CAMERON, Lynne. **Teaching Languages to Young Learners.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CARSPECKEN, Phil Francis. Pesquisa Qualitativa Crítica: conceitos básicos. **Educ. Real**., Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 395-424, maio/ago. 2011.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998, pp. 115-126.

COHEN, Louis, MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. **Research methods in education.** Routeledge, 2011.

GIMENEZ, Telma. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, Christiane et al. (orgs) **Política e políticas linguísticas.** Campinas: Pontes e ALAB, 2013.

GRADDOL, David. **English Next.** London: The British Council, 2006.

HALL, Joan K. et al. (eds) ***Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning***: New perspectives. Taylor and Francis, 2005

LANTOLF, James. **Sociocultural theory and second language learning.** Oxford University Press, 2000.

LEFFA, Vilson J. . Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores:** Questões fundamentais. Campinas-SP: Editora Pontes, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos.; SANTOS, Akiko. (Orgs). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.** Campinas: Alínea, 2010.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MILLS, Albert et Al. **Encyclopedia of Case Study Research,** 2010. Disponível em.: http://srmo.sagepub.com/view/encyc-of-case-study-research/n229.xml> Acesso em 18 nov 15

ROCHA, Claudia Hilsdorf. **Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no ensino fundamental I:** Plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade.. Campinas: Pontes, 2012.

SANTOS, Akiko. Teorias e métodos pedagógicos sob a ótica do pensamento complexo. In LIBÂNEO, José Carlos.; SANTOS, Akiko. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2010.

SMYTH, John. Teachers work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, 29.2, 1992, pp. 267-300.

I CONGRESSO MUNDIAL DE TRANSDISCIPLINARIDADE. *CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE.* Portugal: Convento de Arrábia, 1994.

VYGOTSKY, Lev. Interaction between learning and development. In: VYGOTSKY, Lev. **Mind and Society.** Cambridge, MA Harward University Press, 1978, pp. 79-91.

A OCORRÊNCIA DE OPERADORES ARGUMENTATIVOS EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

JOÃO MILLER DA SILVA

PÂMILA DE SOUZA DOS SANTOS

HELENA MARIA FERREIRA

Universidade Federal de Lavras - Departamento de Ciências Humanas
Campus Universitário, caixa postal 3037, CEP 37200-000–Lavras– MG–Brasil
joaomiller@letras.ufla.br
pss@letras.ufla.br
helenaferreira@dch.ufla.br

Resumo. Este artigo analisa o uso de operadores argumentativos em artigos de opinião produzidos por alunos de uma escola pública. A pesquisa contou com uma pesquisa teórica, fundamentada em Bakhtin (1997); Koch (1997;2002); Marcuschi (2001) etc. Foi desenvolvido um projeto de intervenção em duas turmas de 9º ano de uma escola pública de Lavras. Foi possível constatar que os alunos apresentaram dificuldades para empregar os operadores argumentativos e para explicitar seus posicionamentos.

Palavras-chave. Linguística textual. Operadores Argumentativos. Produção de textos.

Abstract. *This article analyzes the use of argumentative operators in opinion pieces produced by students from a public school. The research was a theoretical study, based on Bakhtin (1997); Koch (1997, 2002); Marcuschi (2001), etc. It was developed an intervention project in two groups of 9th grade of a public school in Lavras. It was found that students had difficulties to employ argumentative operators and to explain their positions.*

Keywords. *Text linguistics. Argumentative operators. Production of texts.*

1. INTRODUÇÃO

O trabalho elege como objeto de discussão o uso de operadores em textos argumentativos. O objetivo é apresentar os resultados de uma análise de artigos de opinião produzidos por alunos do 9° ano de uma escola pública do município de Lavras - MG. A escolha

desse gênero se deu em função das especificidades do projeto de intervenção que estava sendo realizado na escola por parte dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). Além disso, é reconhecida a importância que os gêneros textuais de natureza argumentativa assumem na sociedade da informação atual. Desse modo, buscou-se analisar os tipos de argumentos e os operadores argumentativos utilizados pelos alunos na construção dos textos produzidos.

Para a realização da pesquisa proposta, empreendeu-se um estudo teórico acerca do processo de argumentação, o qual foi embasado em Bakhtin (1997); Marcuschi (2001); Koch (1997; 2002), entre outros. Para complementar o estudo, foi realizada uma análise de artigos de opinião produzidos por alunos de ensino fundamental, com vistas a verificar os processos linguísticos e discursivos para a construção das estratégias argumentativas.

2. O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

O trabalho com gêneros textuais em sala de aula impõe uma formação teórica por parte do professor para que o trabalho com o texto não se limite a um estudo do texto como uma "ferramenta" de ensino. Para se compreender essa questão, faz-se necessário entender a constituição de um gênero em uma dimensão linguística e discursiva. Nesse sentido, Swales (*apud* MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005, p.58) considera que

> Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério que é privilegiado e que faz com que o escopo do gênero se mantenha focado estreitamente em determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se forem realizadas todas as expectativas em relação àquilo que é totalmente provável para o gênero, o exemplar será visto pela comunidade discursiva original como um protótipo. Os gêneros têm nomes herdados e produzidos pelas comunidades discursivas e importados por outras comunidades.

Vale destacar que um gênero textual deve ser concebido para além de sua materialidade linguística, ou seja, em seus usos sociais. Nessa direção, ao ser explorado em sala de aula um gênero sofre alterações a partir do momento que se introduz em outro contexto, que se muda de suporte ou que é tomado como objeto de estudo. Para Batista (2004, p. 20), ao ser inserido na esfera escolar, "um texto se altera e se transforma, recebendo dessa configuração social em que é introduzido, os significados, as funções e as marcas" das relações que se estabelecem na escola. Assim, eleger os gêneros como objetos de estudo não significa necessariamente em trabalhar a língua nos seus aspectos discursivo e pragmático com ênfase nos seus usos e funções.

Para Uber (2007, p. 4),

> O gênero discursivo artigo de opinião, ou artigo assinado, está no agrupamento dos gêneros da ordem do argumentar, pelas características que lhe são peculiares: a discussão de assuntos ou problemas sociais controversos, buscando chegar a um posicionamento diante deles pela

> sustentação de uma idéia, negociação de tomada de posições, aceitação ou refutação de argumentos apresentados. O discurso argumentativo presente no artigo de opinião tem como finalidade a persuasão ou convencimento do interlocutor, com intenções de que ele compartilhe uma opinião ou realize uma determinada ação. O artigo de opinião é encontrado circulando no rádio, na TV, nos jornais, nas revistas, na internet, utilizando temas polêmicos que exigem uma posição por parte dos leitores, espectadores e ouvintes. O autor deste gênero apresenta seu ponto de vista expondo idéias pessoais através da escrita, com intenções de convencer seus interlocutores.

A exploração do artigo de opinião, em suas diferentes formas e configurações, representa uma possibilidade de o aluno poder expor seu posicionamento e de explorar estratégias para defender ou refutar uma dada posição. Para tal, é preciso que o aluno tenha conhecimentos prévios sobre o tema, que seja capaz de analisar os diferentes pontos de vista, que possua habilidade para discorrer sobre a questão tratada e para convencer o outro acerca da sua forma de pensar e conceber a problemática em pauta.

Além disso, é importante enfatizar que o alto grau de argumentatividade exige do aluno o conhecimento sobre os recursos linguísticos responsáveis pela organização da estrutura argumentativa do texto, entre eles os operadores argumentativos. Nessa direção, Uber (2007, p. 5) destaca

> Nenhum discurso é neutro, por mais que se tente ser objetivo. Todo discurso é carregado de intenções, que são reconhecidas pelas marcas linguísticas presentes nos enunciados. Essas marcas são resultantes da escolha das palavras que compõem o enunciado, produzem efeitos de sentidos e por isso são elementos relevantes na exposição de argumentos. Quando escrevemos um texto, devemos organizar nossas idéias de maneira que se tenha uma seqüência, uma conexão entre as partes, formando um sentido geral no texto. A escolha de certas palavras não é por acaso. As conjunções, que também são conhecidas como conectivos, fazem esse papel de conectar, num texto escrito, as partes entre si. Introduzir um argumento, acrescentar argumentos novos, indicar oposição a uma afirmação anterior, concluir, estas são algumas das funções dos conectivos.

Nessa direção, observa-se que produzir um artigo de opinião pressupõe fazer escolhas não só de argumentos, mas também de termos lexicais, que em relação com outros elementos linguísticos também contribuem para a produção de efeitos de sentidos e para o fortalecimento da argumentação.

3. OPERADORES ARGUMENTATIVOS

Os operadores argumentativos são mecanismos responsáveis pela coesão de duas orações; outra função é expor a força argumentativa dos enunciados. A interpretação de um texto excede as informações explícitas do mesmo, sendo assim, é necessário compreender que o uso dos operadores argumentativos contribui para a intencionalidade do autor. Nesse sentido, Koch (2004) defende que é por meio da argumentação que o locutor defende o seu ponto de vista, valendo-se dos operadores argumentativos em suas produções para alcançar seu objetivo.

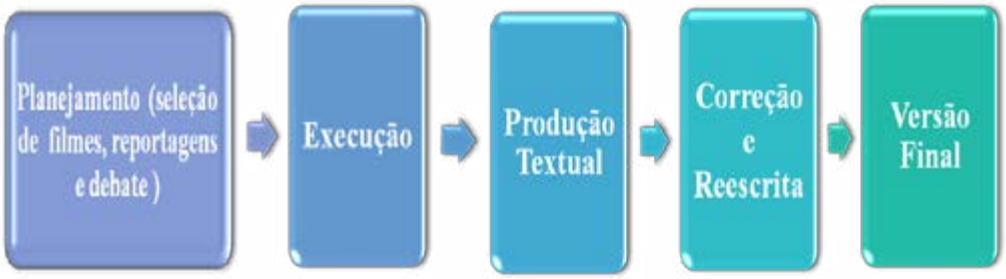
Para Koch (2002), os operadores mais comuns são: a) mas, porém, contudo, todavia → são operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias.

Exemplo: O candidato Pedro esforçou-se para causar boa impressão, mas ele não foi selecionado; b) apenas→ trata-se de um operador que se distribui em escalas opostas (sendo um em uma escala de afirmação e outro para negação total. Exemplo: "Não penso que por ser pública a escola seja ruim, nem que por ser privada seja melhor, apenas há falhas na educação pública, que geralmente são ocasionadas por desvios de dinheiro."; c) pois, porque, já que → são operadores que introduzem uma conclusão relacionada a argumentos apresentados em enunciados anteriores.

Exemplo: "A educação que temos poderia ser melhor para todos, pois o investimento que a educação deveria ter não acontece em um país onde a corrupção permanece escancaradamente."; d) também, a par de, além de→ são operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão. Exemplo: Paula é a melhor candidata: além de ter boa formação em Economia, tem experiência no cargo. Essas palavras, que exercem função de conexão nos textos, muitas vezes são negligenciadas nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente no ensino fundamental. Koch (2000) afirma que esses conectores são responsáveis, em grande parte, pela força argumentativa dos enunciados.

4. ANÁLISE DOS DADOS

A partir do estudo teórico, foi organizado um projeto de intervenção em duas turmas do Ensino Fundamental da rede pública do município de Lavras - MG. O trabalho buscou apresentar diferentes discussões embasadas nos temas transversais, a fim de aguçar a capacidade argumentativa dos alunos para uma posterior produção do gênero artigo de opinião. As temáticas exploradas foram referentes à adolescência e educação.



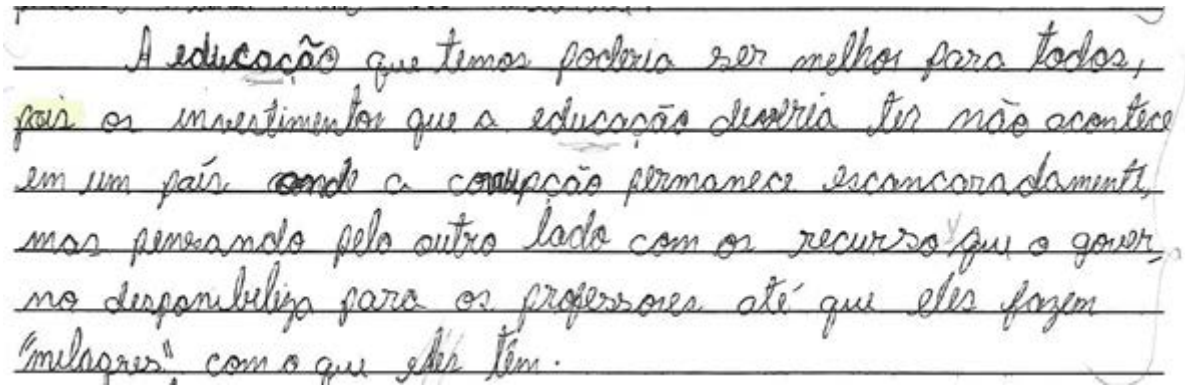
De início, foi feita uma preparação para a realização do projeto de intervenção, o que contemplou orientações para a realização da atividade proposta, como: postagens nas redes sociais, filmes, debate regrado e reportagens. A seguir, foi apresentado o gênero de forma sistematizada, em suas partes constitutivas básicas: a) contextualização e/ou apresentação da questão que está sendo discutida; b) explicitação do posicionamento assumido; c) utilização de argumentos para sustentar a posição assumida; d) consideração de posição contrária e antecipação de possíveis argumentos contrários à posição assumida; e) utilização de argumentos que refutam a posição contrária; f) retomada da posição assumida; g) possibilidades de negociação; h) conclusão (ênfase ou retomada da tese ou posicionamento defendido). (cf. UBER, 2007). Além disso, foram discutidas questões ligadas à importância social desse gênero, suas características linguístico-discursivas, suas especificidades de cunho argumentativo.

Como proposta de produção, os alunos elaboram um artigo de opinião acerca do tema

trabalhado, sendo orientados a observar e a considerar os aspectos discutidos no momento da preparação para a escrita. Após a produção da primeira versão, os textos foram submetidos à análise para que pudessem ser submetidos à atividade de revisão e de reescrita.

O levantamento e o estudo dos operadores argumentativos foram realizados na versão final do texto. Foram selecionados os vinte textos que mais se adequaram à proposta de trabalho empreendida, segundo avaliação da professora responsável pela turma.

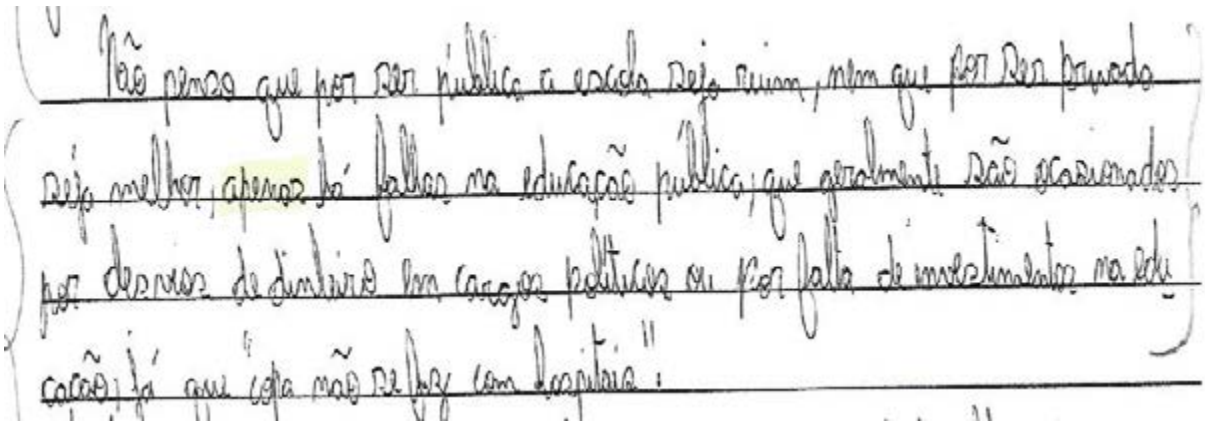
A partir da análise quantitativa dos dados, é possível evidenciar que os alunos apresentaram dificuldades ao fazer uso dos operadores argumentativos de forma proficiente. Para ilustrar os resultados obtidos, foram selecionados dois fragmentos, já que, em razão dos limites deste trabalho, não foi possível inserir todos os textos analisados.


A educação que temos poderia ser melhor para todos, pois os investimentos que a educação deveria ter não acontece em um país onde a corrupção permanece escancaradamente, mas pensando pelo outro lado com os recursos que o governo disponibiliza para os professores até que eles fazem "milagres" com o que eles têm.

Fragmento 1:

O aluno emprega o conector "pois", com o propósito de justificar/explicar o motivo pelo qual a educação não é melhor, mas não desenvolve a ideia e, logo, utiliza um conector de oposição – mas - para acrescentar outro ponto para a discussão. Assim, a construção dos argumentos se baseia no senso comum, ou seja, na emissão de um ponto de vista subjetivo.

No fragmento 2, o posicionamento do aluno é anunciada pelo emprego de "não penso que" e complementada pelo uso do "apenas", que indica uma ideia de restrição.


Não penso que por ser pública a escola seja ruim, nem que por ser privada seja melhor, apenas há falhas na educação pública, que geralmente são ocasionados por desvios de dinheiro em cargos políticos ou por falta de investimentos na educação, já que "copa não se faz com hospitais".

Fragmento 2:

O emprego desse conector nesse contexto prejudica o valor da argumentação, pois parece reduzir a problemática da educação pública em questões pontuais, quando a questão se reveste de complexidade. Aqui, também, a argumentação parece se fundar no senso comum, na subjetividade, no discurso popular.

5. CONCLUSÃO

O trabalho proposto buscou socializar os resultados de uma análise realizada no âmbito do programa institucional de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UFLA/ e teve por finalidade analisar a questão da argumentação em artigos de opinião produzidos por alunos. Foi possível constatar que ainda que estudem a respeito dos operadores argumentativos, nas diversas situações do cotidiano escolar, os alunos apresentaram dificuldades para utilizar os argumentos, bem como para fazer uso dos recursos linguísticos indiciadores de posicionamentos. Por meio da pesquisa realizada, foi possível verificar a necessidade de um trabalho mais sistematizado com a argumentação, com vistas a preparar os alunos para uma utilização proficiente dos recursos linguísticos, com o intuito de dinamizar as dimensões discursivas dos usos sociais da linguagem.

REFERÊNCIAS

BOFF, Odete Maria Benetti; KÖCHE, VanildaSalton; MARINELLO, AdianeFogali. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem-ReVEL**, v. 7, n. 13, 2009.

KOCH I. V. O texto e a construção dos sentidos. São Paulo: Contexto, 1997, 124 p.___. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. G. V. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2.ed . São Paulo: Contexto, 2006.

MEURER, J. L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

UBER, T. de J. B. Artigos de opinião: estudos sobre um gênero discursivo. **Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná**, 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/255-4.pdf>. Acesso em 20 maio de 2015.

O DISCURSO NARRATIVO COMO RECURSO PARA OS SUJEITOS-ESTUDANTES DAS SÉRIES INICIAIS EXPRESSAREM SUA SUBJETIVIDADE

JOSIANE A. DE PAULA BARTHOLOMEU

FILOMENA ELAINE P. ASSOLINI

Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo
Av. Bandeirantes, 3900 - Monte Alegre, 14049-900, Ribeirão Preto - SP, Brasil.
josiane002@hotmail.com
elainefdoc@ffclrp.usp.br

Resumo. Objetivamos nesse trabalho investigar se sujeitos-estudantes do 5º ano ensino fundamental podem falar de si, por meio do discurso narrativo. Após análises de narrativas escritas, observamos que o discurso narrativo é utilizado pelos sujeitos-estudantes para "falarem de si", expressando subjetividade, experiências, emoções, propiciando deslocamentos, condições básicas para que tenham efetiva participação em sala de aula e na sociedade.

Palavras-chave. Discurso narrativo. Narrativas. Subjetividade. Psicanálise.

Abstract. *We aimed in this study to investigate whether subject - students from 5th grade elementary school can talk about themselves through the narrative discourse. After written narratives analysis, we found that the narrative discourse is used for the subject - students "speak for themselves", expressing subjectivity, experiences, emotions, providing shifts, basic conditions for them to have effective participation in the classroom and in society.*

Keywords: *Narrative discourse . Narrative. Subjetivity. .Psychoanalysis*

1. ALICERCE TEÓRICO: ANÁLISE DE DISCURSO

Para a Análise de Discurso francesa, doravante AD o discurso é concebido como: "(...) efeito de sentidos entre interlocutores sócio historicamente determinados" (Pecheux; Fuchs 1975, p. 65). Etimologicamente, discurso significa percurso, movimentação da palavra, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (Orlandi, 2000). Disciplina que se interessa pela contradição e se faz no "entremeio", a AD propõe uma unicidade entre língua e discurso, considera a discrepância entre sua teoria e prática de análise.

Na AD, o discurso é o lugar de materialização da linguagem, da ideologia e da língua, ou seja, a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua. Pêcheux (1975) conclui essa relação entre língua-discurso-ideologia: (...) 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 (Pêcheux, 1975, p 17).

Portanto, é no discurso que se observa a relação entre língua e ideologia, compreendendo como a língua produz sentidos para/pelo sujeito, permitindo analisar unidades além da frase ou texto com seus vários significados, pois há um leitor(es) para lê-los que são atravessados e constituídos por diferentes formações discursivas, sendo que esta, entrelaçada com a noção de ideologia, corresponde a um domínio de saber, constituídos de enunciados discursivos que representam um modo de relação com a ideologia, regulando o que pode e deve ser dito.

É importante destacarmos a importância do silenciamento d(n)o discurso, do dito que não foi proferido mas que diz. Pêcheux (1988) afirma que todo dizer é marcado pelo recalque sócio-histórico pertinente à ação de enunciar (recalque ideológico). De acordo com Orlandi (2007, p.14), o silêncio

> ... que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode sempre ser outro, ou ainda que aquilo que é mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir dos sentidos nos levam a colocar que o silêncio é fundante.

Dessa forma, o silenciamento, o não dizer, também é analisado, a historicidade interfere na maneira de dizer e o que dizer, ocultando o que poderia ser dito de várias outras maneiras e não foi.

1.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE NARRATIVA E DISCURSO

Podemos encontrar uma variedade de gêneros narrativos pelo mundo e que utilizam a linguagem oral ou escrita, a imagem fixa ou móvel, o gesto, mito, lenda, fábula, novela como suporte, como meio de transmissão. Está presente em todos os tempos e lugares, em todas as sociedades. Ela começa com a história da humanidade, perpetuada em inúmeros desenhos rupestres espalhados pelas cavernas, em que o homem pré-histórico contava como foi à caça de algum animal que lhe servia de alimento.

Todorov (2006) define-a como um texto cuja temporalidade é representada. Ricoeur (1994) afirma que a verdade de toda obra narrativa é o caráter temporal da experiência humana e que o mundo exibido por qualquer obra narrativa é sempre temporal. É importante destacar que a temporalidade aqui mencionada não se refere ao tempo cronológico, mas o tempo dos acontecimentos.

Para Genette (2011) a narrativa é representação de um ou vários acontecimentos reais e fictícios por meio da linguagem, mais especificamente, a linguagem escrita. Bruner (1991) concebe-a como um instrumento mental de construção da realidade e como organizadora da memória e da experiência humana apontando que a preocupação central quando se discute a narrativa não é como o texto é construído, mas como ele opera como instrumento mental de construção da realidade.

Podemos observar que a narrativa tem o poder de representar acontecimentos,

sentimentos, enfim, a experiência humana. É necessário esclarecermos que o foco de nossos estudos não é a narrativa enquanto história, mas a narrativa enquanto discurso e forma de materialização da subjetividade. Para tanto, é necessário que destaquemos algumas assimetrias entre narrativa e discurso.

A narrativa é considerada discurso quando este é dirigido pelo narrador ao leitor/ ouvinte, para afirmar ou dizer "mais do que diz a história". Segundo Todorov (2006) o processo do referido discurso leva em consideração o tempo da narrativa (relação entre o tempo da história e o tempo da narrativa), os aspectos da narração (como a história é percebida pelo narrador) e os modos da narrativa (utilização específica de um discurso). As estruturas narrativas transformam-se em discurso quando acolhidas pelo sujeito da enunciação, ou seja, a partir do momento em que faz uma série de escolhas pessoais, contando a história a partir de um determinado ponto de vista, tendo dessa forma a presença da subjetividade.

A significação na narrativa é marcada pelo desenvolvimento dos acontecimentos, pelos fatos que se desenrolam durante a narração, diferentemente do discurso que, para a prática de linguagem (oral ou escrito), é o ponto central dos sentidos. Dessa forma, as diferenças se reduzem a uma oposição entre a objetividade da narrativa e a subjetividade do discurso. Contudo, é necessário apontar que se trata de uma objetividade e uma subjetividade definida por critérios de ordem linguística: é "subjetivo" o discurso que marca a presença do eu de forma direta ou não:

> ...este eu não se define de nenhum modo como a pessoa que mantém o discurso, do mesmo modo que o presente, que é o tempo por excelência do modo discursivo, não se define de nenhum modo como o momento em que o discurso é enunciado, sem emprego marcando a coincidência do acontecimento descrito com a instância do discurso que o inscreve. (Genete 2011, p.279)

Genette (2011) acrescenta que as essências da narrativa e do discurso não se encontram quase nunca em estado puro (sem atravessamentos de uma na outra): há sempre uma proporção de narrativa no discurso e certa pitada de discurso na narrativa. Contudo, a inserção de elementos narrativos no discurso não é suficiente para emancipar este último, pois eles são dependentes do locutor que está presente em último plano e pode intervir a qualquer momento, sem que esse movimento seja considerado uma invasão. Em contrapartida, qualquer intervenção de elementos discursivos na narrativa é entendida como um corpo estranho dentro da estrutura. Assim, a narrativa introduzida no discurso se transforma em elementos do discurso, o discurso introduzido na narrativa permanece discurso.

Após elencarmos algumas diferenças e a possibilidade de atravessamentos entre discurso e narrativa, traremos à discussão de forma breve, a importância do discurso narrativo em nossos estudos.

Carreira (2002) afirma que o discurso narrativo pode ser concebido como instrumento capaz de oferecer ao sujeito uma escuta que beneficia o inconsciente, uma narrativa sobre a vida e seus enigmas, sobre o eu. Define-a como um lugar discursivo em que algo que é contingente ganha formato, graças a uma estrutura necessária 'já-lá' (a língua), uma versão sobre o real, particular a um sujeito, mas que começa inevitavelmente no Outro. Quando um sujeito narra, com intenção ou certeza de que será ouvido, estabelece caminho para elaboração, tomando o lugar da repetição compulsiva, que causa sofrimento, iniciando uma revelação sobre seu

desejo, sobre a falta ou sobre frustrações (Freud 1914, 1920). As narrativas, segundo Foucault (1982) podem auxiliar os indivíduos a efetuarem sozinhos ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seus corpos, almas, pensamentos, ou seja, de se transformarem, a fim de atender certo estado de felicidade, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade.

2. CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

São utilizadas narrativas de sujeitos-estudantes do 5º ano do ensino fundamental, de uma escola pública, situada no interior paulista. O referido projeto nasceu quando o sujeito-professor, responsável pela sala de aula, sentiu necessidade de romper o processo tradicional de ensino-aprendizagem que, em alguns casos, não possibilita ao estudante ocupar o lugar de intérprete-historicizado, ou seja, impede o sujeito de buscar outros sentidos, de ultrapassar os sentidos literais, desprendendo-se da relação palavra-sentido (ASSOLINI, 2013). Para construir o plano de aula, o sujeito-professor selecionou livros que seriam utilizados nas aulas de Língua Portuguesa, levando em consideração as preferências dos alunos. Chegamos ao livro Os três lobinhos e o porco mau, do escritor Eugene Trivizas (1996). O plano de aula foi dividido em quatro fases, com duração de três dias: análise da capa, construção de uma narrativa, a partir da análise da capa, leitura do livro pelo professor, discussão da história.

3. A FUGA DOS SENTIDOS: ONDE O DISCURSO DERIVA PARA OUTROS DISCURSOS

Nosso enfoque são as narrativas. Para o presente trabalho selecionamos um recorte, que será por nós analisado. Cumpre ressaltar que, os trechos sublinhados são compreendidos como Sequências Discursivas de Referência (SRD) tal como propõe Courtine, 1981.

> "era uma um porco que estava costruido a sua casa na floresta os três lobo veio comer com o porquinho mas o porquinho não queria comer ai eles comeram sozinho o porco não queria ele ficou trabalhando fazendo a casinha dele ai ele era sozinho ele arrumando a casa dele ai ele foi morando os lobo falou deixe eu morar com você ai o porco dice pode o lobo falou quem fais comida porque eu estou com muita fome ai o outro lobo dise nois come os pássaros" (MR).

As observações do recorte acima indicam que o sujeito-estudante, apoiado nos contos de fadas tradicionais, iniciou sua narrativa utilizando-se da expressão "era uma vez", porém, percebemos um ato falho quando omite a palavra "vez". Ato falho conhecido como parapraxias, não reúne apenas ações limitadas, mas todo tipo de erros, lapsos na palavra e no funcionamento psíquico (Freud, 1915-1916).

Considerando a memória discursiva (Pêcheux, 1999), a memória dos sentidos, constituída pela relação dialética que se estabelece entre língua e história, como aquilo que fala antes e que torna possível todo dizer e retorna sob a forma do pré-construído (Orlandi, 2000), pode-se dizer que o sujeito-estudante traz resquícios de relações com a leitura em que está percebida e tratada como um lugar de produção de sentido. Chama-nos a atenção a repetição da negação "não queria", do termo "sozinho" e do verbo "morando/morar", posto que indiciam o que Freud (1914) denominou "denegação", mecanismo psíquico que procura transformar a presença daquilo que foi recalcado numa ausência, numa presença negada.

Contudo, pela fala, essa ausência se faz presente. Dessa forma, se a linguagem exige uma negação da coisa como presença, a (de)negação implica uma admissão, pois na linguagem a palavra é uma presença feita na ausência, é negatividade. Nossos gestos interpretativos permitem-nos dizer que o sujeito-estudante deseja morar sozinho, e isso o incomoda, emergindo inconscientemente em sua narrativa.

Percebemos que o aluno utilizou a narrativa para falar de si. O si, segundo Foucault (1982), caminha em uma atividade de escrita constante (...) algo sobre o qual há assunto para escrever. Não é uma atividade moderna, é uma tradição antiga, enraizada, mas que a escola, enquanto Aparelho Ideológico Escolar, (AIE) (ALTHUSSER, 2012), ainda insiste em não valorizar.

4. RESULTADOS PARCIAIS

Os resultados parciais da análise discursiva realizada assinalam: a) em condições adequadas de produção, em situações lúdicas e desafiadoras e que façam sentido, é permitido ao sujeito-estudante ocupar o lugar de intérprete-historicizado; b) atividades linguísticas, fundamentadas e baseadas em portadores de textos diferenciados, proporcionam aos sujeitos-estudantes a aprendizagem de diferentes gêneros discursivos, instigando-os a perguntas, relatos, exposição de dúvidas, o que permite ocupar o lugar de sujeitos que se relacionam com o processo polissêmico de linguagem, contribuindo para que entendam a língua em seu funcionamento; c) o discurso narrativo é uma alternativa para que os sujeitos-estudantes "falem de si" e expressem a sua subjetividade, condições basilares para que tenham vez e voz em sala de aula e na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.

ASSOLINI, F. E. P. **Interpretação e letramento**: os pilares de sustentação da autoria. Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto USP – Depto. Psicologia e Educação. 269 p. Ribeirão Preto, 2003.

ASSOLINI. F. E. P. **O discurso lúdico na sala de aula: letramento, autoria e subjetividade**. ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva; LASTÓRIA, A.C. Diferentes Linguagens no Ensino Fundamental. 1ª. ed. Florianópolis: Editora Insular, 2013. 192 p.

COURTINE, J.J. Definicion d'orientations théoriques et construction de procedures en analyses du discourse. Philosophiques, 1982.

CARREIRA, A. F. **Contando minha história**. São Paulo: Pancast, 2002.

FOUCAULT, M. **As técnicas de si**. Paris: Gallimard, 1994.

FREUD, S. (1915-1916). **Conferências introdutórias sobre psicanálise** (parte I e II). In: STRACHEY, J. (org). (1976). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, v. 15.

GENETE, G. **Fronteiras da narrativa**. In Barthes, R. Analise Estrutural da Narrativa. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011.

PÊCHEUX, M. **O papel da memória**. In: Achard, P. et al (Org). **Papel da Memória**. Tradução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes Editores, 1999.

_____, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 3ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa**. Tomo I. Campinas SP: Papirus, 1994.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TODOROV, T. **As estruturas narrativas**. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM INGLÊS: UM (DES)ENVOLVIMENTO PROGRESSIVO

JOSILENE C. PEREIRA

TANIA REGINA DE S. ROMERO

Universidade Federal de Lavras
Campus Universitário, Caixa Postal 3037, CEP 37200-000 – Lavras - MG – Brasil.
josi2007msn@hotmail.com
taniaromero@dch.ufla.br

Resumo. O propósito desse artigo é relatar e discutir o processo de elaboração de material didático de língua inglesa na perspectiva de uma licencianda em formação inicial. O relato se apoiará em dois momentos distintos: antes e após o envolvimento com o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Teoricamente, a discussão é embasada nos propósitos do ensino-aprendizagem expressos no CBC (Conteúdo Básico Comum) e na conceituação de gêneros textuais, segundo Bazerman (2011). A reflexão e os resultados originam-se da comparação das produções.

Palavras-chave. Iniciação, Didática, Inglês, Comparação, Reflexão, PIBID

Abstract: *The purpose of this paper is to report and discuss the process of teaching material development for English-language. The report will cover two different times: before and after involvement with the PIBID (Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiation). Theoretically, the discussion is grounded on the teaching- learning purposes as expressed in the CBC (Basic Common Contents) and the concept of genres, according to Bazerman (2011). The reflection and the results originate draw from the comparison of both productions.*

Keywords. *Initiation, Teaching, English, Comparison, Reflection, PIBID*

1. INTRODUÇÃO

Estas laudas discorrem basicamente sobre a elaboração de material didático para as aulas de língua inglesa. Mais especificadamente, relatam-se as experiências e as reflexões adquiridas pela bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal de Lavras (UFLA), subprojeto de Língua Inglesa, durante as atuações nas escolas públicas onde o projeto é aplicado.

O conteúdo central que permeia o trabalho é a comparação da elaboração do material didático, pela discente em formação antes e após o embasamento teórico e as discussões do grupo. A elaboração de materiais didáticos é uma prática cotidiana nas atividades do grupo do PIBID de língua Inglesa, levando-se em conta a relevância de engajamento com o grupo de estudantes alvo, estudantes do ensino fundamental e médio da escola pública, e a meta de se promover formação inter/transcurricular e desenvolver criticidade, segundo orientações de documentos oficiais da área, como, por exemplo, o CBC (Conteúdo Básico Curricular) e os PCN´s-LE (Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Estrangeira).

Com o intuito de embasar o olhar interpretativo, o artigo está estruturado da seguinte maneira: (a) a importância da língua inglesa e como ela vem sendo trabalhada e repensada ao longo das décadas; (b) a importância do trabalho com gêneros textuais; (c) diferenças conceituais durante a produção do material didático com foco em gêneros textuais.

2. A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO ATUAL

Fatores políticos e culturais com influência dos Estados Unidos fizeram com que o inglês se tornasse uma língua mundialmente difundida desde o pós Segunda Guerra Mundial até os dias atuais. O inglês está presente em nosso cotidiano a todo o momento, como ressalta Menezes (2012):

> O inglês está presente em nossas vidas em várias atividades diárias. De manhã, quando escovar os dentes, é provável que você veja uma palavra ou expressão em inglês no tubo de pasta dental, além da própria marca, como: Fresh plus; Menthol impact; clean mint; vivid White; whitening exploition, etc. alguns sabonetes também tem nome inglês e, em algumas embalagens, aparecem também expressões ou palavras isoladas, como bath care; girls; glitter, etc. (Menezes, 2012, p. 83)

Dessa forma, o ensino de língua inglesa deve ter por base a aprendizagem pela abordagem comunicativa, o entendimento, a interação como enfatiza o CBC (Conteúdo Básico Comum) de Língua Estrangeira, em suas Diretrizes Gerais para Ensino de Língua Estrangeira: “o aspecto-chave numa abordagem comunicativa para o ensino de língua estrangeira é o desenvolvimento de habilidades para o uso da língua em situações reais de comunicação nas modalidades oral e escrita” (CBC, 2006, p.13) e não somente a estrutura da língua em si. Pois, desse modo, as formas gramaticais deixam de ter o foco em si mesmo e passam a ser meios de interações sociais.

Aprender inglês, segundo a proposta do CBC, é salientar a contribuição para o processo integral do estudante, conforme citação abaixo:

> Saliente-se que a aprendizagem de língua estrangeira contribui para o processo de formação integral do estudante e representa muito mais do que uma mera aquisição de formas e estruturas linguísticas em um código diferente. Ao mesmo tempo em que aumenta a compreensão da linguagem e de seu funcionamento, também desenvolve uma maior consciência da própria língua materna. Por meio da língua estrangeira, ampliam-se as possibilidades de o estudante agir discursivamente no mundo e de compreender outras manifestações culturais próprias de outros povos. (BRASIL, 1998)

Desse modo, o professor possibilita ao estudante a compreensão além do simples

funcionamento da língua através da "decoreba" da gramática e da simples interpretação de textos. O professor, ao ampliar a possibilidade do estudante agir discursivamente no mundo, abre caminhos para que o estudante interaja socialmente com outras culturas e aprendizado da língua por meio de atividades sociais concretas.

3. GÊNEROS TEXTUAIS

Em nosso dia a dia, estamos expostos a várias atividades sociais por meio de gêneros textuais. Ir ao mercado, conversar com um amigo, assistir a um filme, pedir uma informação, a consulta com o médico, em todas essas atividades estão presentes diferentes tipos de gêneros. Sendo desenvolvidos culturalmente, eles têm formato previsível e voltam-se a objetivos sociais específicos. Na perspectiva de conduzir o estudante a se comunicar, os professores devem atentar para o trabalho com essas formas de vida. Em se tratando da aprendizagem por meio de gêneros textuais, podemos destacar a conceituação de Bazerman:

> Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar. (2011, p. 23)

Aguiar (2012) complementa a definição de Bazerman, ressaltando o cuidado de se trabalhar com gêneros na sala de aula:

> O trabalho com gêneros textuais na sala de aula requer cuidado e empenho do professor, para que não apenas sua forma, sua composição característica e sua função social sejam analisadas, mas para que haja oportunidade para reflexão dos aspectos culturais e sociais subjacentes à sua configuração. Aguiar (2012, p. 39)

Dessa forma, gêneros textuais vão além de ser simples formas de textos e tornam-se meio de interação entre os seres humanos.

4. A PRODUÇÃO E MATERIAL DIDÁTICO: DESAFIOS E REFLEXÕES

Levando em consideração a importância de se aprender a língua inglesa no mundo globalizado e tendo como reflexão o ensino de língua inglesa por meio de diferentes tipos de gêneros, destacamos que o ponto de partida para se pensar na elaboração de material didático é a planejamento de atividades contextualizadas, uma vez que o foco das produções é levar o estudante a refletir criticamente sobre o mundo escolar que o cerca, discutindo, dando opiniões, relatando experiências e utilizando seus conhecimentos prévios, abordando questões éticas por meio de questionamentos sobre o que significa, por que, o que e com quem queremos nos comunicar.

Por esse viés, e por entender as inúmeras possibilidades de trabalho com gêneros textuais e a importância da leitura para aumentar as possibilidades de ler o mundo, optamos por abordar aqui a elaboração de material didático tendo como base o documento norteador dos

professores em sala de aula. Criado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, o Conteúdo Básico Curricular (CBC) é um documento dividido em eixos temáticos e em subtemas. Para nossa pesquisa focalizaremos o Eixo Temático I - Recepção e Produção de Textos Escritos de Gêneros Textuais variados em Língua Estrangeira - Tema 1: Compreensão escrita (leitura), bem como suas habilidades e detalhamento das habilidades.

Tendo em vista o eixo temático mencionado acima, o CBC sugere que o professor trabalhe com diferentes tipos de gêneros textuais (reportagem, folder, biografia, guia turístico etc.) para possibilitar a compreensão e produção desses diversos tipos de textos. No detalhamento dessas habilidades estão descritas o que possibilita o trabalho com gêneros, exemplo ao trabalhar com a sugestão do Tópico/Habilidade 1. "Compreensão das condições de produção do texto escrito de gêneros textuais diferentes", o professor trabalha o detalhamento das habilidades 1.1, 1.2 e 1.3., conforme o figura abaixo:

TÓPICOS / HABILIDADES	DETALHAMENTO DAS HABILIDADES
1. Compreensão das condições de produção do texto escrito de gêneros textuais diferentes.	1.1. Identificar (fazendo uso de *skimming*) o tema geral do texto e estabelecer alguns aspectos de suas condições de produção (o gênero a que pertence, função sócio-comunicativa, finalidade, suporte, autor, data e local de publicação). 1.2. Estabelecer relações entre gênero (finalidade do texto, público-alvo, etc.) e os recursos linguísticos e não-linguísticos (saliências gráficas) utilizados pelo autor. 1.3. Integrar informação verbal e não-verbal na compreensão global do texto escrito de vários gêneros.

Figura 1. Recorte do Eixo Temático 1 CBC (2006, p. 46).

5. CONSTITUIÇÃO E ANÁLISE DE CORPUS

A análise será feita com a comparação do material didático elaborado no primeiro momento com o segundo momento, a partir de uma discussão à luz da teoria de gênero e o CBC. Em um primeiro momento analisaremos um material didático confeccionado pela bolsista, anterior ao seu início no PIBID. Em um segundo momento, analisaremos o material elaborado após sua entrada no projeto.

O primeiro *corpus* analisado foi desenvolvido durante uma atividade em uma escola pública do sul de Minas Gerais, onde a bolsista foi designada para ministrar aulas de língua inglesa para o 3º ano do ensino médio, turma do período noturno. Sem fundamentação teórica e conhecimento do CBC e dos demais parâmetros nacionais de ensino de língua inglesa, a discente elaborou uma atividade focalizada em compreensão de um texto sobre esportes, intitulado *Sport Life,* encontrado na internet.

A atividade consistia em um texto em inglês simplificado sobre alguns personagens que praticavam esportes, um exercício de marcar quem praticava qual esporte e outro exercício

onde o estudante deveria marcar a tradução correta de uma lista de esportes. Dessa forma, embasado no CBC a produtora do material didático trabalhou apenas *skimming*[1] e tradução.

Nessa perspectiva, no *corpus*1 não foi trabalhado as fases (1), (4) e (5). A atividade seria melhor aproveitada se fosse comparado com outros textos com o mesmo assunto e se levantasse questionamentos, tais como: Qual o gênero do texto? Qual o público-alvo desse texto? Qual finalidade desse texto? Quais os recursos linguísticos e não linguísticos utilizados pelo autor? Qual a importância da saliência gráfica para o entendimento do texto? Qual a importância de praticar esportes? Quais os valores do esporte na sociedade? Qual sua opinião sobre os esportes?

No *corpus*2 a escolha do texto partiu da necessidade do professor supervisor que estava trabalhando o projeto Africanidades, um projeto que já estava em desenvolvimento, na 6ª serie do ensino fundamental, quando o PIBID chegou à escola. Dessa forma, criamos atividades que incrementassem o projeto do professor. Enfocamos aqui uma atividade que leva a uma relação interdisciplinar com a disciplina de Geografia e prepara para questões culturais sobre a África.

Para classificar os dados analisados foi criado o quadro de comparação e análise abaixo, segundo critérios dos teóricos e documentos mencionados anteriormente. Assim, destacamos alguns critérios de conteúdo a serem abordados durante o desenvolvimento de uma atividade didática, observando se as atividades analisadas contemplavam esses critérios.

Comparação e análise

	Momento 1	Momento 2
Ler	sim	sim
Escrever	não	não
Ouvir	não	sim
Falar	não	sim
Pré-leitura	não	sim
Atividade contextualizada	não	sim
Uso de vários gêneros	não	sim
Textos autênticos	**não**	**sim**
Foco na tradução	sim	não
Propicia interação	não	sim
Inserção social e ampliação de visão de mundo	não	sim
É um texto do mundo real que se vive	não	sim
O texto provoca curiosidade e prepara para um outro texto com previsões/hipóteses a serem testadas, criando um propósito de leitura	não	sim

Figura 2. Quadro desenvolvido após comparação e análise dos materiais didáticos

1 *Skimming* refere-se a leitura superficial com o objetivo de compreensão de pontos principais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem de elaboração de material didático possibilitou a reflexão teoria-prática no ato da elaboração, antes e pós a inserção da bolsista no PIBID e contribuiu para suas ressignificações sobre a elaboração de material didático, bem como os conceitos de trabalhos com gêneros textuais e os objetivos do ensino de inglês na escola pública. Ressaltamos, ainda, a importância do material didático como complemento das atividades em sala de aula para que o professor não fique apenas apoiado no livro didático, pois este geralmente não consegue sozinho abranger todos os contextos sociais que permeiam a vida dos estudantes.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Adriana. **Gêneros Textuais e Produção de Texto em Inglês**. In: _____; DELL`ISOLA, Regina Lúcia Péret (Orgs.). Gêneros textuais e prática de ensino em LE. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 35-62.

BAZERMAN, C. **Gênero, Agência e Escrita**. 2 ed. São Paulo – SP: Cortez, 2011.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Estrangeira — 5a. - 8a. séries. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MENEZES, Vera. **Ensino de língua inglesa no ensino médi**o: teoria e prática. São Paulo: SM, 2012.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Conteúdo Básico Comum**–Língua Estrangeira (2006). Educação Básica - Ensino Fundamental (6ª a 9ª séries) e Ensino Médio.

ANEXOS

SPORT LIFE

Ted, Bob, Mary and Jane like sports. They are in the club now
Ted likes basketball. He is playing basketball.
Bob likes football. He is playing football.
He is shooting the ball now.
Mary likes tennis. She is playing tennis with Roberta.
Jane likes to swim.
An old man is reading a newspaper.
Sports are good to develop our body and our mind.

A) Leia o texto e faça um X no (s) personagem(s) que pratica(m) a ação, conforme o modelo.
Ex: They are in the club now: Ted, Bob, Jane, Mary and an old man.

Question	Ted	Bob	Jane	Mary	An old man
They are in the club now	X	X	X	X	X
Like Sports					
Likes basketball					
Playing tennis					
Likes to swim					
Is reading a newspaper					

B) List:
1- playing basketball
2- playing football
3- shooting
4- reading a newspaper
5- swim

____ jogando futebol
____ nadar
____ lançando
____ jogando basquete
____ lendo um jornal

Anexo 1 – Material didático desenvolvido antes das teorias reflexivas

Atividades africanidades

Atividade 1 – Identificando o território

Fazer perguntas aos alunos:

Você conhece a figura abaixo?

O que ela representa?

Em que língua ela foi escrita?

Olhando para a figura você é capaz de identificar elementos conhecidos?

Qual a importância dessa figura?

Você já ouviu falar da África? Você é capaz de identificar a localização dela no mapa? Qual a importância da África na história do Brasil?

Você já ouviu falar do Quênia? Como você acha que é viver lá? O que eles comem? Será que a vida deles é muito diferente da nossa? Quais línguas eles falam?

Anexo 2 – Material didático desenvolvido após as teorias reflexivas

SUJEITO, LÍNGUA, ESPAÇO. IMIGRANTES ITALIANOS EM MACHADO – MG

JULIANA CORSINI DA SILVA LOPES

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem - Mestrado e Doutorado
Universidade de Vale do Sapucaí – UNIVÁS
Av. Pref. Tuany Toledo, 470 - CEP 37550-000 - Pouso Alegre – MG – Brasil.
juliacorsini@yahoo.com.br

Resumo. A proposta deste trabalho é investigar como a(s) língua(s), materna e portuguesa e o espaço, compreendidos pela perspectiva discursiva, são responsáveis pela inscrição de sujeitos brasileiros, descendentes de imigrantes italianos e moradores de um bairro rural, nos processos de identificação. Alicerçam nossas reflexões os conceitos desenvolvidos pela Análise de Discurso francesa, sob o viés da Língua e Ensino. Consideramos as reais relações de significação entre estes sujeitos, remetidas à escola, a fim de compreender as suas relações com a(s) língua(s), com o ensino e com o outro.

Palavras-chave. Sujeito. Língua(s). Espaço. Ensino. Processos de identificação.

Abstract. *The purpose of this study is to investigate how the language(s), maternal and Portuguese and the space, understood by the discursive perspective, are responsible for the registration of Brazilian subjects, descendants of Italian immigrants and who live in rural neighborhood, district in the identification processes. Underpin our reflections concepts developed by French Discourse Analysis, under the bias of Language and Education. Consider the real significance of relations between these subjects, sent to school, in order to understand their relation with the language (s), with teaching and with each other.*

Keywords. *Subject. Language(s). Space. Education. Identification processes.*

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho dedica um olhar discursivo sobre os sujeitos, descendentes de imigrantes italianos, moradores do bairro rural, chamado Bairro da Conceição, na cidade de Machado-MG, em suas relações com a(s) língua(s), materna e portuguesa. Os objetivos que norteiam esta reflexão se concentram na investigação sobre como os processos de identificação dos sujeitos analisados incidem em suas relações com a(s) língua(s), como também em suas práticas discursivas no tempo e no espaço.

Assim, pensando a relação sujeito/língua buscamos compreender: como a(s) língua(s) constitutivas e íntimas destes sujeitos significam e são significados por eles mesmos e pelo outro? E ainda, que processos de identificação podem ser verificados na constituição desses sujeitos em suas relações sócio-históricas?

A Análise de Discurso criada por Michael Pêcheux na França, no final da década de 60, é a teoria discursiva à qual nos filiamos e que permite estabelecer nossa posição teórica em relação aos conceitos mobilizados neste estudo. É a partir desse viés teórico que entendemos a estreita ligação entre sujeito, língua, história, ensino e espaço.

Os materiais analisados foram produzidos por sujeitos brasileiros, descendentes de imigrantes italianos, moradores do bairro da Conceição. Consideramos relevante que esses sujeitos significam e são significados pela língua e pelo espaço em suas práticas discursivas cotidianas.

O *corpus* de análise deste trabalho constitui-se por materiais de linguagem orais, como conversas registradas ao longo da pesquisa. São anotações que dizem respeito a momentos de diálogos informais entre moradores do bairro. Como pesquisador, sabemos que "estamos diante de uma forma outra da linguagem, diversa da escrita e de que a oralidade é um lugar sócio-histórico de produção e de circulação de sentidos" (PAYER, 2005). Assim, procuramos registrar tais conversas da melhor maneira como se procederam, através da escuta, com o intuito de flagrar no cotidiano, o processo real da língua no sujeito, considerando os diálogos informais como momentos específicos e propícios a que nos propomos investigar.

2. EFEITOS DA POLÍTICA LINGUÍSTICA DO ESTADO NOVO NO BAIRRO DA CONCEIÇÃO

Com base na leitura que fizemos de Payer, em sua obra "Memória da língua, imigração e nacionalidade" (2006), dedicamos atenção às políticas linguísticas instauradas durante o Estado Novo, com Getúlio Vargas no poder. De modo específico, percebe-se que a política linguística de interdição das línguas de imigração teve relação direta com a escola do bairro da Conceição e produziu diferentes efeitos nos modos dos sujeitos moradores desse lugar se identificar ou não com a língua materna e com a língua nacional.

Assim, durante a pesquisa de campo, tivemos a oportunidade de acessar um pequeno livro intitulado "Ricordanze" (2000) e que foi produzido pelos alunos da escola existente no bairro. O livreto constitui-se como uma memória de arquivo e conta com desenhos, poema, letra de música, curiosidades e acrósticos realizados pelos próprios alunos, tendo como tema principal o objetivo apresentado logo no início do livro: *resgatar* a história. Além desses trabalhos, o texto traz também narrativas orais dos moradores do bairro, que buscam cada um a sua maneira, contar como se construiu a sua história desde a partida dos italianos até a chegada a Machado, e logo, ao lugar onde todos moram hoje.

Mas, o que queremos destacar principalmente na relevância desse livreto para nossa investigação, é um documento que nele consta em cópia, sobre o histórico da escola do bairro. Segue transcrita parte do documento, conforme nosso interesse:

> A escola foi criada pelo Decreto: Lei Municipal nº 019 de 18 de Fevereiro de 1939, lavrada no livro 04; às folhas 137.
>
> A Lei de 19 de outubro de 1950, lavrada no livro nº 08; às folhas 19 cria definitivamente a Escola Rural do Bairro da Conceição, isto é, o prédio que atualmente funciona.

Este documento foi emitido pelo Serviço de Comunicação da Secretaria de Estado de Educação – Superintendência de Varginha, e assinado pela Secretária da Educação do município de Machado em exercício no ano de 2000, Senhora Maria José Gonçalves.

O que nos importa especialmente observar é que o documento informa a data em que a primeira e única escola existente no bairro da Conceição foi criada. Como se lê, sua criação ocorreu no ano de 1939. Essa data é muito significativa no quadro geral da nossa pesquisa.

No ano de 1938, com Getúlio Vargas, foi instituída no Ministério da Educação e Saúde a criação de uma Comissão Nacional do Ensino Primário, que tinha como função "organizar o plano de uma campanha nacional de combate ao analfabetismo e nacionalizar integralmente o ensino primário de todos os núcleos de população de origem estrangeira" (Payer, 2006).

Como podemos perceber, a escola do bairro da Conceição foi criada um ano depois de instaurada a Comissão Nacional do Ensino Primário e deflagrada a Campanha de Nacionalização do Ensino em áreas de imigração, em 1939. Dessa forma, entendemos como foi instalada no bairro a escola, como parte dos atos oficiais que visaram cumprir o papel de nacionalizar e transformar a comunidade do bairro rural da Conceição, que até então praticava a língua materna dos imigrantes, em uma comunidade de cidadãos brasileiros.

Além de localizar esta data e de relacioná-la aos fatos em âmbito nacional, vale também ressaltar que esta escola foi oficialmente "criada" em 1939, entretanto seu efetivo funcionamento teve início somente no ano de 1950. A criação oficial se deu, portanto, somente "no papel" - no abstrato da forma jurídica, no bojo da criação de diversas outras escolas em todo o país. A escola criada em 1939 existiu juridicamente somente para o Estado. É em 1950 que a instituição escolar é "definitivamente" criada, posta em funcionamento. A criação da escola apenas formalmente em 1939, sem funcionar de fato, reforça o gesto de interpretação que estamos fazendo de locar a sua instalação no bairro com a função principal de nacionalizar os imigrantes.

3. A (DES)IDENTIFICAÇÃO COMO FORMA DE PROTEÇÃO

Pensamos ainda na interdição da língua do imigrante relacionada ao contexto da Segunda Guerra Mundial, como língua inimiga com base em nossas investigações, compreendemos que as práticas de tal política linguística e suas inevitáveis consequências foram percebidas no bairro da Conceição. Encontramos no fio dos enunciados abaixo, rastros desse interdito que chamam nossa análise.

> *"Má **teu pai virava uma caninana** quando eu e tua mãe ia no Machado e **nóis falava alguma coisa em italiano".** (Tia, 81 anos)*
>
> *"**Não gostava, ele tinha vergonha**, né? Então... **mas depois** os outros que chegavam na casa dele, ele **começava: Buon giorno! Buon giorno!".** (Sobrinha, 60 anos)*
>
> *"**Má teu pai não gostava que falasse italiano**. Ele chamou eu e tua mãe a atençon lá pa cidade*

quando nóis tava lá. E tua mãe falava "vesto", "qúedo". Nossa Senhora, ***teu pai virava uma caninana"****. (Tia)*

"Ele não gostava*...". (Sobrinha)*

Os recortes apresentados nos põem a refletir mais detidamente sobre os efeitos da interdição da língua materna na prática linguística apresentada nesses contextos. Mesmo que não tenhamos encontrado em nosso material algo que mencionasse diretamente ações sobre a proibição da prática da língua italiana, encontramos na aparente evidência desses enunciados vestígios que nos levam a pensar que de alguma maneira, os maridos podem ter tido conhecimento de tal interdição e/ou dos acontecimentos nacionais, sobretudo considerando o contexto da Segunda Guerra e as notícias, através de meios de comunicação como o rádio. O fato é que há no discurso, via memória oral, o registro de que os homens ficavam muito nervosos com suas esposas e "eles mesmos" as proibiam de falar qualquer coisa em italiano quando estivessem na cidade.

Assim, para que a língua falada no bairro da Conceição, que não era a mesma que a daquela praticada pelos sujeitos da cidade, continuasse a ser praticada por esses maridos, suas esposas, família e toda a comunidade daquele lugar, esses sujeitos preferiram "negá-la" no espaço da cidade, que é o espaço do outro, como uma maneira encontrada de, a partir dessa negação, confirmar a sua prática, ao protegê-la. São diferentes modos de identificação e de relação com a língua, conforme Payer (2013). Neste sentido, os enunciados acima evidenciam que esse modo de relação dos maridos com a língua materna é também uma forma de resistir ao interdito do Estado, ao proteger suas esposas e sua língua, no espaço da cidade. Um silenciamento (ORLANDI, 2007) produzido a partir do Estado que se põe a funcionar através da voz desses maridos.

A política linguística do Estado Novo parece não ter atingido os sujeitos deste bairro através da força, com prisões e perseguições, como ocorreu em outras regiões de imigração no Brasil. No entanto, uma escola fora criada neste lugar. Encontramos em nossa pesquisa as marcas de um discurso nacionalista funcionando através da criação dessa instituição. A escola foi o mais eficaz instrumento do Estado para atingir suas metas nesse bairro.

Portanto, como vimos, a nacionalização e a interdição da língua materna atingiram bem de perto os sujeitos no bairro da Conceição, e a política linguística de Vargas, que contou neste período com o discurso nacionalista materializado pela Campanha de Nacionalização do Ensino Primário, imprimiu seu gesto firme, através da criação da escola em 1939, nesse bairro rural. Pelo efeito da evidência dos sujeitos e dos sentidos postos pelo Estado, tornou-se possível que os sujeitos do bairro acreditassem na real necessidade de deixar de falar a língua materna a fim de falar a língua portuguesa, como idioma pátrio, representante da nova nação e ponte para a integração entre os seus cidadãos.

4. A SIGNIFICAÇÃO DA ESCOLA/ENSINO PARA OS MORADORES DO BAIRRO HOJE

Um fato interessante chamou nossa atenção com relação ao que vimos em funcionamento sobre o mecanismo ideológico em alguns de nossos enunciados. Segundo Orlandi (2013), "a ideologia é um ritual com falhas" e percebemos essa "falha" entre os

sujeitos moradores do bairro da Conceição. A escola criada no bairro apresenta o mesmo tipo de funcionamento desde a sua criação: oferece ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e depois, as crianças do bairro continuam os estudos em escolas da cidade de Machado. No entanto, percebemos que esses "possíveis" alunos não seguem a mesma ordem de funcionamento da prática escolar que deveriam seguir como os demais alunos de outras localidades em situação semelhante. A maioria desses alunos, moradores do bairro da Conceição, em geral os meninos, não prosseguem nessa etapa de escolarização e preferem trabalhar na roça, ajudando os pais. Para melhor compreendermos o que fora exposto, vejamos alguns enunciados que tratam sobre o valor do ensino para esses sujeitos:

> "Por que estudar, se você trabalhará a vida toda na roça, plantando e colhendo? O estudo será perdido, não servirá para nada". (moradora do bairro)
>
> "Meu avô e meu pai conseguiram tudo o que temos hoje, sem estudo nenhum. Pra quê estudar? A escola não trará serventia alguma". (morador do bairro)

Levando em consideração que enunciados como vistos acima são comuns no bairro desde o período em que a escola foi instalada naquele local, podemos compreender que ao longo dos anos, criou-se, persiste e circula até os dias atuais uma grande resistência contra o ensino escolar. Esse fato possui um caráter bem específico nesse bairro. As famílias, juntamente com seus filhos, não atribuem grande relevância ao ensino escolar. Para eles, o trabalho na própria terra é mais atrativo e prazeroso. Quando os filhos desistem de estudar, é costume os pais darem um pedaço de terra para plantar ou cedem alguma lavoura já desenvolvida para os filhos tomarem conta. Dessa forma, mesmo ainda novos, os ex-alunos acabam assumindo responsabilidades, aprendem o trabalho na terra, de onde os pais tiram o sustento de toda a família. Eles sabem que o trabalho é mais pesado e difícil, no entanto o fazem com prazer e satisfação porque darão continuidade ao que aprenderam com os pais. E é confiando nesse trabalho e nessa terra que esses sujeitos têm a certeza de que realmente eles mesmos serão capazes de garantir o seu futuro.

Embora o discurso escolar busque garantir um futuro melhor a todos os que frequentarem seu espaço e obtiver sucesso nos estudos, os possíveis alunos do bairro da Conceição resistem à ordem dos sentidos já institucionalizados e às práticas sociais tão constantes na evidência: Escola = futuro melhor. Eles rejeitam o discurso legitimado pregado pelo Estado através da Escola e não se identificam com essa formação discursiva. A escolarização não tem sentido para esses sujeitos, pois o futuro promissor que ela promete, mas não garante, é certo e concreto em suas próprias mãos. As condições oferecidas pelas famílias, o trabalho na própria terra, a convivência maior com os pais e os ensinamentos sobre as técnicas de trabalho e sobre a vida, são fatores que nos permitem dizer que esse gesto de não identificação com o ensino escolar é um efeito de sentido. Sentido(s) que foram sendo construídos desde a chegada dos imigrantes e se perpetuam pela memória discursiva que circula e funciona entre as famílias do bairro da Conceição até os dias de hoje. É um funcionamento discursivo singular entre os sujeitos analisados. Fato que fortalece ainda mais o sujeito, as famílias, o grupo.

Como visto, inscritos nesta formação discursiva que ainda circula nesta comunidade, não há sentido para aqueles adolescentes frequentarem a escola. E como Orlandi (2013) afirma "se não há sentido, não faz sentido". E como sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, a resistência desses sujeitos ao ensino escolar é o que constitui sentido para que continuem suas vidas, independente da presença da escola em sua formação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos, pois, que uma mudança na direção das maneiras de se tratar o ensino da língua que contemple alunos descendentes de imigrantes, seja o primeiro passo para um ensino reflexivo voltado não só para a língua portuguesa, mas à língua materna que também constitui esses sujeitos. Significa uma transformação de olhar que permitirá ao sujeito do bairro e também ao sujeito da cidade que tenham uma visão real da história e da língua dos atuais moradores do bairro da Conceição e de seus antepassados, incluindo-se os professores. Ao sujeito que sem ao menos perceber participa/participou do apagamento de si e de sua língua materna, seja oportunizada a chance de melhor conhecer sobre sua história, sua língua, sua comunidade. Acreditamos que um ensino da língua materna que constitui o sujeito do bairro juntamente com a língua portuguesa seja o melhor caminho para a Escola pagar sua dívida com esses sujeitos, tornando a sua história, a memória e a língua materna conhecida e reconhecida por sua significância histórica e social, como parte mesma do sujeito e do bairro.

REFERÊNCIAS

ORLANDI, E. **As formas do silêncio**. No movimento dos sentidos. 6ª ed.Campinas: Ed. da Unicamp, 2007.

_____. **Análise de Discurso**. Princípios e procedimentos. 11ª ed. Campinas: Pontes, 2013.

PAYER, M. O. **Discurso, memória e oralidade**. Horizontes. Revista do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da USF, v. 23, n. 1, p. 47-56, jan./jun. 2005.

_____. **A memória da língua**. Imigração e nacionalidade. São Paulo, Ed. Escuta, 2006.

A ARTE FOTOGRÁFICA E A POESIA COMO FORMA DE CONHECIMENTO SENSÍVEL E SUBJETIVO

JULIANA PEREIRA ANDRADE

Universidade Federal de Lavras
Av. Doutor Sylvio Menicucci, 1001 - Kennedy, Lavras - MG, 37200-000.
juliana_p_a@letras.ufla.br

Resumo. Tomando a fotografia como recurso possibilitador de saberes além da linguagem pragmática, assim como a poesia, deve-se considerá-la um signo estético. Para isso toma-se como base teórica a semiótica de Peirce, estudos fotográficos de Barthes e conceitos sobre arte de Chklovski. O objetivo desse trabalho é compreender e discutir algumas características que fazem da fotografia e da poesia objetos artísticos e observar suas afinidades nesse sentido.

Palavras-chave. Fotografia. Poesia. Signo estético. Arte. Percepção. Subjetividade

Abstrac. *Taking photography as enabler of knowledge resource beyond the pragmatic language, as well as poetry, one should consider it an aesthetic sign. For this, take as theoretical basis to Peirce's semiotics, photographic studies of Barthes and concepts on art of Shklovskii. The objective of this work is to understand and discuss some features that make photography and poetry artistic objects, observe their affinities to this effect.*

Keywords. *Photography. Poetry. Aesthetic sign. Art. Perception. Subjectivity*

1. INTRODUÇÃO

A fotografia, ao lado da poesia, deve ser considerada como signo estético, que é aquele capaz de despertar a experiência subjetiva e a sensibilidade, aquilo que vai além da percepção racional e pragmática do mundo. A fotografia não foi sempre acessível como é hoje. O fato é que o alcance da fotografia na atualidade ganhou grandes proporções, a maior parte das pessoas possui uma câmera e, de certa forma, fotografar e ser fotografado tornou-se um hábito. Essa facilidade de acesso tem como consequência uma banalização dessa arte. O potencial artístico está ali, mas é deixado de lado, porque o olhar das pessoas, em geral, não é educado para arte, para o signo estético. Segundo Pinto (2015) "(...) nessa massificação da câmera digital (...) a produção de retratos está focada principalmente no poder de mostrar-

se ao público (...) há uma banalização dos corpos que (...) aparecem como produtos que obedecem à lógica da produção em massa. ” (PINTO, 2015, p. 9)

A passagem da câmera que utilizava filmes para a câmera digital permitiu que fossem tiradas e armazenadas cada vez mais fotos, além de poder ver a imagem imediatamente após fotografar. Isso desvalorizou muito cada momento fotografado, já não há aquela preocupação em encontrar a posição perfeita, o momento perfeito, se a foto ficar ruim é só excluir e tirar outra. Sontag (2004) afirma que “por meio de fotos, o mundo se torna uma série de partículas independentes” (SONTAG, 2004, p. 17), ou seja, há uma fragmentação da experiência, uma necessidade de tirar inúmeras fotos e não de apreciar a situação como um todo. Essa banalização é muito forte principalmente nas crianças e nos jovens.

> Não seria errado falar de pessoas que têm uma *compulsão* de fotografar: transformar a experiência em si num modo de ver. Por fim, ter uma experiência se torna idêntico a tirar dela uma foto, e participar de um evento público tende, cada vez mais, a equivaler a olhar para ele, em forma fotografada. Mallarmé, o mais lógico dos estetas do século xix, disse que tudo no mundo existe para terminar num livro. Hoje, tudo existe para terminar numa foto. (SONTAG, 2004, p.18)

2. QUADRO TEÓRICO

2.1 SIGNO

Há uma problemática na classificação da fotografia como signo, assim como a poesia. Barthes (1984) vai dizer: (...) para que haja signo é preciso que haja marca; privadas de um princípio de marcação, as fotos são signos que não prosperam bem(...). (BARTHES, 1984, p.16) E diz mais ainda: “(...) a fotografia sempre traz consigo o seu referente, (...) estão colados um ao outro, membro por membro (...). ” (BARTHES, 1984, p. 15). Logo, tendo como base os estudos estruturalistas de Ferdinand Saussure, somente a poesia seria considerada signo, não daria para tomar a fotografia como tal.

Logo, a conceituação de signo aqui tomada será a de Charles Sanders Peirce, o fundador da semiótica. Toda classificação dos signos, é feita por Peirce através de tricotomias. Para este estudo, importa compreender a tricotomia Ícone/Índice/Símbolo. Segundo Pignatari (2004):

> Ícone é um representame que, em virtude de qualidades próprias, se qualifica como signo em relação a um objeto, representando-o por traços de semelhança ou analogia, e de tal modo que novos aspectos, verdades ou propriedades relativos ao objeto podem ser descobertos ou revelados. (...) Índice – signo que se refere ao objeto designado em virtude de ser realmente afetado por ele. (...) sua ligação direta com o objeto que o caracteriza como índice (...). Símbolo – signo que se refere ao objeto em virtude de uma convenção, lei ou associação geral de ideias. (PIGNTARI, 2004, p. 51)

Através da definição acima, pode-se considerar a arte como um ícone, ou seja, é um quali-signo, que, sem estar atrelado a um referente convencional, é pura qualidade ou sensação subjetiva antes de qualquer interpretação.

A poesia e a fotografia, signos estéticos são quali-signos, são formas de arte. Chklovski

(1973) afirma que "o objetivo da arte é dar a sensação do objeto como visão e não como reconhecimento; o procedimento da arte é o procedimento da singularização dos objetos e o procedimento que consiste em obscurecer a forma, aumentar a dificuldade e a duração da percepção. " (CHKLOVSKI, 1973, p. 45)

As pessoas muitas vezes têm dificuldade em fazer a distinção entre signo estético e signo pragmático. Mukarovsky (1934, *apud* ZILBERMAN, 1989) afirma que a obra de arte "diferencia-se dos signos empregados na linguagem prática do cotidiano, por tratar-se de um signo autônomo, cuja significação advém da articulação de suas partes, prescindindo da referência a uma situação externa. " (MUKAROVSKI, 1934, *apud* ZILBERMAN, 1989, p. 21). Além disso, é preciso que entendam o processo criativo, que separa o literário do real.

> (....) O primeiro passo (que apesar de óbvio deve ser assinalado) é ter consciência da relação arbitrária e deformante que o trabalho artístico estabelece com a realidade, mesmo quando pretende observá-la e transpô-la rigorosamente, pois a mimese é sempre uma forma de *poiese.* *(*CÂNDIDO, 2006, p. 17)

2.2 A FOTOGRAFIA E A POESIA

A função primordial da fotografia não foi artística, mas documental, sendo um importante instrumento da historiografia. Baudelaire (1859 *apud* MAUAD, 1996*)* enfatiza a separação arte/fotografia, concedendo à primeira um lugar na imaginação criativa e na sensibilidade humana, própria à essência da alma, enquanto à segunda é reservado o papel de instrumento de uma memória documental da realidade, concebida em toda a sua amplitude. Pode-se dizer que o avanço tecnológico das câmeras, facilitando o ato de fotografar, permitindo que se armazenasse cada vez mais fotos contribuiu para o desenvolvimento da fotografia como arte.

> As primeiras câmeras, feitas na França e na Inglaterra no início da década de 1840, só contavam com os inventores e os aficionados para operá-las. Uma vez que, na época, não existiam fotógrafos profissionais, não poderia tampouco haver amadores, e tirar fotos não tinha nenhuma utilidade social clara; tratava-se de uma atividade gratuita, ou seja, artística, embora com poucas pretensões a ser uma arte. Foi apenas com a industrialização que a fotografia adquiriu a merecida reputação de arte. (SONTAG, 2004, p.9)

A arte fotográfica, ainda que um pouco banalizada, é mais acessível às pessoas em geral que a literatura, no caso, a poesia. O ato de fotografar faz parte do dia-a-dia, envolve tecnologia e é mais dinâmico que uma leitura. Segundo Sontag (2004):

> Fotografar é apropriar-se da coisa fotografada. Significa pôr a si mesmo em determinada relação com o mundo, semelhante ao conhecimento — e, portanto, ao poder. (...)O que está escrito sobre uma pessoa ou um fato é, declaradamente, uma interpretação, do mesmo modo que as manifestações visuais feitas à mão, como pinturas e desenhos. Imagens fotografadas não parecem manifestações a respeito do mundo, mas sim pedaços dele, miniaturas da realidade que qualquer um pode fazer ou adquirir. (SONTAG, 2004, p. 7)

Essa sensação de poder, de aquisição e a ligação mais profunda com o real, torna a arte fotográfica mais próxima das pessoas, de compreensão mais facilitada.

Mesmo para uma pessoa com olhar 'educado' para a arte, para um signo estético, nem toda arte vai chamar a atenção. Em um livro, dentre vários poemas, alguns 'tocam' mais que outros, isso é individual. O mesmo acontece com a fotografia. Pode-se olhar várias fotos, mas algumas vão causar um efeito especial que Barthes (1984) chama de "animação", como se aquela foto o levasse a uma aventura. Sontag (2004) discute essa questão levando em conta fotografias de situações extremas como fome, guerra, morte, que envolvem fatores morais, mas muitas vezes não causam nenhum impacto em que está observando-as. Segundo a autora:

> O que determina a possibilidade de ser moralmente afetado por fotos é a existência de uma consciência política apropriada. Sem uma visão política, as fotos do matadouro da história serão, muito provavelmente, experimentadas apenas como irreais ou como um choque emocional desorientador. A natureza do sentimento, até de ofensa moral, que as pessoas podem manifestar em reação a fotos dos oprimidos, dos explorados, dos famintos e dos massacrados depende também do grau de familiaridade que tenham com essas imagens. (SONTAG, 2004, p. 13)

Na observação de fotografias, há duas possibilidades. Na primeira, observa-se a imagem, pensa-se sobre ela, sobre seus detalhes, questões culturais e históricas, mas sente-se tocado por ela. Segundo Barthes (1984), isso é o *studium* "(...) uma espécie de investimento geral, ardoroso, é verdade, mas sem acuidade particular. " (BARTHES, 1984, p. 45). A segunda possibilidade é uma relação intensa com a fotografia, de ser atingido por ela. "O *punctum* de uma foto é esse acaso que, nela, me punge (mas também me mortifica, me fere) " (BARTHES, 1984, p. 46). Sontag (2004) descreve uma situação de observação fotográfica que ajuda a compreender o *punctum.*

> Quando olhei para essas fotos, algo se partiu. Algum limite foi atingido, e não só o do horror; senti-me irremediavelmente aflita, ferida, mas uma parte de meus sentimentos começou a se retesar; algo morreu; algo ainda está chorando. (SONTAG, 2004, p. 13)

Pensando agora na questão social da fotografia, Barthes (1984) diz que as pessoas buscam um sentido naquilo que foi fotografado, um sentido que cause incômodo, mas há um limite para isso. Quando a fotografia faz pensar muito, ela chega a ser subversiva. O autor chama o sentido de máscara. Essas máscaras que a fotografia assume podem ser polêmicas em determinadas sociedades, principalmente autoritárias, podem perturbar, fazer refletir. Conforme Sontag (2004) " (..)fotos não podem criar uma posição moral, mas podem reforçá-la — e podem ajudar a desenvolver uma posição moral ainda embrionária. " (SONTAG, 2004, p. 14). Isso também acontece com a poesia, principalmente em forma de músicas. Estas já foram usadas diversas vezes com forma de protesto velado, como aconteceu na ditadura no Brasil.

3. METODOLOGIA

Pesquisa teórica baseada em BARTHES(1984), PIGNATARI(2004), CANDIDO(2006), CHKLOVSKI (1973), MUKAROVSKY (1934), BAUDELAIRE (1859), PINTO(2015) e SONTAG (2004).

4. RESULTADOS E CONCLUSÕES

Diante do exposto foi possível reconhecer a especificidade do signo estético. Pode-se dizer que a desvalorização e banalização da arte como um todo está muitas vezes relaciona

à dificuldade de compreender o signo estético e desvinculá-lo do signo pragmático. Grande parte da sociedade não tem o olhar educado para a arte e não consegue resignificar o signo estético.

A compreensão do signo estético precisa começar na infância, tanto em casa, como na escola. As crianças em geral são educadas muito pragmaticamente e a sensibilidade, tão essencial para a apreciação artística vai se perdendo. É preciso desfragmentar as experiências e reconhecer o valor da arte, difícil missão em uma sociedade que vive de maneira cada vez mais fútil.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. A câmara clara: nota sobre fotografia. Tradução: Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

CÂNDIDO, A. **Literatura e sociedade.** 9. ed. Ouro sobre Azul: Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www2.unifap.br/marcospaulo/files/2013/05/candido011.pdf> Acesso em: 25/06/2015.

CHKLOVSKI, V. A arte como procedimento. In: TOLEDO, D. Teoria da literatura: formalistas russos. Porto Alegre: Globo, 1973.

MAUAD, A.M. **Através da imagem** : fotografia e história interfaces. Tempo, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 1996. Disponível em: <http://www.inovacaoedesign.com.br/artigos_cientificos/ATRAVESDAIMAGEMFOTOGRAFIA.pdf> Acesso em: 28/07/2015.

PIGNATARI, D. Semiótica e literatura. 6. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2004

PINTO, M.M.M. **A arte do retrato:** pintura e fotografia**.** Fasci-Tech, São Caetano do Sul, v.1, mar.2015.Disponível em: <http://fatecsaocaetano.edu.br/ fascitech/index.php/fascitech/article/ view/126/92 > Acesso em: 28/07/2015.

SONTAG, S. **Sobre fotografia.** Companhia das letras, 2004.

ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura.** São Paulo: Ática, 1989.

OS "CLANDESTINOS": A "PROSTITUIÇÃO MASCULINA" NO DISCURSO MÉDICO-HIGIENISTA DO RIO DE JANEIRO NO SÉCULO XIX

KARINE DE MEDEIROS RIBEIRO

THALES DE MEDEIROS RIBEIRO

Instituto de Estudos da Linguagem (IEL)
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
R. Sérgio Buarque de Holanda, 571 – 13083-859 – Campinas – SP – Brasil.
maharetrice@hotmail.com
thalesmedeirosribeiro@hotmail.com

Resumo. Analisamos a classificação da "prostituição masculina", associada imaginariamente à "sodomia" e à "pederastia", em discursos higienistas do Rio de Janeiro oitocentista. Com a finalidade de empreender um gesto de leitura dos efeitos discursivos produzidos no interior da dominação ideológica, inserimo-nos no quadro materialista da Análise de Discurso.

Palavras-chave. Análise de discurso. Medicina higienista oitocentista. Prostituição masculina.

***Abstract**. We analyzed the classification of "male prostitution" linked to the imaginary of "sodomy" and "pederasty" in hygienists discourses of nineteenth century in Rio de Janeiro. In order to undertake a reading gesture of discursive effects produced within the ideological domination, we are based on the materialistic framework of Discourse Analysis.*

***Keywords**. Discourse analysis. Medical hygienist (19th century). Male prostitution.*

O nascimento de uma medicina do espaço social (FOUCAULT, 1998), enquanto "técnica" de gestão social dos indivíduos, foi não somente uma tentativa de "olhar cientificamente" para a sexualidade, mas principalmente uma tentativa de administrar o "perigo" imaginário das sexualidades "desviantes" na cidade (ENGEL, 2004). O projeto de higienização é uma questão, ao mesmo tempo, política e moral (ENGEL, 2004).

Mas, afinal, o que se torna "objeto" diante desses olhares "técnicos"? Em outros

termos, quais são as condições de produção que sustentam a classificação médico-higienista da prostituição e como esta funciona a partir de um ponto de vista discursivo?

Pela eficácia imaginária da ideologia, as evidências que fazem com que "todo mundo saiba" o que é uma prostituta "fazem com que uma palavra ou um enunciado 'queriam dizer o que realmente dizem' e que mascaram, assim, sob a 'transparência da linguagem', aquilo que chamaremos *o caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados" (PÊCHEUX, 1995, p. 160, grifo do autor). Althusser (1974, p. 95) afirma que "todas as evidências, incluindo as que fazem que uma palavra 'designe uma coisa' ou 'possua uma significação' (portanto, as evidências da 'transparência' da linguagem) [...] é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar".

Tal processo de *assujeitamento ideológico* produz a base mesma para se compreender como funciona o *pré-construído*, referindo-se tanto às evidências, as coisas que todo mundo supostamente sabe, quanto àquilo que todo mundo sabe (pelo efeito de evidência) em um "contexto situacional" dado. O efeito de transparência da linguagem funcionaria pelas relações jurídico-ideológicas entre a evidência da constatação e a "norma" identificadora, como se tudo se passasse em um mundo semanticamente normal (PÊCHEUX, 1995).

Fora do núcleo familiar normalizado pelo jurídico e medicalizado pelo higienismo, a prostituição é vista como um mundo de práticas "antifísicas", escapando ao núcleo ideal do prazer comedido.

O paradoxo está centrado nesse lugar considerado, do ponto de vista médico do século XIX, como excessivo e imoral, e, ao mesmo tempo, como um "mal necessário". Lembremos, por exemplo, o enunciado repleto de violência simbólica do Dr. Silva Araújo: "a prostituição é para a moralidade o que o esgoto é para a hygiene, mas ambos precisam de rigorosa lavagem". Em sua dissertação apresentada na "cadeira de hygiene" da Faculdade de Medicina e de Pharmacia da Bahia, o médico Joaquim de Sampaio (1912, p. 4) afirma que "embora seja um grande mal, [a prostituição] nunca poderá desaparecer visto que os instinctos viciosos são inatos na especie humana. Todo o organismo social tem uma razão de ser". E ainda: "Não podendo ser extincta, não quer dizer que deixemol-a em plena liberdade, na sua hediondez. Necessário é, que a reconhecendo e a confessando, regulamentemol-a". (SAMPAIO, 1912, p. 4). Segundo Engel (2004, p. 72, grifo da autora):

> Estritamente vinculada às ideias de *prazer excessivo* e *não-reprodução*, a prostituição é inserida pelo médico no espaço da sexualidade pervertida. Desse modo, a prostituta é classificada — ao lado do libertino, do pederasta, do onanista, do sodomita, da lésbica e da ninfomaníaca — entre os tipos que apresentam um comportamento sexual desviante, segundo os critérios médicos de avaliação. A noção de desvio utilizada na elaboração dessa tipologia traz explícita a percepção da sexualidade doente como uma distorção da natureza, e, assim, a perversão sexual, qualificada de antífisica e de antinatural, é identificada como doença do organismo.

A questão que imediatamente se põe, em termos de discurso, é que a prostituição não estava somente *ao lado* da "pederastia", do "onanismo", do "tribadismo" ou de outras práticas consideradas como "antifísicas", mas estes também, em certos direcionamentos, constituíam metonimicamente uma *parte* da prostituição. Entretanto, apesar de as práticas ditas "antifísicas" constituírem parte da prostituição nas classificações médicas, é possível observar que não é com o mesmo "olhar" que a medicina produz discursos sobre a prostituição pública e clandestina e, no interior desta, sobre a "prostituição feminina" e a "masculina".

> O Dr. Alfredo da Luz é partidario da regulamentação, porque é utopia querer extinguir a prostituição, que é mal inherente ao homem e de todas as épocas; [...] por toda parte enfim, sendo levado a concluir pelos exemplos da historia, *que onde não è tolerada, torna-se clandestina*, o que é peior; por isso acha que deve ser reconhecida officialmente; fazendo-se com as prostitutas o que se faz com os gatunos, que têm retrato na policia e sobre os quaes esta exerce vigilancia activa, predendo-os só quando praticam o mal; [...] Gregorio VII, querendo reprimir o deboche entre os padres, aboliu entre elles o casamento, do que resultou maior damno; *entre os soldados, nos collegios, nos conventos, na Turquia, etc. onde não póde haver prostituição feminina, é ella substituida pela masculina, muito mais infame*. A' vista disto, como mal necessario, deve ser tolerado, mas para evitar graves prejuízos entende que deve ser regulamentado. (BRAZIL-MEDICO, 1890, p. 88, grifo nosso).

Para negar a própria contradição que irrompe na tentativa de construção do unívoco, isto é, a prostituição enquanto conceito e objeto das "técnicas" de gestão social dos indivíduos, a medicina higienista construiu classificações e mapeamentos da prostituição separando a *prostituição pública* da *prostituição clandestina.*

Apesar de constituir uma *zona marginal* nos debates sobre a regulamentação da prostituição e nos textos médicos e jurídicos sobre o tema, os discursos sobre a *prostituição clandestina* colocam em jogo uma série de efeitos de evidência sobre o que é significado como "pederastia", no Brasil, durante o século XIX. Nesse sentido, até o ponto em que conhecemos sobre o assunto, só no século XX, em 1906, há um estudo médico dedicado especificamente a este tema produzido por Pires de Almeida intitulado *Homossexualismo (a libertinagem no Rio de Janeiro), estudo sobre as perversões e inversões do instinto genital*.

O Dr. Ferraz de Macedo (1873, p. 62) produziu, em sua tese de doutorado em medicina um mapa classificativo da prostituição na cidade do Rio de Janeiro, separando a prostituição em pública e clandestina e dividindo-a em classes, gêneros e espécies.

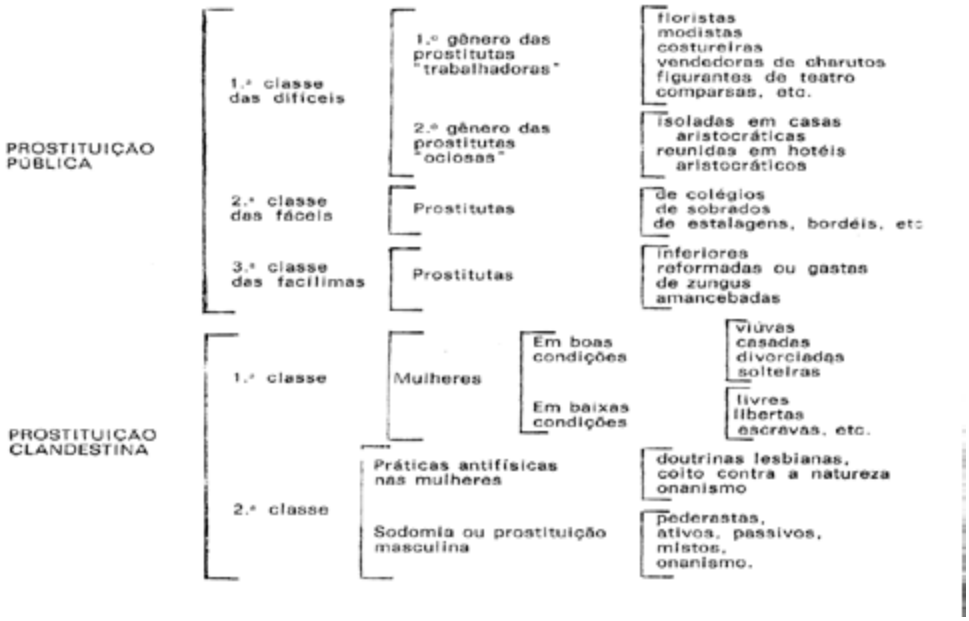


Figura 1. Mapa classificativo da prostituição na cidade do Rio de Janeiro (MACEDO, 1873, p. 62).

Consideramos impossível ler o arquivo sobre a prostituição, que foi associada imaginariamente, na medicina do século XIX, às doenças venéreas e/ou à "pederastia", como se esse arquivo fosse independente das posições de enunciação (SOUZA, 1997) em que os discursos foram produzidos, isto é, segundo o olhar e a fala dos médicos. A prostituição, em sua *relação transversa* com a sífilis, os mapas de "pederastas" ou "prostitutas" da cidade são, antes de tudo, construções discursivas atravessadas pelo ideológico.

No mapa de Macedo, a problemática central não consiste em ver a classificação como uma fonte de informação que corresponderia à realidade histórica da prostituição carioca, mas, sobretudo, um efeito do ideológico no linguístico, em uma linguagem que pela evidência vai capturando sujeitos e os enquadrando aos nomes. Tal problemática, exterior ao quadro de Macedo, liga-se, estritamente, aos debates sobre a regulamentação da prostituição (no discurso transverso que relaciona à regulamentação à extinção da pederastia) emergentes:

> Quando o terror panico da existencia da syphilis nas prostitutas publicas deixar de invadir a mocidade do Rio de Janeiro; quando o imenso numero das fingidas prostitutas clandestinas deixar de existir, para estas serem obrigadas a declarar-se publicas; quando, por consequencia, baixar o numero das fingidas barregãs e crescer o das cantoneiras: certamente que se terá desilludido a sociedade e dado um passo mais para a civilisação; e é incontestavel, ainda, que se terá ferido gravemente a serpe terrivel da sodomia!... (MACEDO, 1873, p. 121)

Macedo considera que a prostituição clandestina masculina deve "incluir aqui *todas as aberrações da natureza* nas praticas lascivas de homem com homem unicamente ['pederastia ativa, passiva ou mista'], ou deste em solidão, isoladamente ['onanismo']" (MACEDO, 1873, p. 115, grifo nosso). Já o jurista Dr. Viveiros de Castro (1934), em um livro medico-penal em que inventaria o que denomina como "as aberrações do instinto sexual", diferentemente do de Macedo, afirma que há casos de "inversão congenita, psychica": "O pederasta vive, sente, pensa, quer, age differentemente do resto dos homens. Seu vicio tem como resultado fatal uma alteração da personalidade psychica [...]" (CASTRO, 1934, p. 228). Ao questionar sobre a possibilidade penal de punição da "pederastia", o autor afirma que:

> uma distinção importante deve ser feita. Quando se trata de debochados, de viciados, uns procurando excitante para a virilidade enfraquecida, outros *vivendo do torpe commercio de seu corpo,* a repressão penal deve-se fazer sentir energica e forte, principalmente contra aquelles que corrompem menores. Mas quando se trata de uranistas, isto é, de individuos attingidos de inversão congenita ou psychica *a punição seria uma verdadeira crueldade, porque elles* não podem furtar-se a estas inclinações, elementos integrantes de sua personalidade. (CASTRO, 1934, 233, grifo nosso).

Apesar dessa série de afirmações e negações em torno do que era denominado como "causas hereditárias" da pederastia, tanto Macedo quanto Castro apontam os internatos e o exército, locais de reclusão de homens em "idade viril", como lugares onde os "individuos do mesmo sexo e dos mesmos appetites [são lançados] fatalmente na desmoralisação, é gerar o vicio contra a natureza tão seguramente como a febre typhoide" (CHEVALIER apud CASTRO, 1934, p. 282). Para Macedo, pela reclusão, na classe militar a falta de meios e tempo é associada *transversalmente* à "causa social" da "sodomia ativa masculina":

> Quanto aos sodomitas activos, são fornecidos especialmente da classe militar, do commercio e dos artistas. *Na classe militar*, ou seja *por falta de tempo*, ou *por falta de meios*, a sodomia tem tomado tal desenvolvimento que raros são aquelles militares que della não façam uso. (MACEDO, 1873, p. 116, grifo nosso).

Gostaríamos de finalizar com uma última consideração em torno da noção mesma de clandestinidade que dá título a essa apresentação. Souza (1997, p. 28, itálico do autor, negrito nosso) afirma que:

> No momento em que, para o dito *invertido*, a fala em primeira pessoa não tinha lugar de expressão, **a não ser na clandestinidade**, era preciso elaborar a revelação subjetiva da homossexualidade como uma ordem reivindicativa de discurso. Por certo essa demanda aponta para o que contornou o horizonte da militância pelos direitos homossexuais, determinando novos modos de subjetivação via sexualidade. [...]
>
> Nesse quadro, é preciso perguntar não só pelos lugares de enunciação histórica do sujeito homossexual, mas pelas formas discursivas de ausência dele. Pode-se descrever assim dois diferentes modelos de enunciação da homossexualidade, que são, por sua vez, motores e efeitos de silenciamento: o da medicina focalizada no objeto, e o da militância centrada no sujeito. Isso significa que ao perguntar pelo modo com que a medicina e a militância instituem um espaço de expressão da homossexualidade, é possível iluminar o canto escuro onde se configuram dadas formas de silêncio.

E, de forma semelhante a Foucault que, após Sade e Freud, pôde torcer a noção de *perversidade* (não mais centrada nos sujeitos, mas nas instituições e nas disciplinas), poderíamos arriscar pensar a *clandestinidade* não como uma força moralizante centrada nos sujeitos, mas nos efeitos dos clandestinos, dos silenciados, na constituição mesma de nossa história, na história da sexualidade.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado.** Lisboa: Presença, 1974.

CASTRO, Viveiros de. **Attentados ao pudor:** estudo sobre as aberrações do instincto sexual. 3. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1934.

ENGEL, Magali. **Meretrizes e doutores:** saber médico e prostituição no Rio de Janeiro (1840-1890). São Paulo: Brasiliense, 2004.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.**

MACEDO, Francisco Ferraz de. **Da prostituição em geral e em particular em relação à cidade do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Typographia Academica, 1873.

O BRAZIL-MEDICO: revista semanal de medicina e cirurgia, Rio de Janeiro, ano 4, n. 1-3, p. 22-23, jan. 1890.

O BRAZIL-MEDICO: revista semanal de medicina e cirurgia, Rio de Janeiro, ano 4, n. 4-7, p. 88-89, fev. 1890.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso:** estrutura ou acontecimento? 5. ed. Campinas: Pontes, 2012.

_____. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 2. ed. Campinas: Pontes, 1995.

SAMPAIO, Antonio Joaquim de. **Da inconveniencia da liberdade ilimitada no exercicio da prostituição**. Salvador: Faculdade de Medicina da Bahia, 1912.

SOUZA, Pedro de. **Confidências da carne:** o público e o privado na enunciação da sexualidade. Campinas: UNICAMP, 1997.

ANÁLISE DE MANUSCRITOS JUDICIÁRIOS DO SÉCULO XVIII E XIX

KÁTIA APARECIDA CUSTÓDIO

MAYSA DE PÁDUA TEIXEIRA PAULINELLI

Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Universidade Federal de Ouro Preto
Rua do Seminário – 35420-000 – Mariana – MG – Brasil.
Aluna de graduação em Letras / Bolsista PNPD-CAPES-UFOP
kathya0808@hotmail.com
maysapadua@yahoo.com.br

Resumo. Neste trabalho, propõe-se uma reflexão sobre a construção discursiva do conceito de demência nos séculos XVIII e XIX, a partir da edição paleográfica de um sumário de demência depositado no arquivo público Casa Setecentista, situado em Mariana/MG.

Palavras-chave. Demência. Gêneros judiciários. Sumário. Manuscritos. Paleografia.

Abstract. *In this paper, we propose a reflection on the discursive construction of the dementia concept in the 18th and 19th centuries, based on the paleography transcription of a summary on dementia, deposited in the public archives of Casa Setecentista (Mariana /Brazil).*

Keywords. *Dementia. Legal genres. Summary. Manuscrips. Paleography*

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresentamos os resultados parciais de nossa pesquisa de iniciação científica[1] em torno de manuscritos judiciários dos séculos XVIII e XIX, depositados no arquivo público Casa Setecentista (Mariana/MG), nos quais a demência de um determinado sujeito surge como questão principal ou intercorrente. O objetivo da pesquisa é o de investigar a construção discursiva do conceito de demência nesses manuscritos, especialmente em inventários e sumários de demência, nos quais um determinado sujeito é declarado incapaz para gerir seus bens e sua pessoa por uma decisão judicial.

1 Pesquisa desenvolvida com o apoio do programa PROBIC/FAPEMIG.

Por meio de um recorte no *corpus* pesquisado, selecionamos para discussão, no presente artigo, o procedimento de leitura e edição paleográfica do Sumário de Demência de D. Maria Delfina. Os proponentes da ação foram o Juízo e o Curador Geral de Órfãos, chamados de sumariantes, e no polo passivo figura D. Maria Delfina, como sumariada.

A ação iniciou-se em 18 de agosto de 1884 e encerrou-se em 02 de setembro do mesmo ano, ou seja, em um intervalo de apenas 15 dias, foi prolatada a sentença, assinada pelo Juiz de Direito, declarando a incapacidade da sumariada para os atos da vida civil.

2. COMPOSIÇÃO DO *CORPUS*: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Em visitas à Casa Setecentista, onde estão arquivados os manuscritos do Fundo Fórum de Mariana, realizamos inicialmente o levantamento, a seleção e a fotografia dos sumários disponíveis.

Consultando os manuscritos listados nos catálogos, foram encontrados nove sumários no 1° Ofício, sendo que apenas sete deles estão disponíveis para leitura e pesquisa (dois deles estão deteriorados pela má conservação e pela ação do tempo). O período das ocorrências registradas neste cartório é de 1779 a 1884, ou seja, mais de um século: 105 anos.

Já no 2° Ofício, foram encontrados quatro sumários, e todos estão disponíveis para leitura e análise. O período das ocorrências registradas é de 1833 a 1846, pouco mais de uma década: 13 anos.

Por atender aos interesses da pesquisa, selecionamos o sumário de D. Maria Delfina, viúva, fazendeira, com idade incerta, pois no processo há registros divergentes, variando dos 70 aos 84 anos de idade, sem filhos. A sumariada residia na Fazenda de Santa Cruz, que herdara do finado marido, José Lopes da Costa, e era natural do Arraial de São Domingos, que corresponde hoje à cidade de Diogo de Vasconcelos/MG.

O procedimento judicial intitulado sumário tem como principal característica a brevidade. O termo é empregado como adjetivo para designar o processo, ou o rito, que tem forma abreviada, nele se prescindindo de atos ou de medidas dispostas para o processo comum (DE PLÁCIDO E SILVA, 2000). Em regra geral, os processos sumários indicam processos especiais, em que se abreviam prazos e se dispensam certas formalidades próprias ao rito ordinário, a fim de que os julgamentos respectivos se façam em menor tempo, ou com maior brevidade.

3. O SUMÁRIO DE DEMÊNCIA DE D. MARIA DELFINA: ESTUDOS PALEOGRÁFICOS

Definido que o *corpus* da presente pesquisa seria constituído pelo Sumário de Demência de D. Maria Delfina, iniciou-se a transcrição do manuscrito segundo procedimentos de Paleografia.

A Paleografia é a ciência que estuda a escrita antiga e caminha ao lado de outras ciências, tais como História, Filologia, Direito e Linguística, auxiliando-as na decifração do

conteúdo pesquisado. Possibilita ao pesquisador interpretar os documentos através da escrita, por ela pode-se determinar o tempo, o local e as formas de registros de sua redação, tudo isso por meio de análise e exame sistemáticos. Portanto, podemos considerar a Paleografia como ponto de partida para os trabalhos com fontes manuscritas, por evitar que ocorram erros durante o processo de leitura e análise, ao fornecer métodos rigorosos e eficazes. Com isso, inibe a ocorrência de enganos quanto à origem, a procedência e a autenticidade dos documentos (DIAS; BIVAR, 2005, p. 14).

Cambraia (2005) afirma que, modernamente, a Paleografia apresenta duas finalidades. A finalidade teórica "manifesta-se na preocupação em se entender como se construíram sócio-históricamente os sistemas de escrita", enquanto a finalidade pragmática se mostra "na capacidade de leitores modernos para avaliarem a autenticidade de um documento, com base na sua escrita, e de interpretarem adequadamente as escritas do passado" (CAMBRAIA, 2005, p. 23).

A leitura e a transcrição paleográfica do sumário selecionado apresentaram dificuldades práticas visto que, além de não ser um documento escrito por um só escrivão, não apresenta uma grafia regular. Além disso, as marcas do tempo e as corrosões no suporte pela própria tinta, utilizada na época, e até a mesmo a precariedade do armazenamento, dificultam as leituras. Ademais, a letra do sumário estudado é classificada como cursiva, por apresentar variações quanto às ligaduras e inclinações, o que dificulta a precisão das formas e signos, embora perceba-se que foi escrito por "mãos hábeis", expressão utilizada para se referir aos sujeitos "conhecedores da língua e caligrafia da época" (MUNHOZ, 2009, p. 20).

A documentação processual estudada apresenta também outra particularidade, muito recorrente no período colonial, em que os registros eram feitos por mais de um punho: cada escritor, seja ele escrivão ou tabelião, ditava suas próprias regras de escrita, inviabilizando uma padronização nos registros, pois, segundo Coutinho, "nunca houve padrão uniforme de ortografia entre nossos escritores, às vezes de uma mesma época" (COUTINHO, 1976, p. 77).

No sumário de D. Maria Delfina, encontramos vários sujeitos processuais. Considerando as definições de Motta (2013) ao se referir às partes envolvidas em uma narrativa, apresentamos, no quadro seguinte, os principais personagens da narrativa da demência de D. Maria Delfna:

Escrivão de Órfãos: José Bento do Espírito Santo
Segundo tabelião: Antônio Jose da Costa
1º Perito: D*outor* Antonio Teixeira de Sousa Souza
2º Perito: Domingos Sampaio
Finado marido: José Lopes da Costa
Curador Geral: Capitão Raymundo Nonato Ferreira Silva
Vigário Encomendador da "*Freguesia de Sam Domingos*": Dom José Maria
Subdelegado de São Domingos: Elias da Cunha Lopes

Curador substituto: José Gonçalves da Cunha
Segundo substituto do Juiz de Órfãos: Candido Joaquim de Godoy
Juiz de direito interino: José Manuel de Araújo
Juiz de direito: José Manuel de Souza
1ª Testemunha: Fernando Lopes da Costa 26 anos, natural da Freguesia de São Domingos, casado.
2ª Testemunha: Ezequiel Alves da Cunha 36 anos, natural da Freguesia de São Domingos, casado, lavrador.
3ª Testemunha: Mathias Fernandes 32 anos, natural da Freguesia de São Domingos, casado, roceiro.

Quadro 1: Principais personagens do sumário de demência de D. Maria Delfina

Assim, devido ao encadeamento da escrita, alguns vocábulos se apresentam todos unidos em um só traço, impedindo o reconhecimento de suas fronteiras, o que faz os tipos caligráficos oferecerem difícil decifração. Da mesma forma que, por vezes, ocorre o contrário, encontramos muitos vocábulos com espaçamentos silábicos.

Optamos pela edição semi-diplomática, também denominada paleográfica ou diplomático-interpelativo. Esse modelo de transcrição é caracterizado pelo mínimo de intervenção do editor, e as abreviaturas são desdobradas, grafando-se em itálico os caracteres acrescentados (CAMBRAIA, 2005). Adotou-se também mais um critério, que é o de fazer as transcrições justalineares, ou seja, seguindo rigorosamente cada linha do manuscrito.

Ressalta-se que os procedimentos de Paleografia adotados seguem as Normas para Transcrição de Documentos Manuscritos para a História do Português do Brasil (MEGALE, TOLEDO NETO, 2006, p. 147-148).

A edição semi-diplomática dos manuscritos permite uma melhor compreensão das estratégias discursivas encontradas no *corpus*. Segundo Azevedo Filho (1987, p. 30), a edição semi-diplomática "introduz um sistema de convenções para a transcrição e leitura do texto, em geral um *codex unicus*". Spina (1994) corrobora o entendimento de Azevedo Filho, afirmando que a edição semi-diplomática "representa uma tentativa de melhoramento de texto, com divisão das palavras, o desdobramento das abreviaturas [...] e às vezes até com pontuação".

Por se tratar de documentos antigos, há uma recorrência significativa de abreviaturas que são desdobradas seguindo as possibilidades encontradas na 3ª edição do livro de abreviaturas de Flexor (2008), de acordo com o contexto em que ela está inserida. As abreviaturas eram utilizadas como forma de reduzir os vocábulos a um mínimo de caracteres, reduzindo assim seu tamanho, com o objetivo de poupar suporte e tinta, resultando também em uma significativa redução de tempo, o que assegurava a agilidade nos registros.

Flexor (2008, p.12) assegura que "não existiam regras de abreviação", porém essas

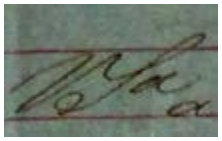
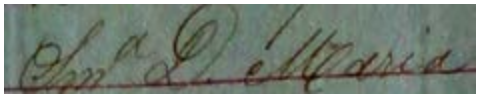
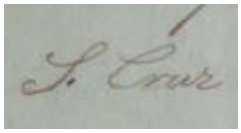
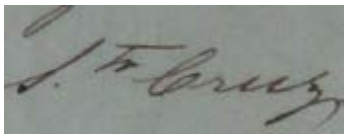
podem ser classificadas em seis tipos, entre esses podemos ressaltar três que são as mais recorrentes nos documentos analisados:

Sigla*:* representação da palavra pela letra inicial. Segundo Flexor (2008, p.13-14), as siglas podem ser *simples* (representadas apenas por uma letra), *reduplicadas* (quando há letras dobradas para significar plural, ou por ser encontrada mais de uma vez no vocábulo), e *compostas* (formada pelas três primeiras letras ou pelas três letras dominantes do vocábulo);

Abreviatura por suspensão ou apócope: abreviatura caracterizada pela suspensão de letras no meio do vocábulo;

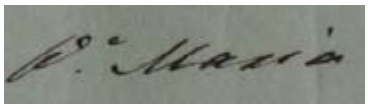
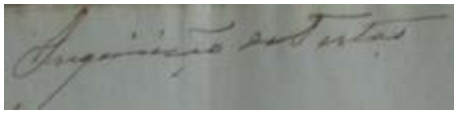
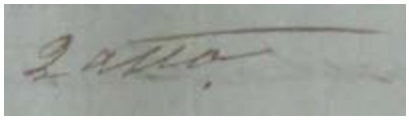
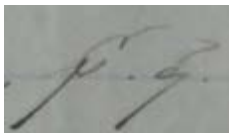
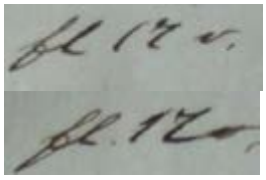
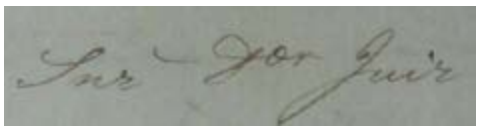
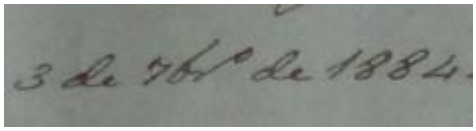
Abreviaturas por letras sobrescritas: caracterizada por sobrepor a última (ou as últimas) letras do vocábulo.

Veja abaixo alguns exemplos de abreviaturas mais recorrentes no sumário em análise:

Ilustração[2]:	**Possíveis desdobramentos:**	**Classificação:**
	"Il*ustríssi*mo Se*nhor*"	Abreviatura por letras sobrescritas; Abreviatura por Sigla composta.
	"V*ossa Senhoria*"	Abreviatura por Sigla simples; Abreviatura por letras sobrescritas.
	"Se*nhora Donna*[3] Maria"	Abreviatura por letras sobrescritas Abreviatura por Sigla simples.
	"S*anta* Cruz"	Abreviatura por Sigla simples.
	"S*an*ta Cruz"	Abreviatura por letras sobrescritas.

2 As ilustrações são recortes das edições fac-similares do documento manuscrito, ou seja, do processo sumário selecionado para análise, o sumário de demência de D. Maria Delfina.

3 A maioria das ocorrências desse vocábulo no documento são com a letra "n" dobrada, assim, respeitando a idiossincrasia do próprio documento optamos por respeitar essa particularidade.

	Senhora	Abreviatura por letras sobrescritas.
	"D*onna* Maria"	Abreviatura por letras sobrescritas.
	"Termo de Jurame*nto*"	Abreviatura por letras sobrescritas.
	"Inquirição das Test*emunh*as"	Abreviatura por Sigla composta.
	1ª test*emunh*a	Abreviatura por letras sobrescritas.
	2ª t*estemunh*a	Abreviatura por Sigla composta.
	3ª t*estemunh*a	Abreviatura por Sigla composta.
	"p*ara* q*ue*"	Abreviatura por Sigla simples; Abreviatura por Sigla simples;
	"Folh*a* 17 r*eto*" "Folh*a* 17 v*erso*"	Abreviatura por Sigla composta; Abreviatura por Sigla composta.
	"Senh*or* Dou*tor* Juis"	Abreviatura por suspensão ou apócope; Abreviatura por suspensão ou apócope.
	"3 de setem*bro* de 1884."	Abreviatura por suspensão ou apócope.

Quadro 2: Exemplos de abreviaturas do Sumário de D. Maria Defina

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos, neste artigo, os procedimentos de edição semi-diplomática do Sumário de Demência de D. Maria Delfina. A edição semi-diplomática preserva o estado da língua da época em que foram lavrados os registros dos documentos, respeitando os hábitos e particularidades de seus escribas, e ao mesmo tempo facilita a leitura dos textos por passar os caracteres manuscritos para os tipográficos, fazendo ainda os desdobramentos das abreviaturas, e indicando as possíveis ocorrências de inelegibilidade de vocábulos, por deterioração advinda da ação do tempo e da má conservação.

Esses procedimentos de edição permitem ao público, não especializado, cotejar melhor os textos dos documentos, facilitando o acesso às informações neles contidas, pois mantém a maior parte de seus traços linguísticos preservados. Por meio da edição semi-diplomática do Sumário de Demência de D. Maria Delfina, tivemos acesso a uma visão de mundo que se difundiu e se cristalizou na Região dos Inconfidentes do século XIX. Por outro lado, o procedimento nos possibilitou uma compreensão mais ampla das práticas e tradições mantidas e/ou transformadas na sociedade contemporânea em relação à atribuição judicial do estatuto de demente a um sujeito de direito.

REFERÊNCIAS

ACIOLI, V. L. C. **A escrita no Brasil Colônia:** *um guia para leitura de documentos manuscritos*. Recife: UFPE, Fundação Joaquim Nabuco, Massagana, 1994.

CAMBRAIA, C. N. **Introdução à crítica textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

COUTINHO, I. L. **Pontos de Gramática histórica.** 7ª. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro S/A, 1976.

DE PLÁCIDO E SILVA. **Vocabulário Jurídico.** Forense: Rio de Janeiro, 2000.

FLEXOR, M. H. O. **Abreviaturas: Manuscritos dos séculos XVI ao XIX**. 3 ed. Rio de Janeiro : Arquivo Nacional, 2008.

MARQUILHAS, R. **A faculdade de Letras:** leitura e escrita em Portugal no século XVII. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

MEGALE, H.; CAMBRAIA, C. N. **Filologia Portuguesa no Brasil**. In: **DELTA Documentação de Estudos e Linguística Teórica e Aplicada**. v. 15. São Paulo: Educ. 1999. p. 1-22.

MEGALE, H; TOLEDO NETO, Silvio de Almeida (orgs.). **Por minha letra e sinal:** *documentos do ouro do século XVIII*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

MOTTA, L. G. **Análise crítica da narrativa**. Brasília: Editora da UnB, 2013.

MUNHOZ, R. F. **Correspondência oficial para o Morgado de Mateus:** *Transcrição semidiplomática do livro Nº 170 do AESP (de 1775)2009. 554 f. Dissertação* (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SPINA, S. **Introdução à edótica:** *crítica textual*. 2. ed. São Paulo: Ars Poética; Edusp, 1994.

RELAÇÕES DE CONSUMO NA CONTRAMÃO DA SUSTENTABILIDADE?

KEILA REGINA MEDIS OLIVEIRA

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Eugênio Pacelli
Universidade do Vale do Sapucaí
Av. Pref. Tuany Toledo, 470 – 37550-000 – Pouso Alegre – MG – Brasil.
keilamedis@yahoo.com.br

Resumo. Somos significados incessantemente como consumidores e a todo o momento somos abordados por algum tipo de propaganda. O aumento do uso de novas tecnologias contribui fortemente para isso. Vários questionamentos sobre essa propagação massificada de estímulos ao consumo surgem, colocando o problema da sustentabilidade. Este trabalho propõe refletir sobre discursividades em funcionamento na sociedade sobre a relação entre consumo – mais especificamente, infantil – e sustentabilidade.

Palavras-chave. consumo infantil; sustentabilidade; propaganda; discursividade.

Abstract. *We are incessantly meant as consumers and at every times we are approached by some kind of propaganda. The increasing in the use of new technologies contributes to this. Several questions about this mass propagation of stimuli to consumption arise, putting the issue of sustainability. This survey proposes to reflect about the working discourses in the societyabout the relations between consumption – more specifically the infantile - and sustainability.*

Keywords*. consumption infantile ; sustainability; propaganda; discourse .*

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta algumas questões iniciais de meu projeto de mestrado a respeito das discursividades em funcionamento na sociedade sobre a relação entre consumo – mais especificamente, infantil – e sustentabilidade.

Escassez de água, desmatamento, derretimento das geleiras, destruição da camada de ozônio, extinção de espécies são expressões/termos que aparecem nas conversas do cotidiano. Vemos, hoje, uma intensificação das tentativas de conscientização e de cuidados com o meio ambiente que desembocaram na necessidade da sustentabilidade.

Em meio a essa "conscientização" sobre a sustentabilidade, faz-se necessário abordar o tema consumo. Afinal, grande parte das ações prejudiciais ao meio ambiente é advinda dos processos de fabricação de produtos que consumimos, muitas vezes sem a preocupação com as formas pelas quais se dá essa produção.

Não é diferente quando se trata do consumidor infantil. Há diversos estímulos, associação do produto às personagens de desenhos, "brindes" e um número exaustivo de comerciais e propagandas durante a programação infantil. Ganha o cliente aquela empresa que souber melhor encantar e despertar o desejo de consumo nas crianças.

O Projeto de lei 5921/2001, que tem como objetivo proibir a publicidade dirigida à criança e regulamentar a publicidade dirigida a adolescente, já demonstra o início de uma tentativa de controle sobre tais ações. Porém devemos considerar que é um projeto de 2001 e que ainda está em andamento, com certas medidas aprovadas, as quais discutiremos no desenvolvimento do trabalho, mas que ainda causa bastante polêmica entre aqueles que são contra e os que estão a favor.

A pesquisa do Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística - IBOPE, divulgada pela Empresa Brasil de Comunicação – EBC, relata que em 2004 o tempo médio por dia de exposição das crianças e adolescentes à TV foi de 4h43, ao longo dez anos esse número aumentou chegando a 5h35, em 2014. Em mais de 5 horas expostos à TV, há um excesso de propagandas voltadas ao público infantil.

Fazendo uma busca na internet, há diversos artigos, blogs, trabalhos científicos, reportagens que discorrem sobre o assunto e muitos afirmam que a publicidade infantil, de forma massiva, incentiva o consumo. Por outro lado, percebe-se a existência de um silenciamento ou uma morosidade em relação à criação de uma legislação que proíba ou proponha limites a tal prática no país.

Em meu projeto de mestrado, proponho analisar a cartilha "Consumismo Infantil: na contramão da sustentabilidade" disponível no site do Ministério do Meio Ambiente, criada em parceria com o Instituto Alana. O objetivo geral, com a realização dessa análise, é compreender como o funcionamento discursivo da cartilha "Consumismo infantil: na contramão da sustentabilidade" determina a significação de "consumo" e "sustentabilidade", e como esses efeitos podem estar relacionados significando "infância". Tendo isso em vista, foram definidos os seguintes objetivos específicos: levantar as condições de produção da textualidade da cartilha "Consumismo infantil: na contramão da sustentabilidade"; analisar os efeitos de sentido produzidos pelo modo como a cartilha "Consumismo infantil: na contramão da sustentabilidade" significa, sobretudo, "consumo" e "sustentabilidade"; compreender como a cartilha costura discursivamente relações entre consumo, sustentabilidade e infância; compreender como as discursividades em funcionamento no texto constroem certa incompatibilidade entre "consumo infantil" e "sustentabilidade, ao mesmo tempo em que produzem a necessidade de uma compatibilidade entre tais fatos.

Da perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso, a partir dos trabalhos de Michel Pêcheux e Eni Orlandi, consideramos a opacidade das palavras como constitutiva do funcionamento da linguagem. Para explicitar a opacidade no funcionamento de algumas palavras da cartilha, um dispositivo analítico importante a ser mobilizado, como ponto de partida das análises é o de *paráfrase* (Orlandi, 1978)

2. SUSTENTABILIDADE E CONSUMO: REFLEXÕES INICIAIS

De acordo com o dicionário Aurélio, sustentabilidade é a "Qualidade ou condição do que é sustentável", ou seja, o "que se pode sustentar, que se pode defender ou que tem condições para se manter ou conservar". Enquanto consumo é definido por "Gasto; Venda; Saída". E "consumidor" é definido como "1 Quem compra para gastar em uso próprio" ou "2 Que consome; que causa consumição".

Há outras definições em circulação atualmente que serão discutidas no decorrer do trabalho, como a da Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, na qual o desenvolvimento sustentável é aquele que atende as necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem suas próprias necessidades. (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE O MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1988 *apud* SILVA, T. D., 2014)

Na atual formação social capitalista do mundo globalizado, da sociedade de informação, nos tornamos consumidores ao nascer. E, se esse consumo não for conduzido de forma sustentável, ou seja, de forma a sustentar, defender, manter e conservar o meio ambiente e os recursos naturais que não são renováveis, tornam-se incoerentes reflexões sobre um futuro próximo ou gerações futuras.

Para que as empresas sobrevivam no mercado, devido ao grande número de concorrentes, é necessário criar diferenciais competitivos que influenciem a escolha do consumidor. Vale a pena ressaltar que, muitas vezes, esse diferencial competitivo pode estar atrelado, além de outros fatores, ao consumo de um produto com selo "sustentável".

Podemos associar esse tipo de atitude ao que Silva (2011) denomina de *discurso de qualificação do consumo*, que traz consigo uma mudança na imagem do consumo, permitindo ao sujeito escolher entre produtos qualificados ou não pelo discurso ambiental que circula na sociedade. Ao utilizar-se de um selo, como por exemplo, o do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - IBAMA, empresas passam a representar-se por meio de um discurso de sustentabilidade ou de responsabilidade socioambiental. Como se, desta maneira, obtivessem aval para continuarem a produção desenfreada de seus produtos.

Com as facilidades de consumo, a fabricação de produtos praticamente descartáveis e a velocidade de inovação dos produtos, acabamos entrando no ciclo, substituindo os produtos que consumimos muito rapidamente. Assim, em nossa sociedade, descartar produtos que consumimos com selos de consumo verde também se tornou corriqueiro.

Ainda Silva (2011) apresenta dois tipos de consumidores/mercado. Um deles é o consumidor tradicional, que é aquele para o qual o consumo representa a aquisição de um produto agregado a um ganho individual e a um valor pessoal. Outro é o consumidor qualificado, que adquire um produto agregado a um valor pessoal e, também, a um valor social. Ou seja, saber que a empresa produz seus produtos sem a utilização de mão de obra escrava, sem desmatamento ou sendo socialmente responsável pela comunidade em que está inserido são fatores importantes na hora da compra.

Com o consumidor mais seletivo, as empresas necessitam agregar valor aos seus produtos para vendê-los. Associar produtos ao consumo consciente é apenas uma das

ferramentas que produzem esse efeito. Em meio a tantos estímulos e ofertas, as empresas investem massivamente no processo de "comunicação", de propaganda de seus produtos, com os seus "diferenciais".

Considerando o que foi exposto, a questão que se coloca para nós como principal neste trabalho é: de que modo as discursividades sobre a relação entre consumo, em especial o infantil, e sustentabilidade são trabalhadas na cartilha "Consumismo infantil: na contramão da sustentabilidade"? E, ao lado disso: que sentidos são construídos para as palavras "consumismo" e "sustentabilidade" nesse texto? Em que medida as discursividades desse texto significam "consumismo infantil" como algo não compatível com "sustentabilidade"? E, em que medida essas mesmas discursividades acabam por construir uma necessidade de compatibilização?

Não há dúvidas de que existe muita riqueza natural no Brasil, mas, devido a um investimento, talvez sem muito sucesso, no processo de conscientização de que os recursos são escassos, há também uma inquietação sobre que planeta deixaremos para as futuras gerações e sobre que geração deixaremos para nosso planeta.

Ao se falar em futuro, não se pode deixar de destacar o texto "Os recursos do futuro: um outro discurso", em que Orlandi (2003) se volta para uma perspectiva de que os recursos não são nossos. Pois, ao se dizer "o futuro dos recursos", há uma pressuposição de que os recursos são nossos e que devemos zelar pela manutenção ou expansão deles, para que não entrem em extinção. Na formulação proposta, "os recursos do futuro", os sentidos são ampliados para o que pode vir a existir. Orlandi (2003, p. 2) ainda complementa:

> não somos onipotentes, nem podemos pensar que nossas vontades determinem o futuro. Mas podemos refletir sobre o que temos e deixar aberta a porta do que se pode passar entre o irrealizado e o possível. Isto talvez nos resguarde dos discursos catastróficos (natureza) ou do discurso comportamental (moral). E da nossa estrita racionalidade. Precisamos lidar com o que não sabemos e, no caso, com o que, do social, certamente produzirá seus efeitos, apesar de nossas vontades.

A cartilha "Consumismo Infantil: na contramão da sustentabilidade", apresenta como primeiro título "O poder transformador das novas gerações", que parece estar produzindo o sentido de que a transformação está somente na mão das novas ou futura gerações, como se eximisse a responsabilidade da geração atual.

Por outro lado, o segundo parágrafo do texto traz o sentido de que a responsabilidade é da geração atual: "Garantir um futuro abundante àqueles que hoje são crianças não depende apenas da mudança de comportamento da atual geração, mas também de educar para o consumo. Esse é o caminho que devemos trilhar em busca de desenvolvimento sustentável". Embora já existam discursos circulando sobre consumo consciente, muitas vezes compramos produtos que não precisamos, simplesmente pelo desejo de ter algo, de obter mais autoestima e aceitação em algum grupo ou segmento da sociedade.

Na mesma direção desse consumo estão os estímulos produzidos pelas propagandas que agora não estão mais somente na TV, mas também, em nossos computadores, tablets e celulares. A propaganda está ao alcance de nossas mãos. A cartilha "Consumismo infantil: na contramão da sustentabilidade" a qual pretendemos analisar, apresenta a seguinte situação:

> Cada vez mais as crianças tem sido alvo preferencial de apelos comerciais e ações de

> marketing, mesmo que ainda não estejam preparadas para lidar com as complexas relações de consumo. Mal sabem falar, mas já reconhecem marcas e logotipos. Nos primeiros passos, já são espectadoras fieis de programas televisivos e de seus personagens, depois amplamente reproduzidos em embalagens, materiais escolares, roupas, brinquedos sapatos, produtos de higiene... A lista pode ser infinita". (Alana; Ministério do Meio Ambiente, 2003, p. 4)

Vivemos em uma sociedade na qual "necessitamos" e somos massivamente estimulados ao consumo, não podemos deixar de observar que há diversos dizeres advindos das grandes indústrias circulando e propondo-nos "soluções conscientes" para a não descontinuidade do consumo.

Devemos considerar, inclusive, que a própria palavra "sustentável" traz consigo uma opacidade, afinal a língua não é transparente. Ela está em constante transformação ao longo do tempo. Embora exista essa opacidade na própria língua, alguns sentidos parecem mais solidificados que outros, o que nos trazem a impressão de que não possa haver outros sentidos. Assim, podemos questionar o que é realmente é sustentável? Os produtos podem ser considerados sustentáveis porque gastaram menos energia em seu processo de produção? Por serem recicláveis, mais duráveis e menos tóxicos?

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há inúmeros sentidos em circulação para as palavras *sustentabilidade*, *sustentável*, *consumo*, *consumismo*, e outras palavras correlatas, mas, muitas vezes, nos agarramos a um deles e o tomamos como natural, eterno, imutável, verdadeiro. Podemos questionar, por exemplo, se as sacolas retornáveis, das que estão à venda nos supermercados atualmente, são sustentáveis do mesmo modo que eram sustentáveis as antigas sacolas de feira. Há bem pouco tempo, tínhamos apenas uma sacola de feira em casa. Hoje temos muitas sacolas retornáveis. Há embalagens demais que são "etiquetadas" como "sustentáveis". Mas, se há embalagens demais, como elas podem ser sustentáveis?

É importante para nós, acadêmicos, pais, educadores independentemente da posição que ocupemos na sociedade, refletirmos sobre essas relações de consumo, sobre a infância e também sobre sustentabilidade.

As análises das possíveis relações de sentido entre consumo e sustentabilidade, pensadas em relação à infância, na referida cartilha, serão relevantes acadêmica e socialmente, pois há diversos estudos e trabalhos publicados sobre consumo, consumo infantil, sustentabilidade, mas não há trabalhos publicados na internet que analisam a cartilha especificamente a partir de uma perspectiva discursiva.

REFERÊNCIAS

ALANA Instituto; Ministério do meio ambiente. **Consumismo infantil: na contramão da sustentabilidade**. 2013. Disponível em: <http://criancaeconsumo.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Consumismo-Infantil.pdf> . Acesso em: 06 mai. 2015.

CONSUMIDOR. In: DICIONÁRIO AURÉLIO. Disponível em http://dicionariodoaurelio.com/consumidor; acesso em 07/09/2015.

CONSUMO. In: DICIONÁRIO AURÉLIO. Disponível em: http://dicionariodoaurelio.com/consumo; acesso em 07/09/2015.

BRASIL. Lei nº 9.795 de 27 abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário oficial da União, Brasília, p.1. abr. 1999.

ORLANDI, Eni. Protagonistas do/no discurso. **Série Estudos**, 4. **Foco e Pressuposição**. Uberaba: FISTA, 1978.

____. Os Recursos do Futuro: Um outro discurso. **Multiciência**, n. 1. Campinas: Centros e Núcleos da Unicamp, 2003. p.1-7. Disponível em: <https://www.multiciencia.unicamp.br/artigos_01/A5_Orlandi_port.PDF >Acesso em: 28 set. 2015.

SILVA, Telma Domingues da. O ambiente e o turista: uma abordagem discursiva. **Ciência em Curso**, Palhoça, SC, v. 3, n. 1, p. 21-27, jan./jun. 2014.

_____. Educação ambiental: a educação para o consumo na sociedade da informação. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 11, p. 563-584, 2011. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/ld/v11n3/a06v11n3.pdf; acesso em 28 set. 2015.

SUSTENTABILIDADE. In: DICIONÁRIO AURÉLIO. Disponível em http://dicionariodoaurelio.com/sustentabilidade; acesso em 07 set. 2015.

SUSTENTÁVEL. In: DICIONÁRIO AURÉLIO. Disponível em http://dicionariodoaurelio.com/sustentavel; acesso em 07 set.2015.

EBC. Tempo de crianças e adolescentes assistindo TV aumenta em 10 anos. **Criança e Consumo**. [S.l.: s.n.], jun. 2015. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/infantil/para-pais/2015/06/tempo-de-criancas-e-adolescentes-assistindo-tv-aumenta-em-10-anos >. Acesso em 27 out. 2015.

LÍNGUA E IDENTIDADE NACIONAL EM REVISTAS E MANIFESTOS MODERNISTAS (1922-1929)

LEONARDO PAIVA FERNANDES

KARINE DE MEDEIROS RIBEIRO

Instituto de Estudos da Linguagem (IEL)
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
R. Sérgio Buarque de Holanda, 571 – 13083-859 – Campinas – SP – Brasil.
leop_fernandes@yahoo.com.br
maharetrice@hotmail.com

Resumo. Analisamos o imaginário de língua e identidade nacionais em revistas e manifestos modernistas produzidos nos anos 20. As revistas e manifestos em questão materializam diferentes posicionamentos sobre a língua que é falada no Brasil, textualizando o confronto discursivo político e militante próprio ao segundo período do nosso processo de gramatização.

Palavras-chave. História das Ideias Linguísticas. Língua e identidade nacional. Modernismo brasileiro.

Abstract. *We analyze the imaginary of national language and identity in modernist magazines and manifestos published in the 20s. Those magazines and manifestos materialize different positions on the language that is spoken in Brazil , "textualizing" the political and militant discourse of our second process of "grammatization".*

Keywords. *History of Linguistic Ideas. Language and national identity. Brazilian modernism.*

Segundo Nunes (1993), na década de 20, a afirmação da identidade nacional ocorre tanto nos estudos da língua quanto nas manifestações artísticas. Os "falares do povo" tornam-se uma questão crucial na produção de conhecimentos linguísticos, literários e sociológicos. "Faz-se apelo à historicidade da realidade do Brasil, especialmente no que toca os falares do povo e à relação entre a oralidade e a escrita" (NUNES, 1993, p. 50).

Nessa condição de produção, os escritores têm a necessidade de adotar uma posição diante dos acontecimentos históricos. Nos grupos modernistas "ocorriam manifestações nacionais, [...] 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" (NUNES, 1993, p. 44). Era preciso, portanto, ter uma posição modernista e nacionalista como efeito da ideologia progressista do começo do século. A partir da concepção de Orlandi sobre os instrumentos linguísticos, as gramáticas, os dicionários, os programas de ensino e as manifestações literárias "são um excelente observatório da constituição dos sujeitos, da sociedade e da história" (ORLANDI, 2001, p. 9).

As revistas e os manifestos modernistas podem ser analisados, ao mesmo tempo, como instrumentos linguísticos e como objetos discursivos em um gesto de leitura distinto da historiografia ou dos estudos literários. Sendo parte da história da língua, os objetos linguísticos são também "objetos históricos que estão intimamente ligados à formação do país, da nação, do Estado" (GUIMARÃES; ORLANDI, 1996, p. 14). O estudo da formação da língua nacional fornece subsídios para o reconhecimento da constituição de uma unidade imaginária de língua na relação entre sociedade e nação.

Guimarães (1996) divide em quatro períodos o movimento de gramatização brasileira do português. Atentamo-nos ao segundo período, que é o da época de impressão e de circulação das revistas e manifestos modernistas analisados neste artigo:

> Este é um período pontuado [pela] discussão do caráter específico do Português do Brasil ou de sua não diferença com o Português de Portugal. O que ressalta nesta discussão é que ela não é, naquele momento, simplesmente uma discussão teórica e descritiva, mas uma discussão fortemente política e militante. Esta militância ou se dá como sustentação da independência brasileira relativamente a Portugal ou como, simplesmente, o estabelecimento da especificidade do Português do Brasil. (GUIMARÃES, 1996, p. 134).

O período é marcado por debates fortemente políticos e militantes sobre a especificidade da língua falada e escrita no Brasil e sobre a independência da recém-república em relação a Portugal. Essas discussões buscavam, simultaneamente, a configuração de uma identidade nacional (o ser brasileiro) e de uma unidade (imaginária) da língua nacional. A respeito desse aspecto, apoiamo-nos em Orlandi para afirmar que:

> nossa postura, aqui, não é estacionar no discurso que "define" o brasileiro e parar assim na sua definição (é "x" e não "y"), mas pensar esse discurso que define o brasileiro como um "sintoma", como um discurso que é constitutivo dos processos de significação que constituem o imaginário pelo qual se rege a nossa sociedade, ou seja, como ela nos significa. Procuramos assim atingir o modo de produção disso que funciona como "evidências" em nosso sentimento de brasilidade, isso que se dá como "ideologia". (ORLANDI, 2008, p. 55).

De acordo com o efeito de organização produzido pelos e nos grupos modernistas, as revistas e os manifestos em questão materializam posicionamentos em defesa de uma língua nacional gramaticalmente diferente da língua falada em Portugal. Observemos, por exemplo, enunciados formulados entre os anos de 1922 e 1929 a partir da posição modernista com relação à "língua brasileira".

Na revista *Klaxon* (1922), em uma resposta à crítica sobre o lançamento de *Os condenados*, romance de Oswald de Andrade, observamos a contraposição à tradição gramatical portuguesa:

> Por uma folha-da-noite de 25 de agosto, em letras redactoriaes o recente livro de Oswald de Andrade foi coudemnado. (Perdão!). O articulista pesquisou e achou o que *grammaticalmente observado seria mais ou menos uma ambiguidade*. A grammatica está para o critico acima da

> naturalidade de expressão. E' homem que de certo raciocina assim: "Pedro matou Paulo. Foi preso... Quem foi preso Paulo que está mais proximo. E' preciso corrigir: Pedro matou Paulo. Aquelle foi preso." Salvou-se a grammatica. O Brasil sabe respeitar as gloriosas usanças avitas, em que com mão diurna e nocturna, *os cultores do bem fallar, nos classicos antigos, a lusa linguagem, tersa e numerosa*, *isenta ainda da poluição dos francelhos daquelles que*, no dizer isento de Candido de Figueiredo, diccionarista insigne, no dizer do nosso Ruy Barbosa, *aprenderam*. (S/A, 1922, p. 15-16, grifo nosso).

A crítica, ao filiar-se à literatura modernista de Andrade, opõe-se à gramática portuguesa, a seu "raciocínio" e ao "culto ao bem falar nos clássicos antigos". Neste caso, a afirmação da identidade linguística do Brasil forma-se pela negação do que ela não é, ou seja, uma repetição instituída dos modelos portugueses "gramaticais" e "dicionaristas". Ressaltamos que esse posicionamento é marcado por uma historicidade: o modernismo reflete sobre a relação entre sujeito e língua pela negação da tradição literária e linguística de Portugal. Ao pensar sobre o papel da "ambiguidade" na literatura de Oswald de Andrade, concebe-se um imaginário da língua que deveríamos falar e escrever aqui diversamente da "lusa linguagem".

Na revista *Estética*, em resenha do romance *Memórias sentimentais de João Miramar*, Neto e Hollanda ancoram-se no imaginário de que no Brasil se escreve errado, consistindo contraditoriamente a "particularidade" da escrita moderna: "Miramar é moderno. Modernista. Sua frase procura ser verdadeira, mais do que bonita. *Miramar escreve mal, escreve feio, escreve errado: grande escriptor*" (MORAES NETO; HOLLANDA, 1925, p. 219, grifo nosso).

Guimarães (1996, p. 137) ressalta que a gramatização brasileira do português produziu um efeito contraditório, incluindo "efeito imaginário de que no Brasil não se fala corretamente". Nesse sentido, pensar que o "escrever brasileiro" rompe com convenções gramaticais é um efeito imaginário próprio a esse momento da nossa gramatização. Segundo os críticos,

> Seria um horror se todo o mundo daqui em diante se pusesse a "escrever brasileiro" e cada qual naturalmente a seu modo. A prova é o proprio brasileiro de Miramar, tentativa proveitosa apenas emquanto destruição. Acabou com o êrro de português. Mas criou o erro de brasileiro, de que está cheio o livro. Ninguem fala o brasileiro de Miramar. Sua construcção, de um raro poder espressivo, é personalissima. De artista. Portanto, de ecepção. Ora, nossa lingua em formação tem de obedecer a leis determinadas, as leis gerais de evolução linguistica. E' nos submetendo ás suas tendências que a criaremos e não lhe dando a feição inconfundivel da frase de Miramar. As ecepções devem vir depois. Por óra trata-se de unificar. Os grandes criadores de linguas são grandes criadores na medida em que se conformam com o uso. Não são artistas, são vulgares. Coragem que poucos têm. Miramar errou o caminho. Quis ser artista. Não será um criador do brasileiro. (MORAES NETO; HOLLANDA, 1925, p. 221).

Há aqui o efeito ideológico de que a especificidade do português brasileiro na escrita é natural, "caótica" e individual. Além disso, a escrita de "Miramar" é considerada enquanto destruição (do próprio conceito de erro de português), mas que se torna "artificial". A escrita moderna, pensada como um jogo entre a forma canônica da língua e a sua destruição, pode ser compreendida, em uma perspectiva discursiva, como um imaginário de língua que metaforiza a sintaxe e as "regras" como uma "matéria" a ser destruída pela literatura (GADET, 1981). O sujeito teria a ilusão de possuir domínio sobre a língua. Isso ocorre como se a literatura estivesse fora da língua, ou seja, distante de um mundo logicamente estabilizado: "ninguém fala o brasileiro de Miramar".

Na revista *Verde* (1927), Moura critica a presença de excessos da língua lusitana na

conferência *São Francisco de Assis e as Aves*, de Casasanta, monge beneditino de Pouso Alegre. Segundo o crítico, o lirismo de Casasanta é elogiável. No entanto, o conferencista "peca" pelos recursos de estilo com que articula sua conferência. Nesse sentido, Moura prefere "ver menos ordem, menos syntaxe lusa na sua linguagem. Sentir, ali, em um estylo mais *nosso*, a sua força intellectual, a força de sua alma e de sua intelligencia brasileiras, palpitantes de vida e de verdade psychologica" (MOURA, 1927, p. 28, grifo do autor).

Esse imaginário de língua está ligado à destruição de uma sintaxe lusa a partir de um estilo brasileiro. Nesse caso, a identidade, transversalmente associada à "força de sua alma e de sua intelligencia brasileiras", constitui a língua brasileira, que romperia com o modelo português de língua (modelo de ordem sintático, sobretudo). O posicionamento militante contra o modelo gramatical "importado de Portugal" está materializado no seguinte trecho de "Manifesto Antropófago": "Foi porque nunca tivemos grammaticas, nem colecções de velhos vegetaes. E nunca soubemos o que era urbano, suburbano, fronteiriço e continental. Preguiçosos no mappa mundi do Brasil. Uma consciencia participante, uma rythmica religiosa" (ANDRADE, 1928, p. 3).

Nunes considera que Andrade, ao colocar a posição enunciativa do índio brasileiro no manifesto, traz outros sentidos frente ao acontecimento da descoberta. Assim, "muda-se de terreno em relação ao discurso do europeu; enuncia-se dentro de uma outra formação discursiva. Por se adotar o ponto de vista do índio, possibilita-se uma série de releituras interpretativas dos textos que falam sobre o Brasil" (NUNES, 1993, p. 47). A gramática passa a ser vista como um instrumento linguístico do colonizador; por isso, há uma negação aos moldes gramaticais portugueses. Por outro lado, cria-se um imaginário de que a língua do índio (e, por metonímia, a do brasileiro) não possuiria um instrumento linguístico como a gramática, dado que as gramáticas vieram, sobretudo, do projeto de colonização e de catequização[1]. Apesar de negar a existência de gramáticas entre os índios, Oswald de Andrade não considera a língua do índio como agramatical, já que o antropófago saberia "transpor o mysterio e a morte com o auxilio de algumas formas grammaticaes" (ANDRADE, 1928, p. 3).

De acordo com os gestos de leitura empreendidos neste artigo, observamos que há uma textualização da busca da afirmação da identidade e da língua nacionais. Nesse sentido, podemos observar que os modernistas significam o termo "gramática" como uma designação para a língua de Portugal e pensam em uma distinção desta com a língua brasileira. Ao passo que buscam a especificidade da língua nacional, constroem-se processos de identificação do brasileiro. Dessa forma, a partir da periodização proposta por Guimarães (1996), compreendemos que essa textualização do imaginário social de língua nacional atravessa as diversas revistas e os diversos manifestos literários produzidos ao longo da década de 1920, materializando o confronto discursivo político e militante próprio ao segundo período do nosso processo de gramatização.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Oswald de. Manifesto antropófago. In: **Revista de Antropofagia.** São Paulo: S/E, 1928, ano 1, n. 1.

1 No "Manifesto Nhengaçu ou verde amarelo" (1929), há uma postura contrária à do "Manifesto Antropófago", já que o índio (o tupi) é aquele que sobrevive ao aceitar a cultura imposta pelo colonizador.

_____. Manifesto pau-brasil. In: **Correio da Manhã.** Rio de Janeiro, 1924. p.5.

DRUMMOND, Magalhães. Momento brasileiro II. In: **A Revista.** Belo Horizonte: Diário de Minas, 1925, ano 1, n. 2.

GADET, Françoise. Tricher la langue. In: CONEIN, Bernard; COURTINE, Jean Jacques; GADET, Françoise; MARANDIN, Jean Marie; PÊCHEUX, Michel (Orgs.).**Matérialités discursives.** Lille : Presses universitaires de Lille, 1981. p. 117-126.

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

GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni Puccinelli. Identidade Linguística. In: _____; _____ (Orgs.). **Língua e cidadania:** o Português no Brasil. Campinas: Pontes, 1996.

MORAES NETO, Prudente; HOLLANDA, Sérgio Buarque de. Oswald de Andrade — Memórias sentimentais de João Miramar — S. Paulo, 1924. In: **Estética:** revista trimensal. Rio de Janeiro: Livraria Odeon, 1925, ano 2, v. 1.

MOURA, Emílio. São Francisco de Assis e as Aves. In: **Verde:** Revista Mensal de Arte e Cultura, 1927, ano 1, n1.

NUNES, José Horta. Manifestos modernistas: A identidade nacional no discurso e na língua. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Discurso Fundador:** a formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes, 1993.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Apresentação. In: _____ (Org.). **História das ideias linguísticas:** construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional.Campinas/Cáceres: Pontes/Unemat, 2001. p. 7-20.

S/A. Luzes e refracções. In: **KLAXON:** Mensário de Arte Moderna. São Paulo: S/E,1922, n. 6.

REFERÊNCIA A SI EM DISCURSOS SOBRE A SEXUALIDADE: AFINAL, O QUE HÁ DENTRO (E FORA) DO ARMÁRIO?

LEONARDO PAIVA FERNANDES

Instituto de Estudos da Linguagem (IEL)
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Rua Sérgio Buarque de Holanda, 571 – 13083-859 – Campinas – SP – Brasil.
leop_fernandes@yahoo.com.br

Resumo. No quadro teórico da Análise do discurso, objetivamos compreender como os sujeitos falam sobre "sua" sexualidade recorrendo às formas discursivas de referência a si. Na posição de enunciação, as condições de fala fazem com que o falante se afirme e se identifique como sujeito homossexual.

Palavras-chave. Análise do Discurso. Referência a si. Sexualidade.

Abstract. *Based on the theoretical framework of the Discourse Analysis, we aimed understand how the subjects talk about "their" sexuality using the discursive forms of self-reference. In the position of enunciation, the speaker talks about his sexuality and assert and identify himself as homosexual.*

Keywords. *Discourse Analysis. Self-reference. Sexuality.*

1 INTRODUÇÃO

Objetivamos compreender como os sujeitos, ao "se afirmarem/se assumirem '*gays*'", falam sobre "sua" sexualidade recorrendo às formas discursivas de referência a si. Nessa posição de enunciação, as condições de fala fazem com que o sujeito se afirme e se identifique como sujeito homossexual. Partindo das elaborações de Souza (1997) acerca dos modelos de enunciação da homossexualidade, focamo-nos no modelo da militância centrada no sujeito para analisarmos como se institui um espaço de enunciação da homossexualidade que não deixa de ser uma abertura de espaços de subjetividade do homossexual. Essa abertura, no entanto, é "inseparável de uma estratégia de silêncio: não importa apenas o sujeito ao qual se outorga o direito à fala, mas também o sujeito a ser calado. Entra em jogo aqui a contradição entre queixa e protesto do sujeito perante sua condição homossexual" (SOUZA, 1997, p. 29).

Em *Confidências da carne*, Souza analisa discursivamente as correspondências enviadas ao Grupo Somos de Afirmação Homossexual. Essas cartas pessoais vinham de indivíduos que não militavam no grupo e que não tinham qualquer ligação com o ativismo político no que dizia respeito à causa homossexual. Na história da sexualidade, as enunciações analisadas passaram a ter lugar devido ao debate iniciado nos anos 70.

Não cabe, aqui, afirmar ou negar o papel da militância do canal *Põe na roda* ou dos discursos postos em análise neste artigo. Interessa-nos, antes de tudo, analisar os discursos que foram propiciados devido à memória que instaura e legitima um lugar para que o sujeito homossexual possa se afirmar/se assumir *gay* após a instituição de um espaço construído pelo discurso da militância homossexual no Brasil nos anos 70 (FRY; MACRAE, 1985).

Nosso arquivo de leitura é constituído por meio da intersecção de diferentes materialidades significantes recortadas do espaço digital. Como espaço de circulação desses discursos, tomamos dois vídeos publicados no canal *Põe na Roda*, do *Youtube*. Em "Afinal, o que há dentro do armário?" e "E fora dele?", os sujeitos são convocados a dar seus depoimentos sobre a) "as razões de quem ainda vive dentro do armário" e b) "como é a vida de quem está fora dele". Quem é, afinal, "essa personagem convocada a tornar pública a cena de sua 'secreta sexualidade'?" (SOUZA, 1997, p. 14).

No ponto de encontro do público com o privado, podemos compreender as condições de enunciação política da homossexualidade (SOUZA, 1997) do sujeito que "se afirma/se assume '*gay*'" a partir do par dentro/fora do armário.

2. NO INÍCIO ERA A METÁFORA?

Figura 1. Recortes do vídeo "Afinal, o que há dentro do armário?"

Figura 2. Recortes do vídeo "E fora dele?"

Em "Afinal, o que há dentro do armário?", os rostos daqueles que enunciam a palavra se escondem por meio do jogo entre luz e sombra. As silhuetas dos corpos são vistas à meia luz. "Como você quer que eu te chame?", diz uma voz em *off*. "Joãozinho". A mesma pergunta é feita a outras três silhuetas: "Como você quer que eu te chame?". "Daniel". "Gabriel". "Pode ser pelo meu nome?".

Em "E fora dele?", as luzes, inicialmente apagadas, se acendem. Um rosto surge após cada *click* que antecede o acender das luzes. "Qual é o seu nome?", diz uma voz em *off*. "Guilherme, eu tenho 32". "Eu sou Thiago Salles, tenho 23 anos". "Meu nome é Victor Dias, tenho 20 anos". "Eu sou Alberto, tenho 27 anos". Encontramo-nos frente a corpos e a palavras que materializam um *depoimento*. Mas quem, e em que momento, instaurou o que se pode/o que não se pode dizer de *sua própria história*? Quem instituiu que *eu* deve falar no escuro e não às claras? Quem instituiu o momento em que *eu* poderia sair da penumbra e iluminar não apenas o *meu* rosto, mas também as *minhas* palavras?

Comecemos pela questão da verdade a ser enunciada pelos sujeitos com os quais nos deparamos nos vídeos — com seus *depoimentos reais* enunciados a nós, espectadores. Tomemos de Foucault os seguintes dizeres a respeito dos efeitos de verdade ligados aos sistemas de informações:

> quando alguém, um locutor de rádio ou de televisão, lhe anuncia alguma coisa, o senhor acredita ou não acredita, mas isso se põe a funcionar na cabeça de milhares de pessoas como verdade, unicamente porque foi pronunciado daquela maneira, naquele tom, por aquela pessoa, naquela hora. (FOUCAULT, 2006, p. 233).

Derrida afirma que a veracidade é o valor de um enunciado a respeito de fatos reais. Segundo o autor, "a verdade não é a realidade, mas antes de tudo o valor de um enunciado em conformidade com aquilo que pensamos" (DERRIDA, 1996, p. 18). As questões postas sobre a verdade por esses filósofos nos permitem produzir duas proposições acerca da formulação da veracidade nos vídeos: a) algo é enunciado como verdade pois foi pronunciado por alguém que carrega em sua posição um estatuto de *eu posso dizer isso*; b) algo será tido como verdade

se o que foi enunciado possui relação com o estatuto de existência do que foi pronunciado antes e em outro lugar.

Nos vídeos, a veracidade é formulada em dois lugares distintos: o de quem está dentro do armário e o de quem está fora do armário. A questão discursiva dos enunciados nos fará compreender como os depoimentos colocam em jogo esse dentro e esse fora na relação com o sujeito que enuncia publicamente a "sua" história, a veracidade sobre a "sua" sexualidade.

Se levamos à risca o princípio da subordinação da significação ao valor linguístico como o centro da ruptura saussuriana (HAROCHE; HENRY; PÊCHEUX, 2007), apreendemos que "não há diferença entre o sentido próprio e o sentido figurado das palavras – porque o sentido das palavras é uma coisa essencialmente negativa" (SAUSSURE, 2004, p. 73). As palavras não trazem, *em si mesmas*, a essência de seu sentido: elas "*podem mudar de sentido segundo as posições determinadas por aquelas que as empregam*" (HAROCHE; HENRY; PÊCHEUX, 2007, p. 18, grifo dos autores).

Os depoimentos a que assistimos nos mostram que estar dentro do armário/estar fora do armário vai além de uma simples metáfora geométrica que naturalizaria, em uma relação dicotômica, a literalidade daquilo que é tomado enquanto uma verdade. Os sintagmas são, antes de tudo, *deslizamentos* que se encontram fora do espaço da univocidade literal. Devemos levar em consideração que "não há, de início, uma estrutura sêmica do objeto, e em seguida aplicações variadas dessa estrutura nesta ou naquela situação" (PÊCHEUX, 2011b, p. 158). A produção discursiva de um objeto circula "entre diferentes regiões discursivas, das quais nenhuma pode ser considerada originária" (PÊCHEUX, 2011b, p. 158).

Se o interdiscurso caracteriza o "corpo de traços como materialidade discursiva, exterior e anterior à existência de uma sequência dada, na medida em que esta materialidade intervém para constituir tal sequência" (PÊCHEUX, 2011a, p. 145-146), como a materialidade discursiva problematiza os discursos sobre o que é *estar dentro do armário/estar fora do armário*?

3 ESTRATÉGIAS DE LINGUAGEM EM ANÁLISE

Figura 3. Recortes do vídeo "Afinal, o que há dentro do armário?"

Figura 4. Recortes do vídeo "E dentro do armário?"

Ao trazermos a noção de materialidade significante para este trabalho, concordamos com a afirmação de Lagazzi (2011, p. 401) de que esse dispositivo discursivo investe sobre a intersecção de diferentes materialidades e permite ao analista mobilizar, "na relação teoria-prática, as diferenças materiais, sem que as especificidades de cada materialidade significante sejam desconsideradas. Importa a materialidade significante nas relações que ela permite, no modo pelo qual ela propicia a ancoragem simbólica do sujeito em seus processos de identificação". Consideramos que as materialidades linguísticas e não linguísticas dos vídeos confluem para construir a metáfora do dentro/fora e para dar lugar às posições de enunciação nesse espaço instituído de enunciação da sexualidade.

Os recortes apresentados a seguir delineiam o modo como as posições de enunciação constroem os lugares em que o sujeito homossexual enuncia:

R1: "Eu não sou assumido por medo da minha família, pelo pessoal da igreja." (2014a, 36s-41s).

R2: "Infelizmente eu me importo muito com a opinião das outras pessoas sobre mim. E consequentemente com a opinião das outras pessoas sobre a minha família. Eu sempre tive orgulho da minha família ser conservadora. Eu já desejei muitas vezes ser hétero. Eu acho que a minha vida ia ser muito mais fácil sendo hétero, até porque eu já fui criado sendo... já fui criado dentro dum meio mais conservador, acho que seria muito mais simples ser hétero. Eu gostaria de mudar isso, mas infelizmente eu não consigo." "O que que te impede?" "Por enquanto, os meus pais. O medo que eu tenho de me assumir publicamente, do impacto que isso vai causar na minha família." (2014a, 44s-1min25).

R3: "Nesse momento o que me impede de assumir pra família... é, basicamente, a imagem promiscua que a mídia vende pra sociedade... em relação ao ser, né, *gay*." (2014a, 1min26-1min46).

R4: "Pra mim, eu tenho que me assumir... tirar um peso das costas. Se eu tiver levando essa minha vida, eu vou acabar tipo me casando, com filho, não gostando." (2014a, 14min07-14min22).

R5: "Por que você tá aqui?" "Porque eu tive coragem, eu acredito. Porque eu, embora eu não aceite muito bem as mudanças, eu queria mudar. Eu quero mudar de alguma forma." (2014a, 14min48-15min01).

R6: "Surpreendendo a todos ao final da gravação, Luiz decidiu aproveitar o momento para 'sair do armário', se assumindo publicamente." (2014a, 16min00).

Figura 5. Recortes de enunciados

R7: "Luiz, você acha que uma pessoa consegue viver dentro do armário?" "Consegue viver dentro do armário, mas ela não vai ser 100% feliz. E eu acredito que eu mereço essa felicidade, eu mereço ser feliz. Não tem motivo pra viver triste, a vida é uma só. E eu não teria problema nenhum em me assumir publicamente pra todas as pessoas, não só para os meus pais." "Você tem noção de que se eu ligar essa luz aqui, todo mundo vai saber que você é *gay* daqui pra frente?" "Tenho essa noção, e eu não tenho problema com isso. Pode ligar." (2014a, 16min28-16min51).

R8: "Eu sou Luiz, eu sou *gay*, eu não tenho medo de falar isso... e é isso, gente, para senão eu vou chorar." (2014a, 17min06-17min18).

R9: "Eu nunca precisei me assumir. Eu nunca cheguei pra ninguém, sentei e falei: 'olha, eu sou *gay*'. Eu acho pejorativo até o termo de você falar que você se assume porque assumir é, parece, que é uma coisa que você fez de errado e você tem que falar." (2014b, 55s-1min06).

R10: "Estar fora do armário é você se aceitar como você é." (2014b, 08min03-08min07).

R11: "E eu me assumi *gay* por isso: porque eu queria me sentir bem." (2014b, 08min08-8min10).

R12: "Pode ser difícil, mas eu acho que quando você tiver... [quando] tiver claro na sua cabeça que ser *gay* não... muda, não quem você é. Você pode contar pra família, amigos, e encarar isso de uma maneira natural." (2014b, 8min21-08min35).

Figura 6. Recortes de enunciados

Ao comentar a maneira de se dizer pelo artifício de cartas, Souza afirma que, no âmbito da militância homossexual,

> cada um é incitado a falar dando corpo a um programa de reivindicação. Para tanto é preciso que o indivíduo fale a partir de sua experiência pessoal. Mas, ao invés de cimentar na esfera pública o seu lugar, a menção da palavra *homossexualidade* transforma-se numa estratégia enunciativa de marcação do espaço privado de intimidade entre destinador e destinatário. Essa marcação manifesta-se no modo de dizer a palavra, que a converte em fronteira entre dois espaços discursivos de natureza respectivamente pública e privada. (SOUZA, 1997, p. 89, grifo do autor).

A enunciação da sexualidade torna pública a vida privada dos sujeitos que se expõem às câmeras. Os vídeos também colocam a questão do público e do privado sob processos que marcam a fronteira entre os dois espaços discursivos de natureza respectivamente pública e privada. Demarquemos, por exemplo, o jogo entre luz e sombra e a escolha de o sujeito revelar ou não revelar o seu nome, escondendo/expondo a imagem e a identidade de quem enuncia. Quanto ao âmbito das formas discursivas de referência a si, observamos que a relação do público com o privado se dá sob algumas construções, dentre as quais destacamos a relação de substituição ancorada, denominada como *discurso-transverso*:

> a) eu não me assumo (não sou assumido) *por causa de x*;
>
> b) eu me assumi (sou assumido) *porque y*.

Por meio do processo da paráfrase discursiva, recuperamos os seguintes enunciados:

Eu não me assumo (não sou assumido)	**Eu me assumi (sou assumido)**
por causa [medo] da minha família;	*porque* eu queria me sentir bem.
por causa [medo] do pessoal da igreja;	
por causa da opinião das outras pessoas sobre mim, e consequentemente *por causa* da opinião das outras pessoas sobre a minha família;	
por causa do impacto que me assumir publicamente vai causar na minha família;	
pra família *por causa* da imagem promíscua que a mídia vende pra sociedade, em relação ao ser *gay*.	

Figura 7. Quadro das relações parafrásticas

Pêcheux (2012, p. 56) afirma que o discurso-outro, enquanto presença virtual na materialidade descritível da sequência, "marca, do interior desta materialidade, a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica, logo como o próprio princípio do real sócio-histórico". Nos depoimentos, o discurso-outro passa a ser, pelo efeito discursivo do discurso-transverso, a *causa imaginária* que faz com que o sujeito não assuma/assuma a sua sexualidade.

A "família", a "igreja", a "opinião das outras pessoas sobre mim", a "opinião das outras pessoas sobre a minha família", a "imagem promíscua que a mídia vende para a sociedade" habitam o interior da materialidade dos discursos enunciados e marcam os limites entre o espaço discursivo de natureza pública e o espaço discursivo de natureza privada. Pelo efeito discursivo em "Eu me assumi porque queria me sentir bem", a causa imaginária colocada pelo sujeito vem de um lugar instaurado que diz que "se o homossexual quer se sentir bem consigo mesmo, ele deve se assumir publicamente". A evidência da constatação "eu sou homossexual" veicula e mascara uma "norma" identificadora: *os homossexuais devem se assumir*. Frente a esse processo de identificação, é a ideologia que, "através do 'hábito' e do 'uso', está designando, ao mesmo tempo, *o que é* e *o que deve ser*, e isso, às vezes, por meio de 'desvios' linguisticamente marcados entre a constatação e a norma" (PÊCHEUX, 2014, p. 146, grifo do autor).

Em nossas análises, a formulação "sair do armário" equivale a "assumir-se publicamente". Assim, torna-se impossível a quem antes estava dentro do armário se assumir e, por uma vontade própria, retornar ao armário e esconder aquilo que não deveria ter saído à luz.

Embora o par dentro/fora tenha a aparência de uma formulação lógica em que a posição de quem está dentro não pode estar fora, e vice-versa, em R9 notamos que a implicação do "estar fora do armário" não passa necessariamente pelo "estar dentro do armário". Tanto nos discursos daqueles que não se assumem quanto nos discursos daqueles que se assumiram, "sair do armário" se torna opaco quando nos colocamos alguns questionamentos: *por que*

e *para quem* o sujeito deve "assumir" a "sua" sexualidade? "Assumir-se" e "não se assumir" estão ligados a quais outras posições além do par dentro/fora do armário? Se há em R9 uma quebra na relação de implicação do *quem estava dentro, agora está fora*, que discurso-outro marca a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica do discurso homossexual?

REFERÊNCIAS

AFINAL, o que há dentro do armário? 2014a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JfLFn345Cm0>.

DERRIDA, Jacques. A história da mentira. **Estudos Avançados,** v. 27, 1996, p. 7-39.

E fora dele? 2014b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A3uq-nW1avk>.

FOUCAULT, Michel. Poder e saber. In: _____. **Ditos e escritos IV:** estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 233-240.

FRY, Peter; MACRAE, Edward. **O que é homossexualidade?** São Paulo: Abril Cultural, 1985.

HAROCHE, Claudine; HENRY, Paul; PÊCHEUX, Michel. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, Roberto Leiser (Org.). **Análise do discurso:** apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro & João, 2007. p. 13-32.

LAGAZZI, Suzy. O recorte e o entremeio: condições para a materialidade significante. In: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel Leopoldino dos; CASTELO BRANCO, Luiza Katia Andrade (Org.). **Análise de Discurso no Brasil:** pensando o impensável sempre. Campinas: RG, 2011. p. 401-410.

PÊCHEUX, Michel. Leitura e memória: projeto de pesquisa. In: _____. **Análise de discurso:** Michel Pêcheux. Campinas: Pontes, 2011a. p. 141-150.

_____. Metáfora e interdiscurso. In: _____. **Análise de discurso:** Michel Pêcheux. Campinas: Pontes, 2011b. p. 151-161.

_____. **O discurso:** estrutura ou acontecimento? Campinas: Pontes, 2012.

_____. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, 2014.

SAUSSURE, Ferdinand de. Sobre a essência dupla da linguagem. In: _____. **Escritos de Linguística Geral.** São Paulo: Cultrix, 2004. p. 19-80.

SOUZA, Pedro de. **Confidências da carne:** o público e o privado na enunciação da sexualidade. Campinas: Unicamp, 1997.

O COMPORTAMENTO DO CONSUMIDOR DE 28 A 50 ANOS NA INTERNET

LUANA CARVALHO D'ELEUTÉRIO CODIGNOLE

LUCIANA PEREIRA REZENDE,

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Eugênio Pacelli
Universidade do Vale do Sapucaí
Av. Pref. Tuany Toledo, 470–37550-000–Pouso Alegre– MG– Brasil.
codignoleluana@gmail.com
luciana.univas@gmail.com

Resumo. A internet transformou-se em uma poderosa ferramenta de marketing e de comunicação. Para Richers (2000), marketing é a arte de entender e atender o cliente da melhor maneira possível. E para atendê-lo da melhor maneira é preciso conhecê-lo. Nosso estudo baseia-se na importância de do conhecimento do comportamento do público, para que os profissionais específicos possam tomar decisões pautadas no conhecimento de hábitos e usos. A metodologia utilizada para a realização deste estudo será a pesquisa exploratória, com a finalidade de proporcionar maior familiaridade com o tema em questão e a pesquisa descritiva quantitativa, terá como método de abordagem o hipotético-dedutivo. O método de procedimento selecionado é o estatístico e, o tipo de estudo, o levantamento. O objetivo deste trabalho é analisar o comportamento do consumidor atual de 28 a 50 anos diante da mídia internet.

Palavras-chave. Internet. Marketing. Comportamento.

Abstract.*The internet has become a powerful marketing tool and communication. To Richers (2000), marketing is the art of understanding and meeting the customer the best possible way. In addition, to answer it as best you must know it. Our study is based on the importance of public behavior knowledge for specific professional can make guided decisions in the knowledge of habits and uses. The methodology used for this study is the exploratory research, in order to provide greater familiarity with the topic at hand and quantitative descriptive research will approach the hypothetical-deductive method. The selected method is the statistical procedure, and the kind of study, the survey. The objective of this study is to analyze the current consumer behavior 28-50 years before the internet media.*

Keywords. *Internet. Marketing. Behavior.*

1. INTRODUÇÃO

O mercado mundial passou por uma revolução na comunicação e no mercado de produção de informação a partir do surgimento da internet. Diversos estudos, nas mais diferentes abordagens, buscam compreender os novos funcionamentos da comunicação e também o comportamento do público receptor/consumidor. Mesmo assim, ainda temos lacunas quando a proposta é uma abordagem mais específica. Identificar e entender como este receptor se comporta diante desta nova mídia, que é também um arquivo, um centro de memória, repleto de informações e de discursos conflitantes, é fundamental. Qual a frequência em que ele é impactado por esta mídia, por estes discursos? Qual o seu padrão de comportamento? Existe um padrão?

A escolha do tema, aqui proposto, surgiu da necessidade de adquirir conhecimentos teóricos do assunto em questão, tendo como objetivo principal pesquisar e analisar o comportamento do público definido como homens e mulheres de vinte e oito a cinquenta anos, residentes em Pouso Alegre e cidades vizinhas no sul de Minas Gerais. Foi realizada uma pesquisa exploratória com a finalidade de proporcionar maior familiaridade com o tema em questão e a pesquisa descritiva quantitativa e, como método de abordagem, o hipotético-dedutivo.

Neste trabalho apresentaremos o resultado da pesquisa e as principais conclusões levantadas a partir dos objetivos e hipóteses estabelecidos.

2. OBJETIVO

2.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo deste trabalho foi analisar o comportamento do consumidor atual diante da mídia internet. Tendo como público-alvo homens e mulheres de vinte oito a cinquenta anos residentes em Pouso Alegre e cidades vizinhas no sul de Minas Gerais. A presente pesquisa fornecerá subsídios para análise e observação do comportamento deste consumidor.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Identificar o que eles mais acessam e de onde.
2. Identificar o período e quanto tempo eles gastam na internet.
3. Qual o formato de propaganda mais chama atenção deste público específico.
4. Se ele consome produtos por meio da internet.

Considerando o cenário apresentado, definiu-se como problema da pesquisa: Qual é o comportamento do consumidor de vinte e oito a cinquenta anos residente no Sul de Minas diante da mídia internet? Foram levantadas as seguintes hipóteses, que são formulações provisórias, com intenções de serem posteriormente demonstradas ou verificadas, constituindo uma suposição admissível: ele tem grande familiaridade com esta mídia acessando diariamente,

ele não acessa com tanta frequência; a maioria dos acessos acontece na sua casa, a maioria dos acessos acontece fora da casa deles; as propagandas na internet chamam a sua atenção, as propagandas na internet não chamam a sua atenção; ele consome produtos através da internet, ele não consome produtos através da internet.

3. JUSTIFICATIVA

A importância é a de exercitar um olhar crítico para o comportamento de um público específico no sul de Minas. Conhecer este comportamento com a finalidade de instrumentalizar procedimentos e práticas que contribuam para a sustentação de decisões gerenciais no uso específico desta mídia. Instrumentalização esta, fundamental para os profissionais da área de comunicação.

Stanlei Nelson Bellan (2010, p.10)

> No período de seis anos (2004-2009), a internet cresceu 427% contra 58% do conjunto de todos os meios. O investimento em publicidade em cada uma das mídias pode ser uma forma indireta de aferir a migração para a internet do tempo anteriormente destinado às demais mídias (incluindo a TV) pelas pessoas.

De acordo com o autor, em comparação com as demais mídias, a internet é a que mais cresce, e os investimentos para outras mídias em uma forma indireta estarão levando os consumidores para tal plataforma. Esse dado é importante para as ações de campanhas publicitárias, porque fornece dados sobre as mudanças de atitude dos consumidores.

4. METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a realização deste estudo foi a pesquisa exploratória com a finalidade de proporcionar maior familiaridade com o tema em questão. A pesquisa realizada foi descritiva quantitativa que consiste na investigação de pesquisa empírica com a finalidade principal de delinear ou analisar as características de fatos e fenômenos (MARCONI; LAKATOS, 2009), e o método de abordagem, o hipotético-dedutivo, visto que não encontramos estudos bibliográficos que fornecessem informações gerais ou específicas a respeito do comportamento de consumo do consumidor nesta faixa etária na região de Pouso Alegre e foi necessário levantar mais dados, ouvir o público pouso-alegrense para se obter informações sobre os hábitos do consumidor de internet na cidade sul mineira onde será realizado o estudo. O método de procedimento selecionado foi o estatístico e o tipo de estudo, o levantamento.

Como instrumento de coleta de dados foi escolhida a observação direta extensiva, mais precisamente um questionário, isto é, “é um conjunto de perguntas, que a pessoa lê e responde sem a presença de um entrevistador” (CARNEVALLI; MIGUEL, 2014). O questionário desenvolvido foi estruturado e não-disfarçado, ou seja, “o respondente sabe qual é o objetivo da pesquisa, e o questionário é padronizado, usando principalmente questões fechadas” (IBID). O questionário foi composto por questões abertas; semiabertas; fechadas; questões dicotômicas e encadeadas.

O público a ser entrevistado foi formado pela população economicamente ativa de

Pouso Alegre e Machado, tendo, como critérios de inclusão residir, trabalhar ou estudar no município e ter a idade entre vinte oito a cinquenta anos, além de possuir o hábito de acesso à internet.

O universo de pesquisa foi de aproximadamente 142.073 na cidade de Pouso Alegre Minas Gerais e na cidade de Machado Minas Gerais com 38.688 habitantes (IBGE, 2014). Pessoas que não se encaixaram no perfil procurado e não tinham o hábito de acesso à *web* e de pesquisa foram consideradas excluídas do universo.

Para a definição da amostra, foi considerado um intervalo de confiança equivalente a 95%, erro amostral igual a 5%, além da heterogeneidade do público a ser pesquisado. Portanto, o número de pessoas que foram entrevistadas equivale a 385. Esta amostra foi definida baseada em tabela de pesquisa fornecida pelo SEBRAE. A amostra foi não probabilística acidental, onde o pesquisador selecionou membros da população mais acessíveis (SCHIFFMAN; KANUK, L., 2000).

A coleta de dados foi feita de duas maneiras: pessoalmente e pela internet e todas as coletas foram realizadas no período de junho a outubro do ano de 2014. Os locais onde ocorreu a coleta de dados pessoalmente foram selecionados devido ao grande fluxo de pessoas. Foram eles: Universidade do Vale do Sapucaí, no período de aula, nos dias de segunda a sexta no horário das 20h às 21h; a região central da cidade de Pouso Alegre em horário comercial nos dias, terça, quarta e quinta, das 12h às 14h com exceção dos sábados, dia em que a pesquisa era realizada das 10h às 16h, com intervalo de uma hora; e também na região central da cidade de Machado, aos sábados das 10h às 16h, com intervalo de uma hora. Foram abordadas pessoas que passaram a pé pelos locais no momento em que estavam passando. Nesses locais foram coletadas as respostas de 154 pessoas.

Quanto à internet, as respostas foram coletadas por meio de questionário online de 231 pessoas. Estes questionários foram enviados no mês de setembro e os internautas tinham até o mês de outubro para respondê-los. Na internet, foram selecionadas pessoas que já eram conhecidas, estavam mais acessíveis e que possuíam o hábito de acessar a *web*. Para que o questionário fosse aplicado, o pesquisador tinha que verificar se a pessoa abordada tinha idade entre 28 e 50 anos e o hábito de acessar a internet.

Após a realização da coleta dos dados, foi feita uma análise estatística descritiva, possível a partir da tabulação de dados categóricos nominais e dados numéricos discretos para se identificar o comportamento dos usuários com a internet - o evento que ocorreu com maior frequência - ou seja, "[...] o valor que se repete em maior número de vezes" (MARCONI; LAKATOS, 2009b). Também será realizada uma inferência estatística, a fim de efetuar conclusões acerca da população estudada.

4.1 ASPECTOS ÉTICOS DAS PESQUISAS

A participação do entrevistado em cada pesquisa foi voluntária, de modo que ele poderia desistir a qualquer momento sem qualquer penalização ou prejuízo à sua pessoa. As informações obtidas dos 385 entrevistados da pesquisa e os dados foram analisados como um conjunto de opiniões, não tendo, assim, sido expostas as opiniões individuais dos entrevistados. Todos os formulários de pesquisa após a tabulação foram descartados. Em todos os momentos

foi mantido o anonimato total dos entrevistados para não acarretar quaisquer desconfortos à sua integridade física, moral ou psicológica.

5. APRESENTAÇÃO DE DADOS

Constatamos que 67% do público entrevistado são do sexo feminino, enquanto 33% são do sexo masculino. Vinte e quatro por cento dos entrevistados (24%) tinham entre 39 e 42 anos de idade, 19% tinham entre 35 e 38 anos, enquanto 17% tinham idade entre 47 e 50 anos, 15% tinham entre 31 e 34 anos, 13% com idade entre 43 e 46 anos e 11% tinham a idade entre 28 e 30 anos.

A grande maioria dos entrevistados, estes que, residem, trabalham ou estudam na cidade de Pouso Alegre, é composta por 49% de machadenses, e 42% são da cidade de Pouso Alegre; totalizando 91%. Os outros 9% restantes são naturais das cidades vizinhas como: Santa Rita do Sapucaí 3%, Taubaté 0,26%, Cambuí 0,26%, Paraisópolis 2%, Belo Horizonte 1%, São Paulo 0,26%, São João da Mata 1% e Poço Fundo 1%.

Na pesquisa sobre a renda familiar dos entrevistados, 38% afirmaram ter renda entre R$2.034,00 e R$ 4.067,99, 21% afirmaram ter renda entre R$678,00 e R$ 2.033,99, 15% entre R$ 6.102,00 e R$ 8.137,99, 13% afirmam ganhar mais que R$ 8.136,00; 11% dos entrevistados afirmam ganhar entre R$ 4.068,00 até R$ 6.101,99 e 3% tinham renda familiar correspondente até R$677,99.

A maioria dos entrevistados, sendo 52% do total, possui o ensino superior incompleto. Em segundo lugar vêm os que terminaram o ensino superior com 37%. Os que possuem ensino médio totalizam 8% e 4% são os que possuem ensino fundamental completo. Cinquenta e sete por cento trabalham como assalariados (57%), 22% trabalham como funcionários públicos, 10% são formados por estudantes, 8% são empresários e 4% atuam como profissionais liberais. O estado civil dos entrevistados é 55% solteiros, 40% casados e 5% divorciados.

A maioria dos entrevistados acessa o *Facebook*, totalizando 89%. A segunda rede social mais acessada é o *Whatsapp*, com 71% das respostas, a terceira mais acessada é o *Youtube*, com 60%, 37% acessam o *Google +*, 8% acessam o *Twitter* e 3% navegam em outras redes sociais. Nesta pergunta os entrevistados podiam marcar mais de uma opção e a média de respostas obtida foi 2,68. Dentre as pessoas que responderam à pesquisa 77% usam a internet para se comunicar, em seguida, 70% usam para entretenimento, 56% para realizar pesquisas, 46% em busca de notícias. Nesta questão as pessoas podiam marcar de 1 a 3 respostas. A média de respostas por entrevistado foi de 2,48.

No modo como têm acesso à internet, os entrevistados podiam marcar de 1 a 3 respostas. A maioria, 94%, acessa pelo seu computador pessoal, 68% por meio do celular, 57% pelo computador do trabalho e 11% acessam por outros meios que não constavam na pesquisa, 8% acessam pelo *tablet* e 4% acessam as redes pelo computador da escola. A média de respostas por entrevistados foi de 2,4%.

Sobre qual horário os internautas mais acessam as redes, constatou-se que a maioria acessa o dia todo com 43%, à noite com 37%, 15% se conecta à tarde, 3% gostam de acessar de madrugada e 2% de manhã. A média de tempo de uso por dia foi de mais de duas horas com

44%, 34% possui uma média de uso de 1 a 2 horas, 19% acessam as redes de 15 a 30 minutos por dia e entre 30 e 60 minutos obteve a porcentagem de 4% do total. Porém eles entram na internet várias vezes por dia, acessando a quantidade de horas aqui descritas.

Sobre a quantidade de acesso diária, 31% acessam a internet mais de cinco vezes, 28% acessam apenas uma vez, 13% acessam três vezes, duas vezes e cinco vezes empataram com a porcentagem de 11% e, por último, com 5% navegam 4 vezes por dia. Quando os internautas estão navegando a maioria é atraída pelas propagandas, totalizando 77% dos entrevistados e apenas 23% disseram não.

Através da pesquisa aplicada, foi possível identificar que os internautas de 28 a 50 anos são atraídos nas redes sociais pelos formatos de banner, com 21% das respostas e 17% por meio de site. Nesta questão também houve a opção de comercial de TV, pois o objetivo foi a comparação das duas mídias, televisão e internet. Com esta pergunta foi comprovado, com 62%, que a TV ainda domina o público alvo desta pesquisa melhor do que a mídia internet.

Os produtos mais comprados por influência de anúncios são acessórios e equipamentos de informática com 33%, 17% compram roupas, 16% compram calçados, 15% possuem o hábito de comprar celulares/smartphones pela internet, 14% compram eletrodomésticos, 12% compram viagens, 6% ingressos e 3% compram móveis. Quando perguntamos sobre a frequência de compra destes consumidores, 65% compram às vezes, 25% compram sempre e 10% compram raramente.

Na pesquisa sobre como eles ficam sabendo dos *sites* de produtos, 55% ficam sabendo por meio da própria internet, 25% possuem amigos que recomendam e 20% ficam sabendo por meio de propagandas televisivas. Cinquenta e nove por cento (59%) das pessoas prestam atenção nos anúncios da *web* e compram produtos após ver esses anúncios. E 41% responderam que nunca compraram produtos após ver anúncios.

Internautas que efetuaram compras após ver um anúncio, 31% desses consumidores, compram acessórios e equipamentos de informática, 15% compram eletrodomésticos, 11% compram roupas, 10% compram calçados, 8% passagens e 6% gostam de comprar livros. Quando perguntado para este público se eles consomem a marca seguida na *web*, 59% responderam não e 41% disseram sim.

Sobre o motivo deles não consumirem as marcas que seguem, 38% das pessoas responderam a opção outros motivos, os quais foram apontados pelos entrevistados os que se seguem: 14% seguem apenas para ficar por dentro do que acontece com a aquela marca, 9% preferem comprar em loja física, 7% só compram, mas não são fãs da marca, 4% não gostam de seguir a marca, 3% gostam de comparar os preços das marcas, 1% segue as marcas somente por entretenimento. Entre as opções fechadas apresentadas nesta questão, obtiveram-se as seguintes porcentagens, não é vendido onde moro com 22%, 17% porque não há confiança nas compras de venda *online*, 15% os produtos não são vendidos *online*,4% não pode comprar com frequência e 3% não confia.

Oitenta e quatro por cento (84%) visualizam os posts das marcas enquanto navega na linha do tempo, 16% acessam a página da marca para visualizar novas postagens. Sobre a relação de consumo do público quando não conhecia as redes sociais das marcas seguidas, 58% já haviam consumido poucas vezes, 19% nunca haviam consumido, 14% consumiam com alta frequência e 9% consumiram somente após começar a seguir a marca. Sessenta e três

por cento (63%) dos entrevistados não foram motivados a consumir produto ou serviço de alguma marca após conhecer seus perfis nas redes, 37% foram motivados a consumir. Sobre a frequência de consumo do público que adquiriu algum produto após começar a seguir a marca nas redes, 48% consumiu para experimentar, 29% começou com uma alta frequência de consumo, 14% parou de consumir e 9% consome poucas vezes.

Sobre os entrevistados que deixaram de consumir a marca após conhecer suas redes sociais e adquirir um produto, perguntou-se o motivo que levou estas pessoas a não consumir mais a marca. Quarenta e cinco (45%) pararam porque ficou insatisfeito com o atendimento presencial ou via telefone, 36% porque o produto da marca não combina com a personalidade do cliente, 10% porque ficaram insatisfeitos com a venda online e 9% ficaram insatisfeitos com o produto ou serviço.

Oitenta por cento (80%) dos entrevistados, ao parar de consumir os produtos da marca, não deixaram de seguir a marca nas redes sociais. E apenas 20 % deixaram de seguir. Sobre promoções na *web*, 56% das pessoas participam das promoções realizadas pelas marcas que elas seguem e 44% não participam dessas promoções.

6. CONCLUSÃO

Identificando o comportamento do consumidor selecionado na nossa pesquisa temos: sobre o período que ele mais acessa as redes, constatou-se que a maioria acessa o dia todo com 43% e à noite com 37%. A média de tempo de uso por dia foi de mais de duas horas com 44%; 34% possuem uma média de uso de 1 a 2 horas. Cinquenta e nove por cento (59%) das pessoas prestam atenção nos anúncios da web e compram produtos após ver esses anúncios. E 41% responderam que nunca compraram produtos após ver anúncios. No modo como têm acesso à internet, os entrevistados podiam marcar de 1 a 3 respostas. A maioria, 94%, acessa pelo seu computador pessoal, 68% por meio do celular, 57% pelo computador do trabalho. A média de respostas por entrevistados foi de 2,4%.

De acordo com *Netviu,* da empresa Nielsen IBOP (2014), os brasileiros que moram em domicílios com acesso à internet ganharam um novo impulso em 2014 chegando a 87,9 milhões no mês de maio. Este número é 14,2 milhões superior aos 73,7 milhões no ano de 2013 e, dessa forma, houve um aumento anual de 19%. A maioria dos entrevistados acessa o *Facebook* totalizando 89%, a segunda rede social mais acessada é o *Whatsapp*, com 71% das respostas, sendo a terceira mais acessada o *Youtube*, com 60%.

De acordo com o Blogconvênia (2015), o Facebook ocupa a liderança entre as redes sociais com, 1,5 bilhões de usuários ativos em quase 11 anos de vida, contando com cerca de 80 milhões somente de brasileiros. Sobre as hipóteses, confirmamos que este público tem grande familiaridade com esta mídia, acessando durante todo o dia (43%). Entre os entrevistados que se interessam por anúncios na internet, as propagandas com o formato de banner na internet são as que mais chamam a atenção, alcançando 21% dos entrevistados. Entretanto a televisão ainda é a mídia de maior impacto, tendo grande influência em 62% do público.

Grande parte desse público, 84%, consome produtos pela internet. A maioria dos consumidores da web, 31%, compra acessórios e equipamentos de informática e 15% compram eletrodomésticos.

O telefone levou 70 anos para conquistar 50 milhões de usuários, o rádio levou 38 anos, televisão 13 anos e internet 5 anos. Portanto, a internet conquistou seu público em menos tempo e ao atingir 50 milhões de usuários, ela se encontrava bem menos presente nos lares do que os outros sistemas citados acima, pois essa mídia online pode ser acessada de forma comunitária em escolas, *Lan House*, trabalhos, entre outras opções, de acordo com a Revista Super Interessante (2001).

Atualmente a mídia televisiva permanece como a mídia mais usada, pois, de acordo com Andrade Neto (2014), 95% dos brasileiros assistem TV, e destes 73% veem programas televisivos diariamente, com uma média de utilização de 4h31.

Hoje, os brasileiros estão conectados 24h por meio de multiplataformas que oferecem várias opções de produto ou serviço e notícias em geral. A comunicação está muito rápida e com um fácil acesso para grande maioria da população. Dessa forma, de acordo com Tecnologia. Terra (2013), mais de 30 milhões de brasileiros acessam as redes *onlines* por meio de três telas diferentes. Esse número dobra quando é comparado com a França (19 milhões) ou Reino Unido, com 16 milhões. De acordo com o *Google* Brasil entre 10 brasileiros, sete utilizam algum smartphone ou estão acessando a internet por meio de computadores enquanto assistem TV.

A mídia televisiva ainda é a maior mídia para esse público específico, porém a segunda é a internet. Assim, a tendência será voltada para uma ampla divulgação para aproveitar o crescimento da internet e a grande porcentagem do público que é atingido pelo comercial televisivo. A rápida adaptação da internet pelas pessoas é um bom resultado para os publicitários, porque, se consegue uma divulgação mais ampla e rápida, com um investimento menor, é possível contar também com a divulgação espontânea dos seus consumidores.

De acordo com Schiffman (2.000, p.18);

> A teoria psicanalística afirma que os comportamentos expressos na consciência são uma expressão distorcida de desejos recalcados que se localizam no inconsciente. O significado de um comportamento ou de uma atitude não deve ser buscado no plano consciente, mas sim nos motivos ocultos, que estão situados no plano do inconsciente. [...]

De acordo com o autor, o desejo move as ações das pessoas e esse efeito também se aplica à internet, potencializando-se por meio das redes sociais. As pessoas só mostram as coisas boas de sua vida, como viagens ou quando acabam de comprar algum lançamento no mercado, dessa forma elas apresentam *status*, alegria, realização de alguma frustação passada, estilo de vida e qual é seu núcleo na sociedade. Dessa forma, há uma divulgação espontânea da imagem dos produtos, serviços ou viagens.

Conhecer o comportamento do consumidor de 28 a 50 anos com a finalidade de instrumentalizar procedimentos e práticas que contribuam para a sustentação de decisões gerenciais no uso específico desta mídia é fundamental para os profissionais da área de comunicação. Pudemos constatar que esta mídia possui forte penetração no segmento pesquisado, considerando especificamente a idade e a região pesquisada.

Com a nossa pesquisa, foi comprovado o comportamento de homens e mulheres de vinte oito a cinquenta anos residentes em Pouso Alegre no sul de Minas Gerais, diante da mídia internet atingindo assim o nosso objetivo principal.

REFERÊNCIAS

BELLAN, Stanlei Nelson. **Probabilidade de dispêndio de tempo de consumidores de mídia na internet**. 2010.

CARROZZA, Newton Guilherme Vale. **Publicidade: o consumo e sua língua**. 2010.

GARR, Vanessa Gabas et al. **De Navegadores a Compradores: os elementosmotivacionais nas decisões de compra pela internet**. Contextus-Revista Contemporânea de Economia e Gestão, v. 3, n. 1, p. p. 45-54, 2005.

GIL, Antonio Carlos. Técnicas de pesquisa: **Planejamento e Execução de pesquisas, Amostragens e Técnicas de Pesquisa, Elaboração, Análise e Interpretação de Dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Lucerna, 2004.

RICHERS, Raimar; LIMA, Cecília Pimenta. **Segmentação: opções estratégicas para o mercado brasileiro**. Nobel, 1991.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 2009.

RICHERS, Raimar. **Marketing: uma visão brasileira**. 4ª ed. São Paulo: Negócio Editora, 2000.

SCHIFFMAN, Leon; KANUK, Leslie. **Comportamento do Consumidor**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 2000.

HOLDING, Nielsen.**Acesso à internet em domicílios dispara e chega a quase 90 milhões**. Disponível em <http://www.nielsen.com/br/pt/press-room/2014/Acesso-a-internet-em-domicilios-dispara-e-chega-a-quase-90-milhoes.html>. Acesso em: 10 Agosto de 2014.

ANDRADE NETO, João. Estudo do Governo. Disponível em <http://www.conversaafiada.com.br/brasil/2014/12/19/estudo-do-governo-e-ibope-audiencia-na-internet-bomba/> Acesso: 13 Agosto de 2014.

TERRA.com. **De cada 10 brasileiros, sete usam smartphones ao assistir TV**.Disponível em <http://tecnologia.terra.com.br/internet/de-cada-10-brasileiros-sete-usam-smartphones-ao-assistir.html > Acesso em 08 de Setembro de 2014.

CONVENIA, equipe. **As redes sociais mais usadas no Brasil e no mundo**. Disponível em <http://www.convenia.com.br/blog/redes-sociais-mais-usadas-2/> Acesso em 23 de Setembro de 2014

SUPER INTERESSANTE, revistas. **A sociedade da informação**. Disponível em http://super.abril.com.br/tecnologia/sociedade-informacao-442036.shtml Acesso 25 de Setembro de 2014

A PRODUÇÃO DE *FANFICTIONS*: UMA ESTRATÉGIA PARA PROMOVER O LETRAMENTO DIGITAL

LUCAS MARIANO DE JESUS

MAURICÉIA SILVA DE PAULA VIEIRA

Universidade Federal de Lavras (UFLA): Campus UFLA –
Sede, Av. Doutor Sylvio Menicucci, 1001 - Kennedy, CEP 37200-000 Lavras – MG
ljesus@letras.ufla.br
mauriceia@dch.ufla.br

Resumo. Os estudos sobre letramento seguem o desenvolvimento das práticas de leitura/escrita e seus impactos sociais. As tecnologias digitais possibilitaram novas práticas de leitura e escrita e as barreiras entre autor e leitor são cada vez mais fluidas. Este trabalho analisa a produção de fanfictions- ficção de fã- e discute as contribuições que esse gênero traz para a formação de leitores e escritores na contemporaneidade.

Palavras-chave. Fanfictions. Letramento. Leitura e escrita. Tecnologia.

Abstract. *Studies of literacy follow the development of practices of reading/writing and its social impacts. Digital technologies have enabled new ways of reading and writing and barriers between author and reader are becoming more fluid. This paper analyzes the production fanfictions- facture of fiction and discusses the contributions that this genre brings to the formation of readers and writers in contemporary times.*

Keywords. *Fanfiction. Literacy. Reading and writing. Technology.*

1. INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade regida pela informação rápida e em grande quantidade que afeta o modo de vida dos cidadãos em várias instâncias e instituições. Imersos nesse contexto, é necessário que novas posturas e novas formas de ver e atuar com as tecnologias atuais sejam repensadas, principalmente no ambiente escolar, uma vez que esse espaço abriga uma parcela da sociedade que é fortemente atraída pela tecnologia: os jovens, ou, em outras palavras, a geração Y.

Viver em uma sociedade letrada faz com que cada indivíduo seja estimulado a usar sua competência como leitor e produtor em várias situações do dia a dia, não apenas para ler e produzir textos escritos, mas para que, de certa forma, ele possa compreender e se inserir no mundo que o cerca. Dessa maneira, o trabalhos com as *fanfictions* pode auxiliar no desenvolvimento de competências relacionadas à leitura e à produção escrita em sala de aula.

2. LETRAMENTOS - LETRAMENTO DIGITAL

Segundo Soares (2002, p 145), "letramento é a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita incorporando as práticas que se demandam [...] e que não existe letramento, e sim "letramentos"." Nessa holística, as novas mídias se tornaram suportes para a leitura e escrita digitais, levando-nos a trabalhar com o conceito de letramento digital.

A diferenciação entre letramento e letramento digital está no fato de que o letramento digital "conduz as práticas de leitura e da escrita digitais, na cibercultura, de modo diferente daquele como são conduzidas as práticas de leitura e de escrita quirográficas e topográficas" (SOARES, 2002, p.146). O letramento digital requer do indivíduo domínio sobre as funções e ações fundamentais no manuseio de equipamentos munidos de tecnologia digital, tais como computadores, celulares, *tablets*, caixas eletrônicos, câmeras, gravadores entre outros.

> O letrado digital exige do sujeito modos específicos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais. Ele utiliza com facilidade os recursos expressivos como imagens, desenhos, vídeos para interagir com outros sujeitos (XAVIER, 2011, p.6).

É fato que, nos dias de hoje, o acesso à internet e às redes sociais possibilita uma interlocução em tempo real e instantânea. Dessa forma, essa geração passou "a ler e a produzir textos com mais frequência, ainda que, na maioria das vezes, sejam textos informais" (XAVIER, 2011, p 7). Por outro lado, como trabalhar a tecnologia digital nas escolas se os aprendizes já nasceram envoltos por esses artefatos e que apesar da pouca idade, já são experientes em muitos aspectos que concernem ao manuseio de tais ferramentas? Freitas (2010, p.340) esclarece que "os professores precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos para integrá-los, de forma criativa e construtiva ao cotidiano escolar".

Neste cenário, a leitura e a produção de *Fanfictions* reúne uma comunidade expressiva e organizada em prol de objetivos literários.

3. FANFICTIONS

O termo *fanfics* ou *fanfictions* refere-se a uma história escrita por fãs que tem origem em uma criação original, seja ela um livro, uma música, uma série de tv, um quadrinho, um filme ou qualquer outra mídia. Para Vargas (2005)

> A fanfiction é, assim, uma história escrita por um fã, envolvendo os cenários, personagens e tramas previamente desenvolvidos no original, sem que exista nenhum intuito de quebra de direitos autorais e de lucro envolvidos nessa prática. Os autores de *fanfictions* dedicam-se a escrevê-las em virtude de terem desenvolvido laços afetivos tão fortes com o original, que não

> lhes basta consumir o material que lhes é disponibilizado, passando a haver a necessidade de interagir, interferir naquele universo ficcional, de deixar sua marca de autoria. (VARGAS:2005, p. 21)

No que tange a necessidade de interação com o "material disponibilizado", Siqueira (2008) esclarece que "ao perceber que não gostou do final de seu livro favorito, o leitor em questão poderia se resignar, ou escrever o final que queria em uma *fanfiction*". Como a escrita de *Fanfics* é uma atividade não monitorada "os adeptos desse passatempo são pessoas que, por opção, transcenderam o *status* de meros consumidores [...] expandindo seu relacionamento com esse universo ao recriá-lo e/ou ampliá-lo em seus próprios contos." (SIQUEIRA, 2007, p. 2).

Ao transcenderem o *status* de meros consumidores, os *Ficwriters* – como são popularmente chamados os escritores de *Fanfics -,* passam a ser autores e atuam no universo Web. Segundo Banners-Lee (2006), desde 2001, entramos na segunda fase da web, a chamada Web 2.0, que se caracteriza basicamente por tornar aquele que era mero consumidor de dados da Internet em um, agora, produtor de conteúdos para ela.

Mesmo já existindo antes do advento da internet, foi por meio desta que o fenômeno *Fanfiction* ganhou visibilidade. Atualmente existem sites que são criados exclusivamente para a criação e publicação de *Fanfics*, como é o caso do - http://www.fanfiction.net – e- https://fanfiction.com.br;

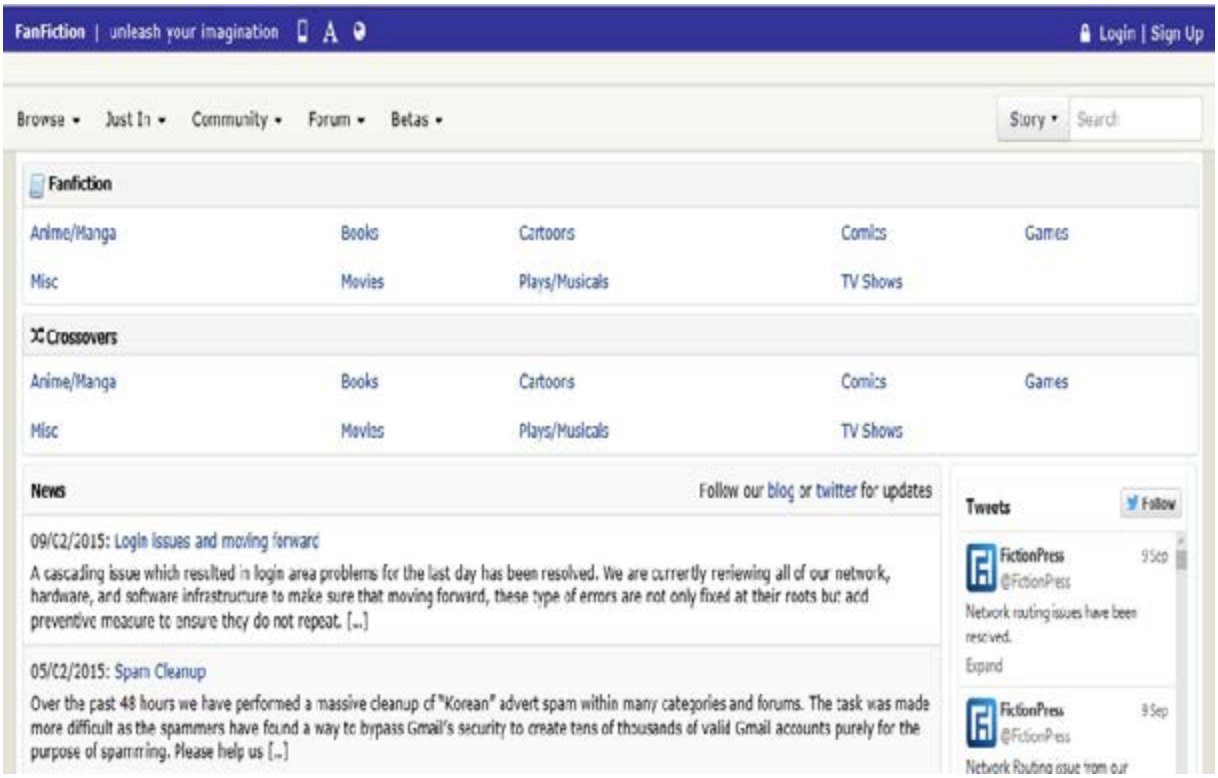


Figura 1: Disponível em: https://www.fanfiction.net/ > Acesso em 08/10/2015

Figura 2: Disponível em: https://fanfiction.com.br/ > Acesso em 08/10/2015

A navegação fácil permite que qualquer pessoa explore esses sites através de categorias e desfrute de várias *Fanfictions* publicadas. Existem também aplicativos para celulares que permitem ler, escrever e publicar *Fanfics* e que podem ser adquiridos gratuitamente a partir de *download* como o WATTPAD. Além de sites especializados nesse tipo de gênero, vários *ficwriters* publicam seus trabalhos em blogs pessoais, páginas e grupos de redes sociais, como o *Facebook.*

Figura 3: layout do aplicativo WATTPAD em um smartphone.

No momento da publicação, normalmente, os sites solicitam que o usuário preencha um formulário, cujo objetivo é adequar a *Fanfiction* para a correta exposição no catálogo do

site. Após a publicação, a *Fanfiction* já fica imediatamente disponível para leitura. A maioria dos sites possui um sistema que permite aos usuários comentarem as histórias postadas, fazerem críticas ou sugerir melhorias na história, tornando a escrita de *Fanfictions* uma escrita colaborativa.

4. A PRODUÇÃO DE *FANFICTIONS*

Serão analisadas duas histórias que foram escritas por dois alunos do 9º ano de uma escola da rede pública de ensino.

A primeira história, "**CDZ - A vingança por hades",** foi criada a partir da saga Cavaleiros do Zodíaco. Na versão de fã, o autor conta a história de uma guerra que aconteceu em um planeta distante, onde Seya, um dos cavaleiros do Zodíaco, foi gravemente ferido por um vilão da série chamado Hades, que, no desenrolar da guerra, acabou sendo morto. Dando continuidade à trama, os cavaleiros retornam à terra para se recuperarem da batalha e comemorar a morte do inimigo. Entretanto, os subordinados de Hades articularam uma vingança com o intuito de dar fim aos cavaleiros. O autor, no desenrolar da *Fanfiction,* descreve várias batalhas que ocorreram entre os Cavaleiros e os Subordinados de Hades até a última luta, em que Seya, o responsável pela morte do vilão na guerra, entra na batalha e dá fim ao inimigo.

A segunda história, intitulada "**Paradise",** foi baseada no conto de Alice no país das Maravilhas. A autora incorporou ao enredo a letra de uma famosa canção da banda *Coldplay*, *Paradise*, que, de forma intencional, é o título da *Fanfic*. Na *Fanfiction,* a autora conta a história de uma menina que era constantemente pressionada pela sociedade para se enquadrar em certos padrões. A menina sonhava com a liberdade e, após anos de tortura social, ela escolhe a noite mais chuvosa do ano para se despedir do mundo e ir de vez para o país das maravilhas. Com lágrimas nos olhos, ela ingere várias capsulas de medicamentos buscando na morte uma fuga da realidade.

5. INTERTEXTUALIDADE E BRICOLAGEM COMO ESTRATÉGIAS PARA A PRODUÇÃO ESCRITA

A cultura de fã está fortemente ligada ao sentimento de veneração que seus adeptos têm pelo objeto de interesse. Aspectos como a intertextualidade tem presença marcante nas produções feitas pelos *fic writers,* pois eles se apropriam de determinados artefatos culturais e fazem uma recriação dos mesmos.

O universo de ficcção criado nas duas histórias, principalmente em "**CDZ - A vingança por hades",** traz muitos elementos da história original, desde os cenários até os personagens. O desenvolvimento da nova trama e a atribuição de novas características, principalmente características psicológicas aos personagens, que nas mãos do novo autor são manipuladas para se tornarem parte da nova história, é que mostram a personalidade do novo produtor no desenvolvimento do seu texto. Como no exemplo retirado da *Fanfic* "**CDZ - A vingança por hades"** *,* em que o autor, no início do capítulo 2, insere um personagem desconhecido na história:

Capitulo 2= A vingança

Enquanto todos rezavam e torciam pela recuperação de seya, um subordinado de Hades os observava carregando consigo o desejo de vingança por Hades, ele planejava matar todos os cavaleiros, seu poder era semelhante ao dos deuses.

Em sua área de segurança ele disse:

PERSONAGEM DESCONHECIDO: Vocês cavaleiros de Atena mataram meu soberano mas isso não vai ficar assim, vou me vingar de todos vocês, Hades não morreu em vão, isso é uma promessa.

Figura 4: Fragmento extraido da Fanfiction CDZ – A vingança por hades.

Já na ficção "***Paradise***" a autora, mesmo sem ter conhecimento teórico, lança mão de um tipo de intertextualidade: a bricolagem. O termo *bricolage* é oriundo do francês e significa um tipo de trabalho improvisado realizado com diversos materiais de fontes distintas. No campo da teoria literária, a bricolagem é conhecida "como sinônimo de colagem de textos numa dada obra" (DERRIDA, 1971, apud NEIRA, 2012). O fragmento a seguir evidencia essa estratégia.

When she was just a girl
She expected the world
But it flew away from her reach so
She ran away in her sleep

Quando ela era apenas uma garota
Ela tinha expectativas do mundo
Mas este escapou de seu alcance
Então ela fugiu em seu sono

Alice só queria que as pessoas compreendessem o mundo como ela, ela queria que pessoas com ideais e ideias como a mesma fossem aceitas na sociedade em que vivia..., mas não foi bem assim... então ela encontrou um lugar onde o impossível não existisse, onde flores cantassem e cartas ganhassem vida. Então foi apenas um sonho pois ela acordou.

Figura 5: Fragmento extraído da Fanfiction – Paradise

No exemplo acima, fica evidente o do uso da intertextualidade, uma vez que a história é perpassada por fragmentos de outro texto, no caso, a música.

6. MULTIMODALIDADE E HIPERTEXTO

A diversidade de linguagens presentes nas *Fanfics* também favorecem a formação de leitores e produtores de texto que exploram os recursos tecnológicos a fim de atrair os leitores e conectá-los ao universo ficcional. Nas produções analisadas foi possível notar fortes traços de uma multiplicidade de significações, ou seja, "de textos compostos de muitas linguagens (modos ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreessão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar" (Rojo, 2012, p.19). Um bom exemplo é o uso do *hiperlink,* "texto que traz conexões, chamados links, com os outros textos" (COSCARELLI, 2003, p 73), inserido no início da *fanfic* "**CDZ - A vingança por hades"**. O emprego dessa estratégia estabelece uma conexão simultânea com um suporte que utiliza outro tipo de linguagem, no caso um vídeo. Outra estratégia é a presença da multissemiose, traço constitutivo do hipertexto, exemplificada na capa produzida para veicular a *fanfiction*:

Figura 6 : Capa da Fanfiction CDZ - A vingança por hades

6. AUTORIA

É certo que, no meio escolar, realizar trabalhos de escrita com os discentes é algo que requer cautela e esforço. Nas produções analisadas, a noção de autor, que é entendida aqui como algo que "exerce um papel importante na produção cultural em todo o período da modernidade e [...] uma herança que começou a ser forjada desde a invenção da escrita" (ANTÔNIO, 1998, p 189), evidencia a forma como os autores se apropriam do discurso, cadenciando as estratégias de intertextualidade com suas vozes dentro da narrativa, como mostra o exemplo extraído da *Fanfic* ***"Paradise"***:

E meses se passaram, anos se passaram e ela cresceu cheia de sonhos com a liberdade, liberdade essa que nunca veio. Alice soube que só havia uma forma de ser livre e encontrar de novo a sua verdadeira casa, seu verdadeiro lar, seu paraíso, seu pais das maravilhas. Afinal nada liberta mais que a morte...

And dreams of
Para-para-paradise
Para-para-paradise
Para-para-paradise
Oh oh oh oh oh oh-oh-oh
E sonhou com o
Para-para-paraíso
Para-para-paraíso
Para-para-paraíso
Oh oh oh oh oh oh-oh-oh

Então na noite mas chuvosa do ano, dia em que a lua cheia se encontrava em seu ponto mais alto no céu, ela segurou as capsulas que poderiam a libertar e apenas uma lágrima desceu pela sua face, só uma lágrima saiu de suas madeixas castanhas em meio de tantas outras que já tinha soltado perante a

Figura 7: Fragmento extraido da Fanfiction – Paradise

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contemporaneidade é um terreno fértil onde novas práticas e novas mídias surgem a todo momento "reinventando a leitura e mudando as formas de o leitor agir sobre o texto" (COSCARELLI, 2013). A partir das análises feitas e do contato com o ambiente de circulação das *Fanfictions*, foi possível constatar que a produção de *Fanfic*s traz muitos benefícios, entre eles, um crescimento crítico atrelado a uma postura mais ativa diante da sociedade, a contribuição para a melhoria da leitura e da escrita e o aprimoramento do letramento digital dos envolvidos.

É notável que uma nova literatura tem surgido por meio do ciberespaço. Lidar com essa nova realidade e levá-la para dentro das escolas é fundamental para a valorização do aluno, que passará a se constituir como um autor e colaborador fundamental na construção conjunta de conhecimento.

REFERENCIAS

ANTONIO, Irati. Autoria e cultura na pós-modernidade. **Ci. Inf., Brasília, DF**, v. 27, n. 2, p. 189-172, 1998.

BANNERS-LEE, Tim. *Web 2.0: Nobody even knows what it means.* http://arstechnica.com/business/news/2006/09/7650.ars. Acesso em: 25/09/2015.

COSCARELLI, Carla Viana. Entre textos e hipertextos. **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar. Belo Horizonte: Autêntica**, p. 23-35, 2003.

COSCARELLI, Carla Viana. Delaine Cafieiro ... [et al]. **Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula. Belo Horizonte.** Vereda, 2013

FREITAS, M. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, v. 26, n. 03, p. 335-352, 2010.

NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 2, p. 607-625, 2012.

SIQUEIRA, Márcio André Padrão de. Ascensão de uma subcultura literária: Ensaio sobre a fanfiction como objeto de comunicação e sociabilização. **Ciberlegenda**, n. 19, 2007.

SIQUEIRA, Márcio André Padrão de. A desconstrução da fanfiction: resistência e mediação na cultura de massa. **Pernambuco: UFPE**, 2008.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. **Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial**, p. 11-31, 2012.

VARGAS, Maria Lucia Bandeira. O fenômeno fanfiction: novas leituras e escrituras em meio eletrônico. **Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo**, 2005.

XAVIER, Antonio Carlos. "Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y." *Calidoscópio* 9.1 (2011): 3-14.

O SILÊNCIO SINTÁTICO COMO LUGAR DA MOBILIDADE DOS SENTIDOS EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS

LUCIANI DALMASCHIO

LAURA PEREIRA TEIXEIRA

Universidade Federal de São João Del-Rei
Praça Frei Orlando, 170 – 36307-352 – São João Del-Rei – MG – Brasil.
lucianid@ufsj.edu.br
laura.pteixeira@outlook.com.1

Resumo. Filiados à perspectiva teórica trazida pela semântica da enunciação, o olhar para a interface enunciado/enunciação tornou viável um recorte de trabalho que coloca em cena o silêncio sintático, de modo a propor que não dizer, sintaticamente, não significa esvaziar o sentido do enunciado. Sendo assim, nosso interesse nesta pesquisa é ampliar a análise sobre as seguintes questões: como o silêncio sintático é capaz de mobilizar a produção de sentido em anúncios publicitários?

Palavras-chave. Semântica da Enunciação. Lugar Sintático. Objeto Verbal. Silêncio Sintático.

***Abstract**. Affiliated with the theorical perspective brought by semantics of enunciation, the observation to the interface enunciated/enunciation become a working cut viable, that shows up the syntatic silence, in a way to propose that not saying syntactically do not mean to empty the meaning of the enunciated. In this way, our interest in this research is to extend the analysis about the following questions: how can the syntatic silence mobilize the production of meaning in advertisiments?*

***Keywords.** Semantics of Enunciation. Syntatic place. Verbal object. Syntatic Silence.*

1. TEXTOS PUBLICTÁRIOS: ALGUMAS ESPECIFICIDADES

Nosso trabalho terá como *corpus* de análise o anúncio publicitário. Sendo assim, entendemos ser importante discorrer, brevemente, sobre algumas características linguísticas

desse gênero textual. De acordo com Carvalho (1996), a publicidade utiliza e explora os recursos da língua e suas elaborações simbólicas. Esses recursos podem ser fonéticos, léxico-semânticos e morfossintáticos, com grafias inusitadas e sintaxe não-linear.

Em relação ao último aspecto elencado por Carvalho (1996) - sobre os recursos linguísticos de ordem morfossintática utilizados pela publicidade, marcadamente aqueles que dizem respeito a "flexões diferentes e grafias inusitadas; relações novas entre elementos; e sintaxe não-linear" (p. 13) - vamos nos ater aqui minuciosamente.

Analisaremos, nas peças publicitárias de nosso *corpus*, o papel do objeto verbal silenciado, e pensamos que essa construção linguística funciona no enunciado como um fato gramatical que diz respeito ao que a autora nomeia como sintaxe não-linear. Tomemos o exemplo 1 como ilustração do que seria para nós uma quebra de linearidade sintática no texto publicitário.

(1)

Figura 1 – Anúncio Publicitário – COCA-COLA[1]

Temos nesse anúncio da Coca-Cola a ocorrência do que denominamos silêncio sintático[2]. A cena enunciativa nos possibilita pensar que o lugar do objeto verbal da segunda oração possa orientar as seguintes ocupações:

(2) Abra a felicidade (garrafas de Coca-Cola) e colecione felicidade.

ou, ainda,

(3) Abra felicidade (garrafas de Coca-Cola) e colecione tampinhas (= felicidade).

1 Disponívelem:https://www.google.com.br/search?q=abra+a+felicidade+e+colecione&es_sm=93&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=uCZdVfq0Go7FgwSd1IDIDg&ved=0CAcQ_AUoAQ&biw=1360&bih=667#imgrc=2BF1oDC8S1PXXM%253A%3BATredAhnaujxM%3Bhttp%253A%252F%252Fprojetual.com.br%252Fwpcontent%252Fuploads%252F2012%252F01%252Ftampinhasdigitais.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fprojetual.com.br%252Fcampanha-de-verao-coca-colamusica-tampinhas-colecionaveis-estudio-coca-cola%252F%3B738%3B416. Acesso em 24.10.11.

2 Sobre silêncio sintático discutiremos no tópico 2 deste texto.

Esse exemplo nos mostra que, quando silenciado, o lugar de objeto verbal pode ganhar várias ocupações. Ou seja, os campos semânticos de felicidade/garrafa de Coca-cola/ tampinhas passam a ser associados e correspondem ao mesmo domínio de significação.

Esse entrelaçamento de possibilidades de ocupação do lugar de objeto do verbo *colecionar* parece sustentar nossa tese de que há nesse anúncio uma quebra da linearidade sintática da sentença, uma vez que não se trata de optarmos entre uma ocupação ou outra (felicidade ou tampinhas) para esse lugar, mas de fazer, pelo silêncio, com que as duas ocupações signifiquem *por si sós* e ao *mesmo tempo.*

Dessa forma, percebemos que a linguagem publicitária se beneficia dessa estratégia de não-dizer para a ampliação do significado de seus textos. Na verdade, isso acontece porque, sendo a língua uma materialidade carregada de simbologia, o silêncio funciona como parte integrante do linguístico e não pode ser relegado a um plano secundário, tampouco considerado um elemento neutro na significação.

2. ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Quando adentramos mais profundamente na relação da publicidade com o recurso do não-dizer, deparamo-nos com a forte presença do **interdiscurso** que deve ser entendido como lugar das construções sociais do sentido, que constituem a memória dos já-ditos que vigoram na sociedade.

Outro conceito importante para os nossos trabalhos é o de **cena enunciativa**. Conforme Guimarães (2002, p. 23), "uma cena enunciativa caracteriza-se por constituir modos específicos de acesso à palavra, dadas as relações entre as figuras da enunciação e as formas linguísticas." Dessa forma, a produção de sentido de um enunciado não se inscreve na esfera individual do sujeito psicológico: ela reside, de fato, na existência de um corpo sócio-histórico de traços discursivos cuja atualização, em uma cena do dizer, é realizada pela convocação da memória. Ressaltamos que a **memória** para a Semântica da Enunciação está relacionada não somente com o individual, mas também com o social. O sujeito apreende e transforma essa individualidade de apreensão em memória, utilizando-se da linguagem para que isso ocorra efetivamente. (DALMASCHIO 2013).

Entretanto, utilizar a linguagem não corresponde apenas a realizar uma marcação linguística no corpo do enunciado. Para nós, também é possível que lugares silenciados na sentença produzam efeitos de sentido. Trata-se do que nomeamos como **Silêncio Sintático (**DALMASCHIO, 2008)**.** O silêncio sintático seria, portanto, um lugar na organicidade da sentença (no caso deste trabalho o lugar de objeto) que permite a possibilidade do movimento dos dizeres.

3. UM OLHAR SINTÁTICO/SEMÂNTICO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DOS ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS

Comecemos nossas discussões lançando um olhar para o exemplo que segue.

(4)

Figura 2 - Anúncio Publicitário – UNIMED 3

Analisando a propaganda publicitária da empresa Unimed, vemos que a cena enunciativa nos traz os seguintes enunciados:

(5) Medicina não tem mágica.

(6) Mas carinho tem.

Percebemos que a quebra da linearidade sintática, associada ao silêncio de alguns lugares virtualmente marcados na estrutura dos enunciados, oferece à propaganda a possibilidade de construção de efeitos de sentido envoltos em uma ampla teia referencial.

3 Disponívelem:https://www.google.com.br/search?q=medicina+n%C3%A3o+tem+magia.+mas+carinho+tem&espv=2&biw=1360&bih=623&tbm=isch&source=lnms&sa=X&ved=0CAcQ_AUoAmoVChMIvoegvrDAyAIVjB6QCh3iaQp0#imgrc=tyaWADX3rHS5pM%3A. Acesso em 24.10.11.

Vejamos:

(5) Medicina não tem mágica.

(6a) Mas [Medicina] carinho tem.

Assumir essa perspectiva de sentido corresponde a dizer que, na sentença (6a) houve, um silenciamento do lugar de sujeito. Tal silenciamento, entretanto, consegue ser recuperado anaforicamente na sentença anterior (5) que materializa esse mesmo lugar com o elemento lexical *Medicina*. Assim, podemos dizer que em (6a) há uma força de retrospecção, que capta a referência em (5), e cria, no lugar sintático de sujeito, o fenômeno tradicionalmente conhecido como elipse.

E como explicaríamos a ancoragem da marca UNIMED nesse domínio referencial? É exatamente nesse ponto que nossa tese de que o silêncio sintático possibilita o movimento de sentido se fortalece. Afinal, para nós, por haver uma estreita aproximação semântica entre UNIMED e medicina, (6a) poderia passar pela seguinte reescritura

(6b) Mas [UNIMED] carinho tem.

Essa alteração também exigiria a reorganização de (5), cujo efeito se efetivaria da seguinte maneira:

(5a) UNIMED não tem mágica.

Em síntese, o que estamos defendendo é o fato de que não marcar na arquitetura da sentença (6) o lugar de sujeito, ou seja, silenciá-lo, representa dar a esse lugar o *status* de poder abrigar os nomes Medicina e UNIMED ao mesmo tempo. Não se trata, portanto, da realização de uma ou outra leitura e, sim, das duas concomitantemente. Dessa forma teríamos:

(6c) Mas [Medicina/UNIMED] carinho tem.

Outro efeito de sentido possível de ser realizado em (4) corresponderia a pensarmos que

(5) Medicina não tem mágica.

(7) Mas carinho tem [mágica].

Dessa vez, apesar de continuarmos trabalhando com a perspectiva de que estamos novamente diante do que nomeamos como silêncio sintático, não se trata mais de uma (não) ocupação do lugar de sujeito e, sim, do lugar de objeto. Ou seja, como podemos perceber, o enunciado (7) compõe-se por meio de uma predicação cujo lugar de objeto não se apresenta ocupado materialmente. Isso não impede, entretanto, que esse lugar abrigue, também por um processo retrospectivo, o substantivo *mágica* que oferece um alto nível de definitude a esse enunciado.

Essa agregação de sentido corresponde a pensar que a Unimed possui médicos (medicina), carinho e, consequentemente, mágica. Decorre, desse fato,

podermos estabelecer a existência de uma malha referencial entre os nomes capazes de ocupar os lugares de sujeito e objeto silenciados no anúncio, a saber: Medicina/carinho/mágica/ UNIMED. Vale ressaltar que essa fluidez de sentido não se realiza de forma desordenada, pois quando percebemos o agenciamento da cena enunciativa como forma de imprimir direção de sentido à ocupação desses lugares sintáticos, entendemos que a saturação é marcada pelo simbólico, pelo histórico, e, ao mesmo tempo, pelo orgânico, que, em convergência autorizam que o dizer, mesmo sob a influência do deslocamento e do equívoco, não produza efeitos aleatoriamente.

Nesse anúncio, a memória enunciativa coloca em cena dizeres socialmente regularizados, e na própria materialidade linguística encontramos os itens lexicais que engendram a malha referencial à qual nos referimos.

Já no próximo anúncio que analisaremos, a convocação da memória marca-se de forma mais efetiva e exige que agora sejam postas em cena forças de prospecção que, para Dias (2012), referem-se à atualização de uma virtualidade referencial.

(8)

Figura 3 - Anúncio Publicitário – UNIMED [4]

Nesse segundo anúncio da empresa UNIMED, o lugar de objeto do verbo *precisar* também aparece silenciado sintaticamente. Podemos pensar que

(9) De um jeito ou de outro, todo mundo precisa [de um parceiro];

(10) De um jeito ou de outro, todo mundo precisa [de Unimed (cuidados)];

(11) De um jeito ou de outro, todo mundo precisa [de um parceiro e de Unimed (cuidados)].

4 Disponívelem:https://www.google.com.br/search?q=medicina+n%C3%A3o+tem+magia.+mas+carinho+tem&espv=2&biw=1360&bih=623&tbm=isch&source=lnms&sa=X&ved=0CAcQ_AUoAmoVChMIvoegvrDAyAIVjB6QCh3iaQp0#imgrc=tyaWADX3rHS5pM%3A. Acesso em 24.10.11.

Novamente não se trata de escolher entre uma ou outra possibilidade de ocupação. Trata-se, antes, de permitir, pelo silêncio, a mobilidade da proposta de significar.

E, ao contrário do que acontece em (4), ocupar o lugar sintático de objeto do verbo *precisar* com *um parceiro* não se trata de realizar um processo de retrospecção, conforme aqui já especificado. Afinal, o que se põe em causa para se produzir esse efeito de sentido é a relação entre traços de memória que são acionados e uma atualidade de uso, relação essa pontuada, seja pelos elementos verbais, seja pelas marcas não verbais. Dessa forma, na relação entre traços do passado e demandas do presente, a enunciação atualiza a formulação como um todo e produz prospecções de referência nos espaços de memória em que circula essa formulação. Vejamos, agora, o que ocorre em (12)

(12)

Figura 4 - Anúncio Publicitário – VALE [5]

Seguindo ainda os pressupostos de nossas análises, trazemos um anúncio publicitário da empresa Vale que nos parece muito semelhante, no que diz respeito ao silenciamento do lugar de objeto, ao exemplo utilizado em (9). A própria cena deste anúncio traz também elementos que podem "preencher" a ocorrência do silêncio sintático, criando um referencial de sentidos possíveis.

Assim temos:

(13) Quem planta, colhe.

5 Disponívelem:https://www.google.com.br/search?q=medicina+n%C3%A3o+tem+magia.+mas+carinho+tem&espv=2&biw=1360&bih=623&tbm=isch&source=lnms&sa=X&ved=0CAcQ_AUoAmoVChMIvoegvrDAyAIVjB6QCh3iaQp0#imgrc=tyaWADX3rHS5pM%3A. Acesso em 24.10.11.

Ao colocarmos em jogo a análise de todos os elementos da cena enunciativa em questão, é possível realizar as seguintes ocupações para esses lugares:

(14) Quem planta árvores, colhe árvores.

(15) Quem planta desenvolvimento, colhe futuro.

É necessário ressaltarmos, aqui, a característica proverbial que o enunciado *Quem planta, colhe* ganha quando se ancora em regularidades de sentido advindas de uma memória de dizer que é atualizada pela cena criada no anúncio. Ou seja, elementos que fazem parte da memória enunciativa, são demandados pela predicação desse enunciado, uma vez que sabemos que ao plantarmos algo bom, colhemos algo bom e assim também acontece com o oposto.

Assim, o memorável se inscreve em (12) de maneira ainda mais marcada do que em (9).

Em relação ao que acabamos de postular, analisemos o que ocorre com o anúncio publicitário (16), mais uma vez produzido para divulgar os serviços da empresa UNIMED.

(16)

Figura 5 - Anúncio Publicitário – UNIMED [6]

Sobre o enunciado *Quem compara escolhe UNIMED*, não nos parece prudente afirmar que ele configure, propriamente, um provérbio. Entretanto, a regularidade de uso desse enunciado, evidencia que não é gratuito o fato de que ele apresente um tom proverbial. Sendo assim, trabalhamos com a tese de que situar-se nessa instância intermediária de estar a caminho da "proverbialização" justifica a necessidade de que pelo menos uma, das duas formas verbais que participam do enunciado, esteja com o lugar de objeto ocupado pelo nome UNIMED. Dessa forma, ocupação e (não) ocupação se requerem concomitantemente para reger o efeito de sentido da propaganda.

6 Disponívelem:https://www.google.com.br/search?q=medicina+n%C3%A3o+tem+magia.+mas+carinho+tem&espv=2&biw=1360&bih=623&tbm=isch&source=lnms&sa=X&ved=0CAcQ_AUoAmoVChMIvoegvrDAyAIVjB6QCh3iaQp0#imgrc=tyaWADX3rHS5pM%3A. Acesso em 24.10.11.

4. CONCLUSÕES

Podemos concluir que os anúncios publicitários são cenas propícias para a ocorrência do silêncio sintático, uma vez que se trata de um gênero textual que se constrói em torno de uma linguagem mais concisa, com grande apelo, também, para o não-verbal e para a memória. Nada mais adequado, portanto, de que fazer uso de um recurso de dizer que possibilita, de forma não linear, a movimentação e a ampliação dos sentidos, seja pela captação direta dos elementos constitutivos do acontecimento em ato, seja por uma maior exigência de convocação da memória na ocupação desse lugar.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Nelly de. **Publicidade***:* a linguagem da sedução. São Paulo: Editora Ática S.A., 1996.

CHARAUDEAU, Patrick. 1984. Le discours propagandiste. **Le Français dans le Monde,** n. 182. Paris, Hachette/Larousse. Jan., p. 99-103.

DALMASCHIO, L. **Enunciação e sintaxe**: modos de enunciação genéricos na ocupação do lugar de objeto. Belo Horizonte, Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFMG. Dissertação de Mestrado, 2008.

_____. **Predicação dirigida X predicação centrada***:* a (não) ocupação do lugar sintático de objeto na perspectiva da semântica da Enunciação. Belo Horizonte, Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFMG. Tese de doutorado. 2013.

DIAS, L. F. **Memória, enunciação e lugares sintáticos**. In: LEFFA, V. J. ERNST (orgs.). Linguagens: metodologias de ensino e pesquisa. Pelotas: Educat, 2012. p. 27-42.

GUIMARÃES, E. **Semântica do Acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002.

LÉXICO E INTERSEÇÃO DE CAMPOS DO SABER: A PRESENÇA DE NEOLOGISMOS EM LÍNGUAS DE ESPECIALIDADE

MÁRCIA DE SOUZA LUZ-FREITAS

Universidade Federal de Itajubá
Av. BPS, 1.303 – 37500-903 – Itajubá – MG – Brasil.
marcial@unifei.edu.br

Resumo. As unidades léxicas de uma área podem constituir a terminologia de outra área. O objetivo do trabalho é discutir a presença de neologismos em terminologias específicas, considerando o caráter multi- e interdisciplinar de alguns campos do saber. O estudo fundamenta-se nas teorias sobre Léxico, Neologia e Terminologia, com abordagem descritivo-analítica. A análise de um termo do corpus, obtido por pesquisa documental, mostra que um novo domínio é construído a partir do conhecimento já existente.

Palavras-chave. Léxico. Terminologia. Neologismo. Engenharia Biomédica.

Abstract. *The lexical units of some area can constitute another terminology. The objective is to discuss the presence of neologisms in specific terminology, considering the interdisciplinary character of some fields of knowledge. The study is based on theories of Lexicon, Terminology and Neology, with descriptive and analytical approach. The analysis of a term of the corpus shows that a new domain is built from existing knowledge.*

Keywords. *Lexicon. Terminology. Neology. Biomedical Engineering.*

1. INTRODUÇÃO

O vocabulário das áreas de ciência e tecnologia têm se ampliado contínua e intensamente devido ao desenvolvimento tecnológico acelerado observado a partir da década de 60 do século XX. Esse desenvolvimento tem estimulado a neologia, principalmente pela nomeação de construtos teóricos, processos e produtos. A característica multi- e interdisciplinar de diversas áreas científicas sugere forte hibridização de vários campos do saber. Assim, cogita-se que muitos dos termos que compõem o léxico de determinada especialidade sejam formados a partir de termos de outros domínios existentes.

O objetivo principal é discutir a presença de neologismos em terminologias específicas, atentando-se para o caráter híbrido de pertença epistemológica das unidades lexicais do conhecimento especializado. Além da introdução e da conclusão, o artigo apresenta duas seções. Em uma delas discorre-se sobre a fundamentação teórica. Na outra, com abordagem descritivo-analítica, discute-se a presença de termo neológico no *corpu*s analisado.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Do ponto de vista material, o léxico pode ser apresentado como finito. É o que se observa em obras que se propõem a listar e a definir o repertório lexicográfico, como os dicionários. Contudo, o léxico é incontável, pelo fato de a possibilidade de produção ser infinita. Desse modo, uma língua compreende seu léxico efetivo, as palavras já usadas ou em uso, e o léxico virtual, as palavras potenciais. O léxico efetivo engloba o vocabulário comum e os vocabulários específicos. Toda especialidade faz uso de um conjunto de termos necessários ao discurso de um domínio do saber.

Entende-se a terminologia de uma língua de especialidade como o conjunto de expressões sígnicas que constituem o vocabulário utilizado em determinado campo do saber científico. Cada elemento do conjunto é denominado termo. Assim, considera-se termo uma unidade lexical que se refere a um conteúdo específico pertencente a um domínio específico. A terminologia de uma área é seu conjunto de unidades lexicais especializadas (ULE), conforme Krieger (2001).

Krieger e Finatto (2004, p.75) definem termo como "o elemento constitutivo da produção do saber, enquanto componente linguístico, cujas propriedades favorecem a univocidade da comunicação especializada". Cabré (1999) afirma que o termo é uma unidade lexical definida em função de suas condições pragmáticas de adequação a um tipo de comunicação. Nesse sentido, segundo Kocourek (1982), as unidades lexicais se tornam termos quando são definidas e empregadas em textos de especialidade.

Humbley (2009, p. 3) diz que áreas ancestrais servem de inspiração para a criação das condições do campo emergente e explica que áreas ancestrais são aquelas preexistentes com as quais o novo campo de domínio estabeleceu relações interdisciplinares. Assim, há que se considerar também o caráter híbrido de pertença epistemológica de uma ULE (HUMBLEY, 2009), bem como os fenômenos de polissemia (SABLAYROLLES, 2010) a que cada termo está sujeito pelas variações discursivas. Um termo pode até já existir em determinada especialidade e ser considerado neologismo em uma nova situação de uso, ao ser incorporado à terminologia de outra área, em um processo de migração conceitual. Destaca-se que o processo neológico caracteriza-se pelo reaproveitamento de material lexical já existente.

Seja qual for a origem das ULE e sua diversidade de processos de formação (ALVES, 2007), parece adequado que elas sejam analisadas sob a luz da Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), considerando o termo como unidade poliédrica, em suas faces formal, semântica e pragmática (CABRÉ, 2001). O surgimento de termos específicos para "dizer" um saber científico em todos os seus desdobramentos – objetos, fenômenos, conceitos, interações discursivas – e sua disseminação revelam aspectos intra- e interlinguísticos, bem como aspectos sociointerativos. Isso corrobora a fala de Alves (2010, p.9), de que "descrever uma unidade lexical neológica implica observar o desenvolvimento social de uma comunidade

linguística durante um determinado período", já que "a neologia está intimamente vinculada ao caráter social da linguagem".

Segundo Alves (2010, p. 65), o conceito de neologismo "refere-se a uma nova forma, a uma nova acepção atribuída a uma unidade lexical ou a um estrangeirismo recebido de outra língua". Boulanger (1988, p.205) afirma que

> le terme néologie sert à designer l'entreprise d' identification des secteurs spécialisés des connaissances humaines qui requièrent um apport lexical considérable em vue de combler des déficits de vocabulaire. Les domaines peuvent être entièrement nouveaux (par exemple líntelligence artificielle [...]), plus ou moins récents [...] plus anciens, mais non encore décrits ou lacunaires du point de vue terminologique [...].

A atribuição do caráter neológico a uma unidade léxica exige o estabelecimento de um *corpus* de exclusão. Essa é a denominação criada por Boulanger para se referir a um conjunto de instrumentos linguísticos (dicionários de língua) que funciona como filtro "para caracterizar uma unidade lexical como neológica ou não neológica" (ALVES, 2010, p. 65).

Um dos conceitos necessários é o de neologia sintagmática, uma vez que grande parte das ULE é dada por sintagmas de grande extensão. Nesse sentido, além da identificação do sintagma terminológico e de sua estrutura morfossintática, é preciso considerar, em conformidade com Kocourek (1982), se ele denomina um determinado referente ou se já é sua própria definição.

3. *CORPUS*, ANÁLISE E DISCUSSÃO

Realizou-se o estudo a partir de pesquisa documental na qual se obtiveram cinco publicações do Departamento de Engenharia Biomédica da Unicamp entre 2010 e 2015. Para o processamento dos textos e a extração dos termos, utilizou-se o software Terminus 2.0[1], que permite a análise de *corpus* para fins de estudos terminológicos.

A Engenharia Biomédica é uma área em que conhecimentos de vários campos (Engenharia, Matemática, Computação, Física e Química) são ativados na busca de soluções para problemas de Biologia e Medicina. É uma especialidade relativamente recente que tem prestado substancial contribuição às ciências biomédicas e à tecnologia aplicada a problemas médicos. Assim, a Engenharia Biomédica apresenta pontos de tangência com outras áreas do conhecimento (LEB, 2015).

Essa interseção de domínios é muito comum às engenharias, consideradas como ciências aplicadas que se nutrem de conceitos das ciências puras, como Matemática e Física. As terminologias daí resultantes são, segundo Rey (2007, p. 336), "terminologias técnicas, os termos que representam objetos construídos, artefatos humanos e operações ou processos". Cabe ressaltar que, no tocante à engenharia, os estudos envolvem todo o percurso de um produto desde sua concepção até o descarte. De todos os documentos selecionados, observa-se que apenas um aborda o aspecto puramente técnico-científico de um equipamento. Os outros quatro tratam de aspectos relacionados a etapas diversas da utilização de equipamentos médicos.

1 TERMINUS 2.0. Universidade Pompeu Fabra. IULA Term, 2013.

Para a análise das sequências, considerou-se a definição de sintagmas terminológicos, também identificados como unidades polilexicais ou lexias complexas, que

> podem ser compreendidas como unidades constituídas de mais de uma palavra, com certa coesão interna entre seus componentes, tornando-se combinações fixas que, no sistema e na frase, podem assumir a função e o significado de palavras individuais (FERRAZ, 2010, p.36-37).

É o que se vê, por exemplo, no termo "carro de emergência com desfibrilador", selecionado para este estudo, cujas ocorrências são apresentadas na Figura 1.

Figura 1 - Registro de ocorrências contextualizadas do termo "carro de emergência com desfibrilador". Fonte: Terminus 2.0.

Tem-se, nesse termo, a lexicalização de um sintagma, "processo que produz o efeito de transferir informações da dimensão sintagmática (combinação de palavras) à dimensão paradigmática (um item lexical)" (FERRAZ, 2010, p. 40). O exemplo apresentado é um termo, pelo seu caráter denominativo, pela sua estruturação sintática (neologismos sintagmáticos geralmente se formam por um determinado seguido de um ou mais determinantes), bem como pela sua extensão (neologismos sintagmáticos tendem a ser mais extensos em vocabulário terminológico) (FERRAZ, 2010). Aponta-se em (1) a constituição morfossintática do termo, que é um sintagma nominal (SN).

Núcleo (substantivo)	**Sintagma preposicionado de valor adjetival**	**Sintagma preposicionado de valor adjetival**
determinado	determinante	determinante
carro	de emergência	com desfibrilador

(1)

Cabe a observação de que, na segunda ocorrência listada na figura 1, aparecem também os termos "carrinho de curativos", "carrinho de emergência" e "carrinho para transportes de bolsas de sangue". Destaca-se a derivação observada no elemento nuclear por meio do sufixo diminutivo -inho. Há que se observar que, na literatura correspondente[2], "carrinho" e "carro" designam a mesma categoria de equipamentos médicos. São os determinantes que diferem os respectivos referentes.

2 Manuais de fabricantes e prospectos de publicidade de fabricantes e empresas comercializadoras de produtos médicos.

Estabelecer um *corpus* de exclusão para definir quais termos podem ser considerados neologismos ainda é um procedimento de difícil sistematização para essa área. Em Engenharia Biomédica, não há ainda um dicionário especializado. Dicionários especializados das áreas de interseção serão ferramentas de muita valia, na continuidade do trabalho. Por ora, buscou-se o apoio da Tabela de Codificação de Produtos Médicos da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA, 2003). Essa tabela, embora defasada, é ainda a referência para o trabalho da Anvisa[3]. Nela, encontra-se apenas a ocorrência do termo "carrinho hospitalar" (Figura 2), o que permite dizer que tanto "carro de emergência com desfibrilador" quanto "carrinho de curativos", "carrinho de emergência" e "carrinho para transportes de bolsas de sangue" podem ser considerados neologismos sintagmáticos.

Figura 2 – Corpus de exclusão (Fragmento). Fonte: Anvisa (2003).

É importante notar que a lexia analisada tem como elemento nuclear um substantivo que já pertence ao léxico comum. Os determinantes que se somam a ele contribuem para o caráter neológico do termo, além de revelar a migração das áreas ancestrais, no caso as Ciências Médicas.

4. CONCLUSÃO

Neste artigo, buscou-se identificar a presença de campos adjacentes que contribuem para a formação das ULE em Engenharia Biomédica. Para isso, comentou-se, mais detalhadamente, um termo que, por suas características, pode ser considerado neologismo.

Assim, fica a observação de que é possível afirmar que há neologismos da terminologia de Engenharia Biomédica que se originam de outros domínios, dado o caráter inter- e multidisciplinar da área. A contribuição desses domínios precisa ser mais bem compreendida para definir de modo mais preciso quais são os conjuntos terminológicos que irrigam essa terminologia.

3 Além dessa tabela, a Anvisa dispõe de um mecanismo de consulta de Nomes Técnicos - Produtos para a Saúde no link <http://www.anvisa.gov.br/datavisa/NomesTecnicosGGTPS/Consulta_GGTPS.asp?ok=1> .

REFERÊNCIAS

ALVES, I. M. **Neologismo**: Criação Lexical. 3.ed. São Paulo: Ática, 2007.

ALVES, I. M. (org.). **Neologia e neologismos em diferentes perspectivas**. São Paulo: Paulistana, 2010.

ANVISA. **Tabela de codificação de produtos médicos**. Agência Nacional de Vigilância Sanitária, 2003. Disponível em: <http://www.anvisa.gov.br/servicos/form/ correl/produtos_correlatos.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2015.

BOULANGER, J. C. L'évolution du concept de néologie: de la linguistique aux industries de la langue. In: SCHAETZEN, C. **Terminologie diachronique.** Paris: Conseil International de la Langue Française/Ministère de la Communauté Française, 1988.

CABRÉ, M. T. Hacia una teoría comunicativa de la terminología: aspectos metodológicos. **La terminología**: representación y comunicación. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, p. 129-50, 1999.

CABRÉ, M. T. Sumario de princípios que configuran la nueva propuesta teórica. In: CABRÉ, M. T.; FELIU, J. (ed.). **La terminología científico-técnica**: reconocimiento, análisis y extracción de información formal y semántica. Barcelona: IULA, UPF: 2001.

FERRAZ, A. P. A lexicalização de sintagmas na linguagem da publicidade. In: ISQUIERDO, A. N.; BARROS, L. A. (org.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. v.V. Campo Grande: UFMS, 2010.

HUMBLEY, J. La terminologie française du commerce électronique, ou comment faire du neuf avec de l'ancien. **V Giornata Terminologia e plurilinguismo nell'economia Internazionale**. Università Cattolica, Largo Gemelli 1, Milan, 2009. Disponível em: <http://www.realiter.net/le-giornate/milano-9-06-2009?lang=fr> Acesso em: 12 abr. 2015.

KOCOUREK, R. **La langue française de la technique et de la science**. Michigan: John Benjamins Publishing Company, 1982.

KRIEGER, M. G. O termo: questionamentos e configurações. **TradTerm**, n.7, p. 111-140, 2001.

KRIEGER, M. G.; FINATTO, M. J. B**. Introdução à Terminologia**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2004.

LEB. **O Laboratório e a Engenharia Biomédica**. Laboratório de Engenharia Biomédica da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (EPUSP). Disponível em: < http://www.leb.usp.br/> Acesso em: 21 abr. 2015.

REY, A. A terminologia entre a experiência da realidade e o comando dos signos. In: ISQUIERDO, A. N.; ALVES, I. E. (org.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. v.III. Campo Grande: UFMS, 2007.

SABLAYROLLES, J. F.Néologisme homonymique, néologisme polysémique et evolution de sens pour une restriction de la néologie sémantique. In: ALVES, I. M. (org.). **Neologia e neologismos em diferentes perspectivas**. São Paulo: Paulistana, 2010.

CONFLITOS IDEOLÓGICOS NAS REDES SOCIAIS: UMA REFLEXÃO SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO

MÁRCIA FONSECA AMORIM

Departamento de Ciências Humanas
Universidade Federal de Lavras
Av. Dr. Silvio Menicucci, 1001 – 37200-000 – Lavras – MG – Brasil.
marcia.amorim@dch.ufla.br

Resumo. Neste estudo, investigo os conflitos instaurados nas redes sociais em torno da sexualidade de homens e de mulheres, por meio da análise de textos veiculados no Facebook. Para tanto, as análises empreendidas encontram-se ancoradas nos estudos de Foucault (2005), de Pêcheux (1975, 1997), de Orlandi (2002, 2004) e de Charaudeau (1996) sobre o discurso. Procuro mostrar que a ideologia, tal como preconiza a Análise do Discurso de linha francesa, materializa-se em discursos que permeiam as práticas discursivas. Nessas práticas, o sujeito assume posições e se constrói discursivamente por meio do dizer.

Palavras-chave. Discurso. Ideologia. Sexualidade. Sujeito.

Abstract.*In this study I investigate the conflicts brought on social networks about sexuality of men and women, through the analysis of texts posted on Facebook. Therefore, the undertaken analysis are anchored in the studies of Foucault (2005), of Pêcheux (1975, 1994), Orlandi (2001) and Charaudeau (2004) about the Discourse. I try to show that ideology as advocates of French Discourse Analysis, materializes in discourses that permeate the discursive practices. In these practices, the subject takes positions and is constructed discursively through the speech.*

Keywords.*Discourse. Ideology. Sexuality. Subject.*

1. INTRODUÇÃO

Na perspectiva teórica da Análise do Discurso de linha francesa (AD), a linguagem e o materialismo histórico, perpassados pelos estudos sobre o inconsciente, fundamentam o conceito de sujeito do discurso. Para Paul Henry (1992, p. 188-9), “o sujeito é sempre, e ao mesmo tempo, sujeito da ideologia e sujeito do desejo inconsciente e isso tem a ver com o fato de nossos corpos serem atravessados pela linguagem antes de qualquer cogitação”.

Nas práticas discursivas inscritas em diferentes instâncias sociais, o indivíduo é interpelado em sujeito ao se identificar com a formação discursiva que o domina. Com isso, ele tem a ilusão de estar no controle do próprio dizer - ilusão subjetiva de estar na fonte do sentido. O que ocorre, no entanto, é um assujeitamento do indivíduo a uma dada ideologia (PÊCHEUX, 1975). Trata-se do sujeito ideológico, aquele que tem a ilusão de ser o criador absoluto do que diz. O sujeito também acredita que tudo o que disser será captado por seu parceiro porque só pode ser entendido da forma como foi dito. Nesse caso, ele se esquece de que o discurso se caracteriza pela retomada de um já dito e veicula uma dada ideologia pela qual ele próprio foi interpelado.

A AD trata das condições históricas em que os discursos são produzidos, de que modo são disseminados e da relação que pode ser estabelecida entre língua/discurso/sujeito/ ideologia. Como afirma Orlandi (2002, p. 31), "a língua é a materialidade específica do discurso (é a base dos processos discursivos) e o discurso é a materialidade específica da ideologia".

2. O DISCURSO NO CAMPO DOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS

Desde seu surgimento, a Análise do Discurso (AD) tem assumido uma perspectiva política, histórica, social e discursiva de intervenção e de não reprodução do excessivo formalismo linguístico que durante muito tempo permeou os estudos da linguagem. Na proposta teórica da AD, Pêcheux e seu grupo de estudo partiram do princípio básico de que

> todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). (PÊCHEUX, 1997, p. 53)

Para o autor, qualquer dizer inscrito em uma dada conjuntura social pode "oferecer lugar à interpretação". No entanto, toda interpretação deve reconhecer a presença de um discurso outro, próprio das práticas discursivas, pois todas elas são determinadas por questões sociais, históricas e ideológicas organizadas na memória discursiva dos sujeitos. Esse discurso outro, segundo Pêcheux (1997, p.55), "enquanto presença virtual na materialidade descritível da sequência marca, do interior desta materialidade, a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica, logo como o próprio princípio do real sócio-histórico". Ou seja, todo discurso é permeado por um discurso outro com o qual mantém uma relação de proximidade ou de distanciamento, mesmo que esse outro não possa ser "recuperado" em uma primeira interpretação.

De acordo com Orlandi (2002), todo discurso é permeado por uma dada posição ideológica e o sujeito que o dissemina também dissemina a ideologia inscrita nele. Trata-se de uma perspectiva teórica em que as ações promovidas no interior de uma prática social são analisadas a partir de uma perspectiva sócio-histórico-discursiva. Essas ações, por se inscreverem em um tempo e um espaço específico, apresentam um caráter singular, uma vez que elas não se repetem. O que pode ocorrer é uma aproximação entre uma ação discursiva e outra, mas elas nunca serão idênticas às ações que as antecedem e às ações que a sucederão. A particularidade da AD, segundo Orlandi (2004, p. 25), diz respeito ao lugar que ela ocupa em relação à própria ciência. A AD é uma

> espécie de antidisciplina, que vai colocar questões da linguística no campo de sua constituição, interpelando-a pela historicidade que ela apaga do mesmo modo que coloca questões para as ciências sociais em seus fundamentos, interrogando a transparência da linguagem sobre a qual elas se assentam.

Ao se inserir no entremeio de outros campos do saber, a AD mostra que não há separação estanque entre a linguagem e sua exterioridade constitutiva. Essa posição de entremeio, para a autora, se deve ao fato de ocorrer uma ruptura entre os estudos do discurso e outras propostas teóricas que reivindicam para si uma "territorização", um campo específico/ delimitado do saber. .

3. REDES SOCIAIS: INSTÂNCIA EM QUE DIFERENTES ABORDAGENS DISCURSIVAS SE ENTRECRUZAM

Em seus estudos sobre o discurso, Foucault (2005, p. 8-9) parte do pressuposto de que, em toda sociedade, ocorre um controle, uma seleção, uma organização e uma redistribuição da produção discursiva por meio de procedimentos que visam "conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade". O autor trata de três grandes sistemas de exclusão que, segundo ele, atingem o discurso: *a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade*. Para Foucault, a busca constante de reforçar a verdade "oculta" nas ações dos sujeitos perpassa os outros dois sistemas. Ainda segundo ele, nas sociedades em geral, há métodos de exclusão e interdição que delimitam os dizeres, regulando-os por meio de forças que os orientam e os determinam. - nem tudo pode ser dito por todos.

As ações discursivas promovem três tipos de interdições que "se cruzam, se reforçam e se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de modificar". São elas: *tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala* (FOUCAULT, p. 9). Para o autor, no entanto, as questões impostas pela sexualidade, mediadas pelo desejo e pelo poder, tornam essa grade vulnerável, passível de rompimento.

As representações que os sujeitos assumem de si mesmos e do outro no ambiente virtual é fundamental para a proposta deste estudo, tendo em vista que as redes sociais têm tido recentemente uma grande aceitação de sujeitos de diferentes classes sociais em vários lugares do planeta. Essa aceitação se inscreve nas relações de poder que envolvem o discurso sobre a sexualidade e é motivada pela crença de que existe uma interdição sobre a sexualidade, sobre o emprego de termos considerados vulgares por exporem ações íntimas utilizadas de forma contida em muitos espaços discursivamente instituídos. Inserido no ambiente virtual, o sujeito acredita que está rompendo com as relações de poder e de controle sobre a sexualidade e as ações que em nome dela são promovidas. O que ocorre de fato é um assujeitamento a esse poder e a esse controle do próprio dizer, por meio de uma representação própria do ambiente virtual e legitimada pelo próprio sujeito. Nas redes sociais, ações e dizeres pouco convencionais circulam livremente; os sujeitos que ali atuam lidam com esses dizeres de uma forma peculiar e, por isso, muitas vezes, o conflito se instaura por meio de imagens e do uso de expressões pouco usuais em outras instâncias discursivas, conforme pode ser observado nas imagens e no texto apresentado a seguir:

washington *04/07/2013 às 21:40*

Rodada sim (aceite as escolhas que fez e viva com elas), dona Helena e saiba que quando nós homens dizemos que não julgamos uma mulher e não nos importamos com o passado dela ou com quantos ela foi para a cama, só estamos falando isto para que elas abram as pernas mais rápido, por que na realidade jamais falaríamos isto com uma garota que passasse no nosso critério de mulher para relacionamento (se possível virgem)! Você tem o direito de ser liberal, feminista e o que quiser ser, e tem o direito de dançar funk como uma louca usando um shortinho menor q um palmo de mão, ou de ir para a cama com quantos idiotas quiser, beijar 10caras na balada e etc, agora nós temos o direito de escolher trepar com várias liberais feministas moderninhas que estão na noite para negócio (curtição, badalação e afins) e depois escolher uma garota mais conservadora e recatada para casar, pronto falei! (...) Só não sei como definir uma mulher como rodada ou não; tipo se ficou com menos de 5 não é rodada? Não concordo com este conceito pois acho que não rodada são só as virgem, abro uma exceção na regra para o caso de uma garota que perdeu a virgindade acreditando que o cara era um homem com intenções semelhantes as que ela buscava para casar e constituir família e foi enganada, esta merece um desconto; agora mulher que optou por competir com homem e sair na balada pegando geral, goste ou não será sempre vadia e galinha mesmo, e pode até casar mas vai casar só com derrotados, os famosos machos betas (capachos e cornos: mansos ou violentos) e paguem o preço;

Fonte: http://vocevaientender.com/2013/06/08/mulher-rodada-e-vice-versa/

Em todas as práticas discursivas, o sujeito constrói uma representação de si mesmo e uma representação do outro a partir dos posicionamentos discursivos que assume ao proferir seus dizeres. A legitimidade é construída conjuntamente a cada compartilhamento e a cada vez que se curti o que é postado. No interior das redes sociais, os sujeitos, revestidos de representações sociais/virtuais, assumem comportamentos diferentes do que costumam assumir em outras instâncias, desempenhando diferentes papéis que lhes dão *status* específico. A legitimidade desse *status* pode apoiar-se sobre uma autoridade que procede do saber e do poder. Ela confere ao sujeito uma identidade socioinstitucional que só pode ser julgada em relação com seu estatuto discursivo. Ela é pré-determinada no sentido de que é dada ao sujeito a partir da posição que ele ocupa nos diversos segmentos da sociedade.

Para Charaudeau (1996:32),

> a legitimidade vem ao sujeito, não somente do espaço externo, mas do grau de adequação que se estabelece entre a identidade psicossocial do sujeito (espaço externo) e seu comportamento enquanto ser linguageiro, comunicante (espaço interno).

Além da legitimidade de saber e de poder, é necessária a credibilidade sem a qual o sujeito falante não será entendido, e não será reconhecido, de fato, seu direito à palavra. Esta, porém, não é pré-determinada, nem mesmo é dada, e sim adquirida. Além disso, pode ser, a qualquer momento, rediscutida.

Ainda de acordo com Charaudeau (1996), o falante constrói seu projeto de fala em torno de objetivos enunciativos, quais sejam: o factivo, que tem por finalidade manipular o outro a fim de que ele aja num sentido favorável ao que está sendo dito; o informativo, cuja finalidade é a transmissão do saber (consiste em o sujeito falante fazer saber alguma coisa ao outro); o persuasivo, cuja finalidade é o controle do outro pelo viés da racionalidade; o sedutor, cuja finalidade é o controle do outro pelo viés do agrado, levar prazer ao outro. Nas figuras apresentadas, esses três objetivos controlam e manipulam o dizer de modo a convencer o outro a assumir a mesma posição ideológica assumida pelo sujeito que diz. Cabe ao outro curtir e compartilhar o que está sendo proferido e a ideologia é propagada para outros internautas. Quanto mais curtidas e compartilhamentos forem feitos da publicação, mais o sujeito reforça seu *status*.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em grande parte das sociedades ocidentais, falar sobre sexo tornou-se instigante e desafiador, principalmente para muitos jovens e pessoas anônimas que buscam construir uma representação diferenciada de outras representações que assumem nas diversas práticas sociais com as quais interage, rompendo com as tradições e os padrões propostos socialmente, quer seja por meio da religião, quer seja por meio da família ou por meio dos amigos. Atualmente discute-se muito a sexualidade nas escolas, na televisão, nas redes sociais - incentiva-se o uso de preservativos e anticoncepcionais no controle de doenças sexualmente transmissíveis e de gravidez indesejada -, circunscrevendo os espaços específicos nos quais ela deve ser tratada e os discursos inerentes a ela.

Muitas discussões promovidas nas redes sociais envolvendo a sexualidade, no entanto, assumem um caráter desafiador e subversivo por tratarem de algo em torno do qual existe uma preocupação de diferentes setores da sociedade por colocarem em risco uma pretensa "ordem estabelecida". Repensar o discurso sobre a sexualidade em diferentes instâncias sociais tornou-se matéria constante em debates políticos, religiosos e pedagógicos, quer seja retomando a ideia de interdição, quer seja defendendo a liberdade de expressão.

REFERÊNCIAS

CHARAUDEAU, P. **O discurso da mídia**. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996, p. 5-43.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** 12 ed. Tradução Laura Fraga A. Sampaio.São Paulo: Loyola, 2005.

HENRY, P. .**A ferramenta imperfeita:** língua, sujeito e discurso. Tradução Maria Fausta P. de Castro. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

ORLANDI. E. P. **A análise de discurso e seus entremeios:** notas a sua história no Brasil.

ORLANDI. E. P. (Org.). **Cadernos de Estudos Lingüísticos**: História das Idéias Lingüísticas. Campinas. nº 42.Jan./Jun.2002. p.21-40.

ORLANDI. E. P. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Pontes, 2004.

PÊCHEUX, M. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 1997.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**. Tradução Eni Orlandi, Lourenço Chacon J. Filho, Manoel Luiz G. Corrêa, Silvana M. Serrani. Campinas: Editora da Unicamp, 1975.

O IMPACTO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO NAS INFORMAÇÕES CONTÁBEIS E NA CONTABILIDADE

MARCOS FUZATTO FERREIRA

GUILHERME MARQUES PEREIRA

Faculdade Cenecista de Varginha
Universidade do Vale do Sapucaí
Av. Pref. Tuany Toledo, 470 – 37550-000 – Pouso Alegre – MG – Brasil.
mfuzatto@uol.com.br
guilherme.marques@bol.com.br

Resumo. No Brasil, o Sistema Público de Escrituração Digital (SPED), o Sistema Integrado de Informações sobre Operações Interestaduais com Mercadorias (SINTEGRA) e a Nota Fiscal Eletrônica (NF-e) sintetizam as novidades do momento. Assim, por meio dos efeitos de sentidos, o presente artigo abordou sobre a importância da tecnologia da informação para a contabilidade. Constatou-se que as tecnologias transformaram, e ainda transformam, o âmbito organizacional de diversas organizações e que o uso dos recursos tecnológicos aliados às informações geradas pelo contador se fazem imprescindíveis no que se refere ao uso da contabilidade gerencial e digital.

Palavras-chave. Contabilidade. Contador. Organização. Tecnologia. Informação.

Abstract. *In Brazil, the Public Digital Bookkeeping System (SPED), the Integrated Information Interstate Operations with Goods (SINTEGRA) and Electronic Invoice (NF-e) summarize the news of the moment. Thus, through the effects of meanings, this article covered the importance of information for accounting technology. It was found that the technologies have transformed, and even transform, the organizational framework of various organizations and the use of technological resources allies the information generated by the counter are made essential when it comes to the use of management accounting and digital.*

Keywords. *Accounting. Counter. Organization. Technology. Information.*

1. INTRODUÇÃO

Os dias atuais são marcados pela tecnologia da informação e pelo processo de internacionalização das normas contábeis. A atuação do profissional contábil foi modificada e a tecnologia da informação auxilia o contador que, de posse de informações contábeis e

financeiras confiáveis e de qualidade, passou a ser visto pelas empresas como uma estratégia de mercado.

Objetiva-se descrever sobre a importância da tecnologia da informação para a contabilidade, versando sobre seus efeitos de sentido no serviço contábil na atualidade. Justifica-se na afirmativa de que existem, ainda, dificuldades em relação à inserção de novas tecnologias e à adesão da tecnologia da informação no segmento, bem como na qualidade das informações produzidas e em seu processo de interpretação e compreensão. A ruptura do paradigma tradicional, a aceitação da geração e armazenamentos de dados e informações digitais ainda causam desconforto pelo desconhecimento.

2. A MEMÓRIA DISCURSIVA DA CONTABILIDADE

Com o tempo, a contabilidade tornou-se mais complexa e vital às organizações, assumindo diversas dimensões – financeira, gerencial e de controle –, passando a produzir maior número de informações de maneira mais precisa e servindo no auxílio das decisões das gestões (OLIVEIRA, 2005). Diante desse contexto, a contabilidade é um grande sistema de informação. Ela "reúne dados, processa, armazena e distribui, promovendo demonstrações e análises de natureza econômica, financeira, física e de produtividade aos seus usuários" (MARTINS et al, 2012, p. 4). Ela passa a ser vista como unidade gerencial, pois associa-se a sistemas de informações gerenciais que lhe permite fazer uso de recursos tecnológicos, visando informar em tempo real, os administradores de uma organização (PADOVEZE, 2008).

Assim, na atualidade, a contabilidade gerencial responsabiliza-se pela geração de relatórios para processos administrativos, contando com o suporte de um sistema de informação contábil, passando a administrar informações específicas para cada segmento ou hierarquia da organização (PADOVEZE, 2009). Entretanto, a evolução da contabilidade, transformando-se em ferramenta gerencial, impôs a necessidade de elaboração, coleta e transmissão de informação com agilidade, confiabilidade e qualidade. Reside aí, a grande importância da tecnologia da informação para a nova dimensão da contabilidade (SOUZA, 2010).

3. O AVANÇO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E SEUS EFEITOS DE SENTIDO PARA A CONTABILIDADE

O avanço da tecnologia vem seguindo o ritmo acelerado e competitivo do mercado atual e, a cada dia, lança mão de propostas que oportunizam a produção de informações precisas, em detalhes e totalmente confiáveis, que objetivam dar suporte às decisões da administração de uma organização (CANDIOTI, 2012). A organização que utiliza a tecnologia da informação, enquanto suporte de gestão empresarial e, enquanto estratégia necessária à tomada de decisões, é considerada como mais avançada e mais avantajada do que àquela que não faz uso (SANTOS JUNIOR; FREITAS, LUCIANO, 2005).

A tecnologia da informação é vista como uma concentração de diversas outras tecnologias, que se associam ao computador e, que tem por finalidade coletar, informar, organizar, armazenar, recuperar, produzir, processar, difundir e transmitir informações. Pelo todo, é assim vista como um componente precioso no ambiente organizacional e empresarial,

quer seja em nível estratégico, quer seja em nível operacional (ALBERTIN; ALBERTIN, 2008). Ela se define como um conjunto de recursos tecnológico e computacional na geração e no uso da informação e no conjunto não humanizado destinado ao armazenamento processamento e comunicação desta informação, organizada em um sistema que executa um conjunto de tarefas (BORGES; MIRANDA, 2011).

> A evolução da tecnologia gerou grandes mudanças, se antes a contabilidade era feita de forma arcaica já que as tecnologias dos micros computadores não existiam, sendo que os registros contábeis eram feitos em livros, na qual o contador registrava toda movimentação econômica de seu cliente manual ou mecanicamente (MARTINS et al, 2012, p.3).

A influência da tecnologia da informação no âmbito contábil, nos últimos anos, oportunizou avanços, agilizando dados, informando os usuários da área em relação às suas demandas, todas as vezes que necessitaram de suporte e apoio às suas decisões gerenciais (CANDIOTI, 2012). Assim, um sistema de informação gerencial objetiva o fornecimento de informação relevante para gestores e, consequentemente, otimização de resultados (PADOVEZE, 2008; 2009).

4. A IDEOLOGIA DA CONTABILIDADE DIGITAL

A tecnologia da informação revoluciona e modifica a rotina contábil, além de melhorar a operacionalização de serviços. Se antes essa era opcional a uma organização, na atualidade passa a ser obrigatória. Dentro da contabilidade, seu ápice foi a criação do Sistema Público de Escrituração Digital (SPED). O mesmo obrigou o contador e o administrador a se prontificarem quanto ao seu conhecimento, garantindo-lhes como consequência auxílio no planejamento estratégico e condição de manutenção no mercado competitivo, haja vista que a organização que não se adapta à chamada era digital tem seus dias contados perante as organizações adeptas a tal (BORGES; MIRANDA, 2011).

O SPED está dividido em três partes até o momento – Nota Fiscal Eletrônica (NF-e), Escrituração Contábil Digital (ECD) e Escrituração Fiscal Digital (EFD) ou Sped Fiscal – e possibilita tanto ao contador, quanto ao fisco, informações rápidas e centralizadas, cuja finalidade é inexistência de fraude ou de sonegação (MARTINS et al, 2012).

Além disso, o mesmo: aproxima as relações entre o fisco e o contribuinte, perante implantação de processos constituídos de sistemas de informação integrados, tecnologia da informação e infraestrutura logística adequadas; define práticas comuns na aplicação e desenvolvimento da contabilidade digital e; permite ao contador adaptar-se por meio da modernização de suas funções (BRASIL, 2012). Alguns estudiosos acreditam que a implantação do SPED foi puramente de interesse do fisco, na tentativa de extinguir a sonegação e, automaticamente, aumentar sua arrecadação. Entretanto, outros acreditam que existem outras vantagens para os demais envolvidos no contexto, principalmente pela redução de papel e de burocracia por parte de seu armazenamento (MARTINS et al, 2012).

A NF-e é documento eletronicamente emitido e armazenado, em tempo real, e que antes mesmo da mercadoria circular, já informa ao fisco seu fato gerador (BRASIL, 2014).

A ECD compreende uma escrituração em forma eletrônica digital dos livros Diários

e Razão e seus auxiliares, se existirem, e do livro Balancetes, Diários, Balanços e fichas de lançamento comprobatórias dos assentamentos neles transcritos (MARTINS et al, 2012).

A EFD ou Sped Fiscal é um arquivo digital que se constitui de um conjunto de escriturações de documentos fiscais e de outras informações de interesse dos Fiscos das Unidades Federadas e da Secretaria da Receita Federal do Brasil, bem como de registros de apuração de impostos referentes às operações e prestações praticadas pelo contribuinte. O mesmo promove o cruzamento de dados que facilita a fiscalização quanto à sonegação fiscal (MARTINS et al, 2012).

> Incorre em equívoco tanto quem pensa que a evolução tecnológica está ameaçando o futuro da Contabilidade como os que alimentam a crença de que ela sozinha vai potencializar a sua utilidade. Pelo contrário, acima de tudo está a inteligência criadora, a vontade do produtor e do usuário da informação. No contexto atual, a tecnologia deve ser utilizada, isto sim, como instrumento de aproximação entre ambos. Hoje, temos melhores condições de ouvir o usuário, identificar suas necessidades e de conhecer a linguagem que ele entende. Não há justificativas, portanto, para permitir que se amplie o hiato entre a Contabilidade e seus usuários. O ponto crítico não é mais a diversidade dos modelos decisórios e muito menos o grau de exigência que eles nos impõem. Na verdade, o que se faz necessário é alterar a visão dos profissionais em relação à natureza dos seus serviços e prepará-los para atender às novas demandas que estão surgindo, as quais de maneira alguma podem ser interpretadas como ameaças, mas como oportunidades que estão a ampliar os próprios horizontes da Contabilidade (DIAS FILHO, 2000, p.1).

Assim, a grande vantagem da era da contabilidade digital é a opção em adquirir novos recursos de comunicação e informação, ofertados pelo vasto campo da tecnologia – tanto pela tecnologia da informação (TI), quanto pela tecnologia da informação e da comunicação (TIC) (SOUZA, 2010).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias transformaram e ainda transformam tanto os profissionais de diversas áreas, quanto o âmbito organizacional de diversas organizações. Sua constante evolução permite novidades hoje, mas que devido ao ritmo acelerado, amanhã já não são tão satisfatórias e necessitam de inovações. Especificamente na área contábil, e em sua prestação de serviços, as inovações tecnológicas foram combinadas às mudanças e readaptações das práticas contábeis, frente a uma nova realidade tanto dinâmica, quanto complexa. Tanto a tecnologia da informação, quanto o contador atualizado, tornaram-se requisitos cada vez mais necessários para atender ao mercado.

A combinação da tecnologia da informação com o contador competente veio subsidiar e dar suporte para a contabilidade demandada na atualidade; para a contabilidade que objetiva o fornecimento de informações úteis aos processos decisórios de organizações, funcionando como ferramenta ou como estratégia para os negócios modernizados e influenciados pela globalização. Na era da informação, a tecnologia e o contador tornaram-se consultores para as organizações, cientistas do patrimônio, intérpretes de números; ou seja, passam a assumir um papel gerencial.

Conclui-se que, o uso dos recursos tecnológicos aliados às informações geradas pelo

contador, se faz imprescindível tanto para a estruturação da atividade contábil, quanto para a melhoria dos serviços, principalmente no que se refere ao uso da contabilidade gerencial e digital.

REFERÊNCIAS

ALBERTIN, L.; ALBERTIN, R.M.M. Benefícios do uso de tecnologia de informação para o desempenho empresarial. **Revista de Administração Pública**, v. 42, n.2, p. 275-302, 2008.

BORGES, V. A. A. de S.; MIRANDA, C. C. F. **A contabilidade na era digital**. 2011. Disponível em: <http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2011/anais/arquivos/0243_0799_01.pdf> Acesso: 20 jun. 2015.

BRASIL, Receita Federal. SPED – Sistema Público de Escrituração Digital. **Portal SPED**, Ministério da Fazenda/Receita Federal. Brasília, 2012. Disponível em <http://www1.receita.fazenda.gov.br/sistemas/sped-contabil/> Acesso: 20 jun. 2015.

BRASIL, Receita Federal. Nota fiscal eletrônica. **Portal da nota fiscal eletrônica**, Ministério da Fazenda/Receita Federal. Brasília, 2014. Disponível em <http://www.nfe.fazenda.gov.br/portal/principal.aspx> Acesso: 20 jun. 2015.

CANDIOTI, Daniel Candioti. Tecnologia da Informação na Contabilidade. **Administradores.com.br**, 29 mai. 2012. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/noticias/tecnologia/tecnologia-da-informacao-na-contabilidade/55634/> Acesso: 20 jun. 2015.

DIAS FILHO, José Maria. A linguagem utilizada na evidenciação contábil: uma análise de sua compreensibilidade à luz da teoria da comunicação. **Caderno de Estudos**, São Paulo, n.24, jul./dez. 2000.

MARTINS, Pablo Luiz; MARTINS, Caroline Miria Fontes; NETA, Maria do Carmo dos Santos; AGOSTINI, Carla; BORGES, Rodrigo de Oliveira. O profissional contábil na era da informação. **Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia IX SEGET**. 2012. Disponível em: <http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos12/28816544.pdf> Acesso: 20 jun. 2015.

OLIVEIRA, Antônio Benedito Silva. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Contabilidade**. São Paulo: Saraiva, 2005.

PADOVEZE, Clóvis Luís. **Contabilidade Gerencial:** um enfoque em sistema de informação contábil. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PADOVEZE, Clóvis Luís. **Sistemas de Informações Contábeis:** Fundamentos e Análise. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SANTOS JUNIOR, Silvio; FREITAS, Henrique; LUCIANO, Edimara M. Dificuldades para o uso da Tecnologia da Informação. **RAE Eletrônica**, São Paulo, v. 4, n. 2, 2005.

SOUZA, M. **Contabilidade e Informática:** parceria de sucesso. 2010. Disponível em <http://www.artigonal.com/tecnologia-artigos/contabilidade-e-informatica-parceria-desucesso-1935448.html.> Acesso: 20 jun. 2015.

PRIVACIDADE EM TEMPOS DE REDE
A ESCRITA DE UM VERBETE

MARIA FERNANDA MOREIRA

Laboratório de Estudos Urbanos / Instituto de Estudos da Linguagem
Universidade de Campinas
Rua Caio Graco Prado, 70 – 13083-970 – Campinas – SP – Brasil.
m.fernandaaa@hotmail.com

Resumo. Apresento a análise realizada em minha Iniciação Científica do funcionamento discursivo das palavras privado e privacidade nas condições de produção do ciberespaço. Busco identificar como se tecem e se formulam os discursos reguladores e de governança na produção de sentidos, cada vez mais marcados pela subversão da noção de equivalência jurídica entre as empresas e os usuários. A partir disso viso a redação de dois verbetes para Enciclopédia Discursiva da Cidade, "privado" e "privacidade".

Palavras-chave. Análise do Discurso, Verbete Enciclopédico, Ciberespaço, Privacidade, Privado.

Abstract. *I present the analysis of my scientific initiation of the discursive functioning of private words privacy in cyberspace production conditions. I sought to identify how to weave and formulate regulatory and governance discourse in the production of meaning, increasingly marked by the subversion of the notion of legal equivalence between companies and users. From this vision writing two entries for Encyclopedia Discourse City, "private" and "privacy".*

Keywords. *Discourse Analysis, Entry Encyclopedic, Cyberspace, Privacy, Private.*

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho de Iniciação Científica realizado no Laboratório de Estudos Urbanos – Labeurb/Nudecri/Unicamp, com o fomento da FAPESP (processo 2014/08824-5), se insere na área de Análise do Discurso Francesa, sustentada nos trabalhos de Michel Pêcheux e de Eni Orlandi, e é realizado a fim de compreender a produção dos sentidos das palavras de privado e privacidade no discurso digital e no ciberespaço visando a construção de dois verbetes para

ENDICI, Enciclopédia Discursiva da Cidade[1], a partir do desenvolvimento de análise. Apresento aqui os resultados parciais desta pesquisa, em andamento, atingidos até agora.

2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Consideramos aqui o papel de gerenciamento da memória coletiva do Estado, marcado pela legitimação do Direito na interpretação dos contratos e afetado por dois imaginários: o da possibilidade de produção da transparência nos textos e o da univocidade dos sentidos (RODRIGUES, 2010). Duas noções que se interligam na crença de que há uma forma suficientemente clara de utilizar-se da linguagem para se escrever, a ponto de ser possível determinar uma única interpretação. E assim instituem a tirania do sentido, em que apenas a instância jurídica e seus intérpretes legítimos que podem esclarecer o que é seguro ou não e interditar práticas.

Isto, vale notar, institui a divisão social do trabalho de leitura – instrumento de dominação política e ideológica que repercute diretamente sobre a relação da sociedade com sua memória . Em que a uns é dado o direito de definir e a outros é imposto o repetir (PÊCHEUX, 1994). Como se o próprio ato de leitura não admitisse por si só a multiplicidade de sentidos em si. É como se fosse possível a apreensão de um sentido único, com toda sua "objetividade".

Conforme Pêcheux (1994), considero preocupante a forma pela qual essa divisão do trabalho de leitura se dá justamente pelo risco que traz de: 1. policiamento de enunciados; 2. normalização asséptica da leitura e do pensamento; e 3. apagamento seletivo da memória histórica. Acredito que não seja possível fugir da questão de saber para quem isso serve e para o que os utiliza – ao menos não sem sentir seus efeitos.

A ENDICI, em um movimento diferente deste, busca "compreender o urbano através da linguagem" (ORLANDI, 2003) levando em conta a coexistência de diferentes interpretações em face de um mesmo objeto simbólico na constituição de seus verbetes. Sendo assim, se ancora na perspectiva discursiva, que encara a cidade como um enquadramento próprio de sentidos (HENRY apud ORLANDI, 2012), determinante no processo de significação e sobreposto pelo urbano. Isto quer dizer que a cidade é significada pelo urbano. "Este, por sua vez, não representa a cidade em seu real, mas é justamente o imaginário pelo qual a cidade é tomada ou como espaço empírico, já preenchido, ou como espaço abstrato, calculável, administrado por especialistas da gestão pública: com seus planos, projetos, políticas públicas (ORLANDI, 2012)." E assim constrói um espaço de interpretação, que permite que o urbano seja interpretado como sendo "a cidade", ou mais, permitindo interpretações sobre "o lugar (de) X na cidade". Legitimando as representações dos espaços e fazendo sentido para o sujeito (ORLANDI, 2001).

Neste cenário, tecem-se e formulam-se os discursos reguladores e de governança no ciberespaço (compreendido como o lugar material produzido na relação entre indivíduo e máquina que não só oferece um próprio enquadramento de sentidos, como também faz parte do acontecimento urbano e determina espaços de significação), dominada pelo Estado na distribuição de sentidos e na articulação simbólica e política dos sujeitos e dos sentidos nestes espaços.

1 Enciclopédia Discursiva da Cidade. Pode ser acessada em http://www.labeurb.unicamp.br/endici

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Nos dicionários consultados, notamos que apenas o mais recente (Houaiss, de 2001) possui o verbete "**privacidade**". Dessa forma, foi necessário adaptarmos a pesquisa: busquei, além da palavra **privacidade**, a definição da palavra **privado** nos dicionários selecionados, O que também impactou o desenvolvimento da Iniciação, afinal, considerei pertinente a escrita de dois verbetes, **privado** e **privacidade**, apontando para algumas alterações no projeto inicial.

Os verbetes dos dicionários selecionados apresentaram em sua materialidade marcas que permitiram a análise da passagem do dicionário enciclopédico para o dicionário de língua ao mesmo tempo em que colocaram em jogo importantes mudanças discursivas. Por exemplo, a variação formal de Bluteau de "oposto a público" para Moraes como "não público" trouxe à tona o discurso da lógica, que sustenta o discurso jurídico relativo ao Estado de Direito. Pôs em cena a fundamentação e avanço do aparelho jurídico com a formação do "sujeito-de-direito", um sujeito responsável por suas ações, ao qual a história tensa de sua constituição foi atribuindo direitos e deveres (LAGAZZI, 1988).

Bluteau também define, a partir das práticas, como "Feyto em...", o que destoa de Moraes, que logo em sua primeira acepção do termo privado o define como "Despojado", ou seja, uma característica de algo ou alguém. Centra-se, dessa forma, a figura do indivíduo no definir de Moraes. Com este mesmo recorte, ilustrando sua recorrência em definir pela falta, Moraes traz a ideia de renúncia e, assim, cria conexões com o regime religioso e moral. Um dos sentidos trazidos por este verbete, em relação ao preenchimento do espaço no dicionário mais recente, define **privado** como sinônimo de abundante. Constrói-se, dessa forma, o paralelismo que alia público a escasso, raro. Traz para cena o esvaziamento dos sentidos do público e seus impactos na rarefação de sentidos (e de sujeitos). Afirma-se, assim, as possibilidades presentes nos espaços de propriedade individual em detrimento aos coletivos. O que também faz alusão à noção de pertencimento: toca o vínculo social, expressivamente marcado pela segregação.

Já os sentidos de **privacidade** põem em cena as informações pessoais dos sujeitos: a relativa liberdade em suas escolhas, as relações com a noção de consentimento e como as práticas privadas se relacionam com a sociedade, marcada pela dominação e pela mediação pelo Estado. Além disso, dispõe a **privacidade** no campo da rede, do online, no ciberespaço - dado o contexto de estímulo a pesquisa e desenvolvimento de sistemas informatizados em rede mobilizados pela Guerra Fria, popularizados apenas em 1990. Associa, portanto, as empresas de comunicação com a privacidade dos sujeitos, em um contexto em que elas se colocam também como mediadoras e distribuidoras dos sentidos (especialmente quando e onde o Estado falha).

Nesse processo de mercantilização, o consentimento passa a se dar via concessão de licença e, o agenciamento de sentidos, via mediação, é realizado pela empresa de comunicação. Mostra-se assim, como o discurso das novas tecnologias da informação e da comunicação também aprisionam o sujeito, controlam, vigiam e oprimem (DIAS, 2011). Os contratos analisados nos mostraram seu funcionamento a partir da subversão da noção de equivalência jurídica entre as partes (no caso, a empresa e o usuário). Ao firmar o contrato as empresas transferem exclusivamente ao usuário a responsabilidade por seus usos e não oferecem nenhum tipo de garantia pelos serviços prestados. Ao mesmo tempo e em um mesmo gesto, apropriam-se dos arquivos, informações e registros de uso do usuário e modifica

a ideia de consentimento (deslizando de explícito, dado por alguns cliques, para implícito, dado pelo do uso dos serviços). Assim, as informações do sujeito e de suas práticas deixam de ser gerenciadas apenas pelo sujeito, pela sociedade e pelo Estado. Passa a ser atravessada por mais uma instituição: a empresa de comunicação. Apenas um limite é colocado: a legislação local, atestando dessa forma o papel essencial de regulamentação que fica na mão do Estado desempenhar. Feitas essas considerações, trago aqui um dos verbetes redigidos como resultado do processo de análise em sua segunda versão.

4. PRIVADO

Nos dicionários do século XVIII ao XXI (Bluteau, 1712; Silva, 1789; Vieira, 1871; Houaiss, 2001), a palavra **privado** significava conselheiro de um príncipe, protegido de um soberano, correspondia a um emprego e, portanto, a uma posição social na sociedade monárquica. Também apareceram nas variações as palavras áulico e valido. A história dessa palavra nos traz ainda a ideia de privação, de renúncia. Isto é, daquilo que não se tem acesso, daquilo que falta, daquilo que se é desprovido, destituído ou despojado. Tece-se assim a relação com o regime religioso, com o caráter e com a moral de uma época.

Por outro lado, significa-se na relação de oposição com a palavra público, que coloca em cena a ação ou a presença de algo ou de alguém que não devia aparecer, que não devia ser mostrado. Das práticas da vida privada que demandam um tratamento próprio, específico e diferenciado: dispõem os elementos em um contexto doméstico, familiar e até mesmo afetivo. A palavra **privado** tem em seu processo de significação uma referência linguística interessante: se apresenta na forma de particípio passado do verbo privar. Assim designa uma ação já acabada, concluída. Constitui-se em um referente temporal, que particulariza a propriedade, o ambiente, as práticas sociais e, em tempos de rede e conexão, a informação.

Privado traz ainda a ideia de abundância na oposição a público, apontando o esvaziamento dos sentidos e dos espaços compartilhados. Em tempos de internet, do final do século XX ao XXI, abrange ainda as informações pessoais dos usuários da rede, o conteúdo referente a ele nas plataformas digitais e sua atividade virtual. Hoje o ambiente privado apresenta-se regido por códigos jurídicos que postulam a proteção de dados virtuais de seus usuários por algo ou alguém. Observa-se essa constituição na forma pela qual se dá o acesso aos dados, ou seja, mediante autenticação em que se dá a confirmação da identidade do usuário (através de usuário e senha ou, em casos mais recentes, da digital da pessoa ou do reconhecimento de sua aparência física).

Privado se sustenta na relação com a propriedade e coloca em jogo a noção de pertencimento. Institui uma unidade entre determinados sujeitos, espaços e sentidos e se relaciona assim com a ideia de identidade. Por outro lado, tece relações com a segregação, com a discriminação e com o rompimento no vínculo social.

5. NOVOS APONTAMENTOS

Durante o decorrer da pesquisa, houve algumas mudanças. De um verbete para dois: **privacidade** e **privado**. Para a publicação dos verbetes, ainda está em curso alguns ajustes.

Isto se deu porque, ao me reunir com a equipe da ENDICI para discutir minha primeira versão dos verbetes, recebi a sugestão de aprofundar a historicidade da **privacidade** através da obra e coleção História da Vida Privada no Brasil, particularmente o volume 3. Nesta reunião surgiu também a proposta de redigir o verbete **privatização**.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao divulgar minhas inquietações desta pesquisa, na escrita do verbete, procuro mostrar como grande parte dos discursos sobre segurança, muitas vezes, se ancoram justamente na produção de violência, como a tecnologia também oprime, divide, vigia e subverte a noção de equivalência jurídica. Também busco salientar como a ilusão de unicidade de sentidos produz: 1. o policiamento de enunciados, 2. a normalização asséptica da leitura e do pensamento e 3. o apagamento seletivo da memória histórica. Como considero que definir é ao mesmo tempo recortar, silenciar e sobrepor discursos, quis, a partir de minha análise, contribuir, enquanto estudiosa da linguagem, para os processos políticos de construção do sentido. Sempre atenta a uma questão: o sentido sempre pode ser outro.

REFERÊNCIAS

DIAS, Cristiane. E-Urbano: a forma material do eletrônico no urbano. In: DIAS, Cristiane. **E-urbano**: sentidos do espaço ubano/digital [online]. Disponível em <http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/>. Acesso em: 17 nov. 2015.

LAGAZZI, Suzy. **O desafio de dizer não**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

LAGAZZI, Suzy. O confronto político urbano administrado na instância jurídica. In: ORLANDI, Eni. **Discurso e políticas públicas urbanas**: a fabricação do consenso. Campinas: Editora RG, 2010.

MAZIÈRE, Francine.O enunciado definidor: discurso e sintaxe. In: GUIMARÃES, Eduardo (org). **História e sentido na linguagem**, incluindo o texto de Michel Bréal. Campinas, 2ª edição aumentada, Editora RG, 2008.

NUNES, José Horta. **Dicionários no Brasil**: análise e história: do século XVI ao XIX. Campinas: Pontes, 2006.

ORLANDI, Eni. **Para uma enciclopédia da cidade**. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni. Silêncio e Implícito: produzindo a monofonia. In: GUIMARÃES, Eduardo. **História e sentido na lingugem**: incluído o texto de Michel Bréal. Campinas: Editora RG, 2008.

ORLANDI, Eni. A casa e a rua: uma relação política e social. In: ORLANDI, Eni. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni. (org.) **Gestos de leitura**: da história do discurso. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

RODRIGUES, Fernanda. **Língua viva, letra morta**: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. 2010. 342 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual de São Paulo, SP.

NOVAS IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE

MARIA INÊS GHILARDI-LUCENA

Faculdade de Letras, Centro de Linguagem e Comunicação
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Rod. Dom Pedro I, Km 136, 13086-900, Campinas, SP, Brasil.
migl@puc-campinas.edu.br

Resumo. Este texto discute representações de identidade do sujeito contemporâneo e objetiva compreender os efeitos causados pelo uso constante dos aparatos tecnológicos nos relacionamentos e no comportamento humanos. A partir de conceitos da Análise do Discurso, sob uma perspectiva interpretativista, o texto discute como algumas inovações tecnológicas afetam as relações sociais tornando-as mais virtuais do que reais e se percam vínculos afetivos, o que provoca crise(s) de identidade nos sujeitos.

Palavras-chave. Discurso. Identidade. Representação.

Abstract. *This text discusses identity representations of the contemporary subject and it aims to understand the effects caused by a constant use of technological devices in relationships and human behaviour. By raising Discourse Analysis concepts, from an interpretivist perspective, the text considers how some technological innovations affect social relations, making them more virtual than real in such a way that affective bonds are lost, which leads the subjects into idendity crisis.*

Keywords. *Discourse. Identity. Representation.*

1. INTRODUÇÃO

As representações de identidade do sujeito contemporâneo estão se modificando, especificamente as que se referem aos muitos jovens conectados aos aparelhos celulares e a outros aparatos modernos quase que o tempo todo. O uso constante desses aparelhos produz efeitos inusitados nos relacionamentos e no comportamento, bem como alterações nas complexas relações provenientes de modos de pensar que são frutos de milênios das sociedades ocidentais. As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) trouxeram uma nova dimensão às relações entre os sujeitos da atualidade e nenhum grupo incorporou

tão rápida e amplamente as modernas tecnologias à sua rotina quanto os jovens e até mesmo as crianças. Como parte do grupo Estudos do Discurso (CNPq-Brasil) e a partir de conceitos da Análise do Discurso de Linha Francesa, sob uma perspectiva interpretativista, este trabalho procura compreender como algumas inovações tecnológicas fazem com que as relações sociais sejam mais virtuais em vez de reais.

Os contatos virtuais, portanto, são uma realidade e as trocas, no mundo globalizado, se aceleraram muito, com aspectos positivos e negativos. A transição rápida para a "líquida sociedade moderna" (Bauman, 2001) faz com que se percam vínculos afetivos e sejam afetados drasticamente os relacionamentos humanos, o que provoca crise(s) de identidade nos sujeitos.

2. AS NOVAS IDENTIDADES

O discurso dos meios de comunicação influencia a opinião dos sujeitos sociais e, neste momento de grandes (in)definições, é fundamental que se analisem seus efeitos na constituição das identidades contemporâneas. De acordo com Charaudeau, o discurso jornalístico, ou a mídia,

> universo por excelência do legível, é particularmente eficaz; por um lado, nas análises e comentários, nos editoriais, nas tribunas e reflexões, nas crônicas, em tudo o que aprofunda a informação, que a coloca em perspectiva e que indaga sobre as prováveis conseqüências dos acontecimentos; por outro lado, nas narrativas, nas notícias locais (...); enfim, nas manchetes, que, funcionando como anúncios sugestivos semelhantes aos *slogans* publicitários, são destinadas a desencadear uma atividade de decifração, isto é, de inteligibilidade (CHARAUDEAU, 2006, p. 113-114).

O poder do discurso midiático pode ser utilizado em favor da construção de representações positivas para os sujeitos da atualidade. As identidades não estão impressas em nossos genes, mas "pensamos nelas como se fossem parte de nossa natureza essencial" (Hall, 2005, p.47) e elas são "formadas e transformadas no interior da representação" (p.48). Tradicionalmente, as pessoas identificavam-se em função do coletivo; na atualidade, o fazem em função da individualidade, entretanto – e paradoxalmente – formam um conjunto homogêneo e massificado/massificante. A enorme quantidade de novidades provoca crise(s) de identidade nas pessoas.

Vários autores têm discutido a questão. Para Kellner (2001), há uma distinção entre sociedade pré-moderna e moderna. Naquela, os indivíduos não passavam por crises de identidade, que era fixa, sólida e estável. Não havia problemas de papéis sociais, pois estes não estavam sujeitos à reflexão ou discussão. Já nesta – a modernidade –,

> a identidade torna-se mais móvel, múltipla, pessoal, reflexiva e sujeita a mudanças e inovações. Apesar disso, também é social e está relacionada com o outro. (...) como se a identidade de uma pessoa dependesse do reconhecimento das outras, em combinação com a validação dada por essa pessoa a esse reconhecimento (KELLNER, 2001, p. 295).

Mesmo assim, as formas de identidade, na modernidade, ainda são relativamente fixas e há papéis bem definidos de mãe, filho, homem, mulher, etc. Os limites que fixam tais papéis vão se expandindo no decorrer dos anos e tornam-se uma questão a ser pensada e discutida. As sociedades da "modernidade tardia" (segunda metade do século XX) são, segundo Hall

(2005, p.17), ao mencionar Ernest Laclau, caracterizadas pela "diferença" e "atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes 'posições de sujeito' – isto é, identidades – para os indivíduos".

Giddens comenta que, na sociedade moderna, por ser o eu "frágil, quebradiço, fraturado, fragmentado" (2002, p. 157), seu projeto reflexivo "é posto em movimento contra um pano de fundo de empobrecimento moral". É cada vez mais complicado estabelecer-se em relação ao mundo exterior e, na busca da auto-realização, pode surgir o narcisismo, problema em crescimento atualmente.

> Enquanto desordem de caráter, o narcisismo é uma preocupação com o eu que impede o indivíduo de estabelecer fronteiras válidas entre o eu e os mundos exteriores. (...) O narcisismo supõe uma procura constante da auto-identidade, mas é uma procura frustrada, porque a busca incansável de 'quem sou' é uma expressão de absorção narcisista e não uma procura realizável (LASCH, *apud* GIDDENS, 2002, p.158).

O narcisismo não deve ser confundido com a ideia leiga da auto-admiração, pois é um desvio de caráter, uma espécie de defesa da auto-identidade diante de um mundo exterior conturbado, que lhe foge ao controle. "As pessoas procuram na vida pessoal o que lhes é negado nas arenas públicas" (p.158), dirigindo-se para um auto-aperfeiçoamento psíquico e corporal.

De acordo com Bauman (2001), estamos vivendo a era da modernidade líquida, em que há o "derretimento" do que conhecíamos como sólido, fixo, previsível, pronto e acabado. As relações de poder, consequentemente, mudam de características e o poder tem liberdade de fluir, sem barreiras, pois as antigas fronteiras se desfazem. Visto dessa forma, há algo de positivo ocorrendo em meio ao aparente caos, pois a liberdade é sempre bem-vinda. Entretanto, é preciso que haja tempo de reflexão e crítica para que se conheçam as novas formas de poder e de identidade dos sujeitos.

Novamente, Bauman contribui para nossa reflexão ao mostrar que os indivíduos da modernidade líquida preferem falar em "redes" a contar com seus parceiros reais e têm fixação por se manterem conectados. As relações são virtuais em vez de reais, como eram anteriormente. Há um problema quando "uma 'rede' serve de matriz tanto para conectar quanto para desconectar; não é possível imaginá-la sem as duas possibilidades" (Bauman, 2004, p. 12). Conectar, entendido como forma de relacionamento, difere de conviver.

Daí a procura, na atualidade, de auxílio de especialistas que se propõem a acompanhar os sujeitos na busca de caminhos ou possíveis soluções para seus desconfortos e indecisões. Bauman (2004, p. 8) diz que, em "nosso mundo de furiosa 'individualização', os relacionamentos são bênçãos ambíguas. Oscilam entre o sonho e o pesadelo".

3. COMPORTAMENTOS DA MODERNIDADE

Para ilustrar e estimular a reflexão sobre o futuro do relacionamento humano nestes tempos de "modernidade líquida", propomos a leitura de um cartum que ilustra, com humor e leveza, o desprezo pelos valores de épocas passadas no comportamento das gerações futuras.

Figura 1. Cartum de Rucke.[1]

Ao interpretarmos a cartum, poderíamos dizer que esse é um lamentável quadro (da falta) de perspectivas futuras. Os brinquedos infantis tradicionais – com tristeza – foram deixados de lado, não têm mais importância no universo das crianças de hoje, dando lugar ao computador. A metáfora traz à tona a realidade do mundo infantil.

O discurso humorístico trabalha com estereótipos, que são representações imaginárias, mas que podem ter amparo no real. Segundo Possenti (2010, p. 40),

> o estereótipo deve ser concebido como social, imaginário e construído, e se caracteriza por ser uma redução (com frequência negativa), eventualmente um simulacro. Assim, o simulacro é uma espécie de identidade pelo avesso – digamos, uma identidade que um grupo em princípio não assume, mas que lhe é atribuída de um outro lugar, eventualmente, pelo seu Outro.

Possenti (2010, p. 42) afirma que "as piadas opõem dois discursos, que podem ser caracterizados como positivo/negativo", assim como as charges ou os cartuns. No caso deste que apresentamos, a oposição seria entre os brinquedos infantis tradicionais (eufóricos, positivos) e o entretenimento oferecido pelo computador (disfórico, negativo), para a constituição das identidades futuras. Aí, há, provavelmente, o choque de duas gerações: a mais velha, que valoriza os primeiros, e a mais nova, que adota o segundo, não por oposição consciente, mas por desconhecer outra possibilidade. Para as crianças, seu próprio comportamento é natural; somente parece estranho e "perigoso" para os adultos mais críticos e conhecedores de outros valores. A (nossa) avaliação preconceituosa também faz parte dos discursos arraigados nas sociedades e plenos de estereótipos construídos anteriormente e cristalizados na memória coletiva.

Atualmente, as identidades são colocadas em xeque e o perigo causado pelas grandes

1 Raimundo Rucke Santos Souza, desenhista, cartunista e caricaturista brasileiro. Disponível em:<https://www.google.com.br/search?q=Cartum+de+Raimundo+Rucke+Santos+Souza&biw=1348&bih=581&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0CBsQsARqFQoTCNS4mo2fm8kCFcZLkAodsaQLdg> Acesso em: 20 nov. 2013.

mudanças sem objetivos claros se agiganta. O sujeito se fragmenta e a cultura da mídia passa a ser o lugar de implosão da identidade. Para serem reconhecidos, socialmente, os sujeitos devem pertencer a grupos que os identifiquem. O problema é que tais grupos, nesse contexto de fragmentação geral dos indivíduos, também não têm uma definição clara de sua identidade.

Essa questão remete, também, à identidade cultural dos povos e das gerações. Os padrões de conduta são regidos de acordo com características próprias de cada grupo humano. A influência do meio constantemente modifica um ser já que o mundo é repleto de inovações e características temporárias, os chamados modismos. Assim é que a moda rege atitudes e comportamentos, como o que ocorre no cartum que utilizamos como exemplo.

Quanto mais novas as gerações, mais enraizadas ficarão as formas comportamentais vinculadas às novidades tecnológicas, o que provoca as fragmentações de que falamos. As crianças, então, crescem em meio às tecnologias e incorporam as modernas formas de se comunicar. Os valores humanos do passado são deixados de lado, por uma geração que, naturalmente, nem teve tempo de conhecê-los.

O compromisso com relação às propostas para amenizar problemas futuros é de todos, porém muito mais daqueles que pertencem às gerações mais antigas, que conhece(ra)m um "outro mundo", como também da mídia, dos pais, dos educadores e governantes, que poderão adotar propostas e procedimentos de valorização das relações interpessoais presenciais. Então, "a misteriosa fragilidade dos vínculos humanos, o sentimento de insegurança que ela inspira e os desejos conflitantes (estimulados por tal sentimento) de apertar laços e ao mesmo tempo mantê-los frouxos" (Bauman, 2004, p.8) é o que nos faz propor a incessante busca pelo modo como se dá o relacionamento humano e como se delineiam as novas formas de identidade. Se não para transformá-las, ao menos para compreendê-las.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os recursos tecnológicos vieram para ficar e constituem um caminho sem volta. Não pretendemos que haja volta, é claro, pois tais recursos têm um poder multiplicador de ação e de inclusão social enorme. Os aparatos tecnológicos impulsionam a globalização, o que produz aspectos bastante positivos, ainda que outros desfavoráveis. O acelerado desenvolvimento tecnológico tornou o espaço cada vez mais artificializado, menos natural, o que é indesejável. A Educação poderia mostrar um caminho de conscientização e de reflexão sobre o uso que se tem feito da tecnologia. A mídia, ela própria fruto e corpo das novidades tecnológicas, tem o poder de explorar o outro lado da situação, enfatizando a importância de bons exemplos e propiciando formas de desenvolvimento do senso crítico.

As identidades, como vistas anteriormente, mais sólidas, estão colocadas em cheque, ou em risco. Na medida em que a mídia – e não somente ela – produz e divulga os discursos do mundo contemporâneo, colabora na construção de (novas) representações que se consolidam no comportamento dos sujeitos, assim como também influi na constituição dos valores sociais e na formação ou na alteração das identidades. A transmissão de valores humanos positivos constitui a base de um futuro mais pacífico, sustentável e de melhor qualidade na interação entre os indivíduos.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido:** sobre a fragilidade dos laços humanos. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias.** Tradução de Ângela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2006.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade.** Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro, 10. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia – estudos culturais:** identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

POSSENTI, Sírio. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.

TRABALHADOR E EMPRESA: EFEITOS DE SENTIDO EM UM MATERIAL DE COMUNICAÇÃO INTERNA, O CÓDIGO DE CONDUTA

MARIA ISABEL BRAGA SOUZA

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Eugênio Pacelli
Universidade do Vale do Sapucaí
Av. Pref. Tuany Toledo, 470 – 37550-000 – Pouso Alegre – MG – Brasil.
Isabelsouza.jornalista@gmail.com

Resumo. Buscamos apontar alguns efeitos de sentido que se fazem presentes na sociedade, atravessando as relações entre sujeitos e instituições. Tomamos como objeto de pesquisa textos institucionais da empresa Alcoa Alumínio S/A. Focaremos, na presente análise, determinadas formulações do Código de Conduta dessa multinacional, refletindo sobre o modo como essa textualidade se constitui enquanto interlocução da empresa com seu trabalhador, bem como com o público externo.

Palavras-chave. Discurso. Comunicação. Cultura Organizacional. Conduta Empresarial. Relações de trabalho.

Abstract. *We seek to point to some effects of meaning that are present in society, crossing the relations between subjects and institutions. We take as object of research company's institutional texts Alcoa Aluminum S/A. We will focus, in this analysis, certain formulations of the Code of Conduct that multinational, reflecting on how this textuality if constitutes while the company with its interlocution worker, as well as with the external public.*

Keywords. *Discourse. Communication. Organizational Culture. Business Conduct. Working relations.*

1. A COMUNICAÇÃO NAS EMPRESAS

A Comunicação Empresarial tem como atribuições dar visibilidade às inúmeras ações desenvolvidas pelas empresas. O trabalho neste setor não envolve somente o relacionamento com os veículos de comunicação, mas, também, a elaboração de materiais para a comunicação entre a empresa e os públicos interno e externo, compreendidos por internos àqueles que

têm ligações diretas com a empresa: funcionários, gestores, acionistas etc; e externos, os que podem ou não ter ligações diretas: sociedade, vizinhança, sindicatos, ONGs, clientes, fornecedores, imprensa etc.

Para o trabalho com a comunicação nas empresas, o profissional da comunicação – jornalista ou publicitário, por exemplo - elabora materiais que podem ser jornais, boletins internos, textos noticiosos de acontecimentos da empresa enviados à imprensa, chamados *releases*, além de comunicados, manuais, relatórios, ou ainda textos na plataforma *online*, como os que são disponibilizados em *sites*, redes sociais, entre outros.

Compreendemos os materiais de comunicação não como "informação", pressupondo neles meramente um caráter de reprodutores de dados institucionais, mas, sim, textos que produzem uma materialidade discursiva em determinado contexto sócio histórico. Através da Comunicação Empresarial há uma organização dos sentidos que estão em circulação em um ambiente ideologicamente constituído. Se o discurso é efeito de sentidos entre locutores, não podemos desconsiderar que no ambiente empresarial as relações de trabalho e as relações com os diversos públicos são carregadas de sentidos.

> Dizer que o discurso é efeito de sentidos entre locutores significa deslocar a análise de discurso do terreno da linguagem como instrumento de comunicação. Além disso significa, em termos do esquema elementar da comunicação, sair do comportamentalismo que preside a relação entre locutores como relação de estímulo e resposta em que alguém toma a palavra e transmite uma mensagem a propósito de um referente e baseando-se em um código que seria a língua, o outro responde e teríamos aí o circuito da comunicação. Não há essa relação linear entre enunciador e destinatário. (Orlandi, 2013, p.17)

O discurso empresarial deve ser analisado em sua materialidade, historicamente produzida, atentando-se para as formas de disciplina e designação dos sujeitos inseridos neste contexto de trabalho e produção. O texto das organizações, materializado em formações discursivas de mercado, como discute Amaral (2005), institui a identificação dos sujeitos em suas relações sociais e, em nosso caso, nas relações de trabalho.

> O discurso sobre o trabalho nos tempos atuais aponta para uma tendência de democratização das relações de trabalho. Em uma organização 'autocrática', os empregados apenas obedeceriam às determinações de um líder que definiria a tarefa que cada um deveria executar e qual o seu companheiro de trabalho. Já em uma organização 'democrática', a divisão das tarefas ficaria a critério do próprio grupo e cada membro teria liberdade de escolher os seus companheiros de trabalho. Daí a prática discursiva do trabalho, ' o envolvimento global' aparecer como um requisito para o compromisso e para a fidelidade dos empregados, o que garantiria 'bons resultados', bem como a função produtiva do trabalho, o ideal positivo burguês (Amaral, 2008, p.46).

2. CÓDIGO DE CONDUTA EMPRESARIAL

A empresa Alcoa Alumínio S/A dirige-se à sociedade e a seus funcionários de maneira institucionalizada, através de diferentes meios (impresso, digital etc). Tomaremos para análise sua plataforma *online* (*site*) e o Código de Conduta Empresarial, que pode ser acessado na página principal do site da empresa, ou, ainda, ser impresso. O Código de Conduta, recorte que será tratado aqui, é um dos materiais da dissertação que está em desenvolvimento e

que abordará os efeitos de sentidos nas estratégias de comunicação empresarial, a partir da análise de materiais desta empresa.

O Código de Conduta foi criado pela Alcoa para estabelecer padrões, através de práticas adotadas pela empresa, e direcionar os trabalhadores nas tomadas de decisões, no relacionamento entre funcionários, fornecedores, clientes, parceiros e comunidades onde a multinacional atua e, por isso, tem caráter consultivo. Foi publicado em Setembro de 2014 e é de autoria da Organização de Ética e Conformidade da Alcoa. O código possui 40 páginas, onde constam informações da empresa, direcionamentos e indicações de comportamento para as mais diversas situações que podem ocorrer envolvendo o público interno da multinacional.

O material é dividido em seis capítulos, ilustrado com figuras e fotografias que destacam pessoas no universo da empresa, nas mais diferentes hierarquias. É importante ressaltar que o Código de Conduta Empresarial, por ter a finalidade de ordenar ações, é um material destinado não só ao público da empresa no Brasil, mas também de outros países onde a Alcoa possui instalações. Na análise, iremos nos concentrar na versão disponibilizada no site brasileiro.

Figura 1. Texto de apresentação do Código de Conduta no site da empresa

O Código de Conduta está alocado no ícone “Institucional” do *site*, na aba “Política”, disponível para *download*, sem restrições de acesso. Neste local do *site*, o visitante pode conhecer as informações e posturas da empresa em áreas como saúde, segurança e meio ambiente, relações governamentais, prêmios conquistados e relação com fornecedores.

Ao clicar no *link* que direciona ao Código de Conduta Empresarial, há o seguinte texto de apresentação: "A Alcoa preza pela excelência e qualidade em todas as suas atividades. Seu Código de Conduta Empresarial **é regido** pelo conjunto de **valores da Empresa**, possibilitando que o relacionamento com todos os seus públicos seja feito de maneira ética, contribuindo, assim, para um trabalho íntegro e honesto.

O Código de Conduta Empresarial criado pela Alcoa **estabelece padrões** que vão além do que a lei exige, **dando exemplo com práticas que a Empresa defende na forma de agir profissionalmente. Para a Alcoa, é preciso fazer as coisas de forma correta.** Os valores da Companhia **devem sempre** estar presentes nas tomadas de decisões dos negócios e ações de todos os funcionários, estendendo-se aos fornecedores, clientes, parceiros e comunidades onde atua".

Neste texto de apresentação, destacamos acima elementos (palavras, expressões etc.) que nos chamaram a atenção pelo efeito de sentido regulador. Antes mesmo de acessar o Código é possível compreender seu caráter consensual, nivelador. Ao estabelecer padrões, a empresa consegue materializar pelo discurso ideais que refletem o seu próprio posicionamento no mundo capitalista. Ao despertar um imaginário de organização, de controle das iniciativas, essa postura torna-se positiva para a empresa que consegue unificar as suas ações em prol de um propósito maior: o da permanência no mercado, sustentada por uma imagem de empresa organizada que busca o desenvolvimento.

O Código é colorido e ilustrado. O recurso da diagramação – em comunicação é a denominação do trabalho que define o *layout*, ou seja, o tipo de fonte, tamanho, cores e distribuição dos elementos gráficos na página - prioriza uma leitura didática, agradável. Os textos são organizados por áreas, e as informações que precisam ser destacadas possuem cores diferentes ou são inseridas com outros recursos gráficos. As cores que prevalecem são azul e branco, seguindo o mesmo padrão dos materiais de comunicação da empresa.

Diversas fotografias compõem o Código e reproduzem, principalmente no início de cada capítulo, o assunto principal que será exposto na sequência. Observamos a recorrência de imagens de funcionários felizes, com expressões de liderança e comprometimento com a função que exercem, além de fotografias de maquinário e produtos desenvolvidos pela empresa.

De modo geral, compreendemos que as imagens estampam o que é idealizado pela empresa, a partir deste consenso na conduta empresarial. Algo fala antes e em outro lugar, a memória que essas imagens evocam é relacionada ao sujeito e ao trabalho, reflete os efeitos de sentido produzidos pelos discursos do Código de Conduta. A empresa, a partir das imagens, materializa seu posicionamento de que, seguir o Código de Conduta Empresarial, resulta em funcionários comprometidos, no trabalho com prazer e segurança, na excelência da produção e qualidade dos produtos e, por consequência, no crescimento da empresa e na sua estabilidade. Desobedecer às normas de conduta implicaria em um ambiente contrário, desfavorável a todos os envolvidos.

Figura 2. Fotografias distribuídas no Código de Conduta Empresarial

O Código de Conduta é iniciado pela apresentação da missão e valores da empresa, além de uma mensagem do presidente geral da Alcoa que mantém a postura niveladora do discurso, orientando aos funcionários para que façam "a coisa certa" - (este termo está presente dessa forma no texto de apresentação) - seguindo os valores da multinacional. Ao fazer essa convocação, a empresa arrebanha os funcionários para o norte que ela deseja seguir. É fato que, para gerar, crescer e se manter no mercado, a multinacional precisa de mão de obra; sem os trabalhadores nada disso seria possível, mas estes trabalhadores devem seguir o que ela (empresa) propõe, não como uma simples recomendação, mas como uma incorporação dos valores e ideais, assim, todos se integram de modo a padronizar, ordenar e delimitar ações – desse modo, só serão válidas as atitudes subsidiadas pelos valores da empresa.

Fazemos uma complementação aqui que pode, futuramente, gerar novas análises. Em vários textos do Código percebemos o uso do termo "Alcoanos". A empresa denomina seus funcionários dessa maneira, não usa trabalhadores, colaboradores ou outros sinônimos, nomeia seus funcionários, independentemente da posição hierárquica que ocupam, como "Alcoanos". Analisando o uso dessa nomeação, percebemos que há um esforço para nivelar os trabalhadores, formar um grupo coeso, de modo que todos os vinculados a esta mesma empresa tenham atitudes, repliquem posturas e posições ideológicas como espelhos da organização, uma adjetivação de pertencimento. O termo pode, ainda, ser compreendido como um nome próprio, uma identificação, com grafia da primeira letra maiúscula, assim como acontece na grafia dos nomes em nossa sociedade. Assim, os "Alcoanos" se conhecem, têm ideologia própria e se inscrevem na mesma posição.

Ao se depararem com "Alcoanos", os funcionários silenciam o "eu", o sujeito se oculta para se inscrever nestes enunciados mercadológicos. Esse silenciamento, ocasionado pelo consenso e domínio, faz com que os funcionários se nivelem ao padrão da empresa, às suas ideologias, se assujeitando à formação discursiva do capital.

Essa nomenclatura não deixa de refletir as atitudes que são almejadas pela empresa, no sentido de cercear aquilo que não faz parte do seu norte, de onde quer chegar e da maneira como pretende. A univocidade dos sentidos silencia a postura do funcionário, levando-o a agir

da maneira como a empresa deseja, excluindo do seu comportamento o que ele próprio, a partir das suas formações ideológicas, julga ser certo ou errado. São o político e o ideológico discursivizados pelo viés empresarial. Há um embate de forças silenciado. A posição da empresa frente aos seus funcionários torna-se mais forte. Para ser um deles, para trabalhar neste ambiente e para ter sucesso, é preciso agir e pensar como a empresa.

No discurso da Alcoa quem está inserido neste ambiente consensual é competente por agir dessa maneira e não de outra, inscrevendo os funcionários em uma visão de dentro para fora, um imaginário onde eles são diferentes, quando comparados a outros trabalhadores, de outras empresas. Esse imaginário é reflexo de como a multinacional se significa, evidenciando que quem não cumpre o que está estabelecido, é desqualificado. Nossa formação social nos remete ao capital, a denominação "Alcoanos" produz um efeito de verdade, dá existência a algo inexistente: o coletivo da empresa inventado, o "nós" Alcoa.

As empresas criam espaços discursivos específicos para que suas formulações possam significar, projetando um modelo de organização, um padrão. A Alcoa projeta um modelo e tem no Código de Conduta um lugar discursivo, onde é possível inscrever as suas formulações e demandas, mas não nos esqueçamos de que o Código de Conduta Empresarial também pode ser acessado pelo público externo da empresa, sem limitações, através do *site.* A plataforma *online* também é um lugar discursivo para a empresa. Atualmente, com a mundialização, as relações sociais podem se constituir neste contexto, onde, em nosso caso, para a empresa, há visibilidade e a circulação da materialidade linguística dos enunciados, intermediando a empresa e os seus diferentes públicos, não só o interno, mas também o externo.

Para o público interno, o Código é uma região de afinidades, capaz de produzir consenso. É a instituição de um "nós", um coletivo de pensamentos e sentidos únicos entre o público. Já para o público externo, os visitantes do *site*, que não vivem diretamente neste contexto da empresa, a disponibilização do Código de Conduta toca o imaginário de outra forma. A Alcoa consegue projetar uma imagem interessante para sua manutenção no mercado, aliando credibilidade e organização, funcionários motivados e crescimento profissional. Um ambiente seguro, de alto padrão que busca excelência nos negócios.

Entre o público externo, essas formações imaginárias produzem interpretações que rotulam a multinacional como uma empresa ideal para se construir carreira, ter estabilidade e crescer profissionalmente. O consenso produzido pelo imaginário é o que garante, de certo modo, a manutenção dos ideais capitalistas, que estão centralizados nos interesses da empresa.

A denominação "Código de Conduta Empresarial" também têm significações consideráveis. O termo "Empresarial" não surge como adjetivo ao Código, mas sim o nomeia, embora o material seja código de conduta de uma dada empresa, não diz respeito à "conduta empresarial", mas, sim, à "conduta do trabalhador".

Para o público externo, a empresa continua a se significar como local organizado e confiável. Já para o público interno, o termo pode ser compreendido como algo auxiliador, esclarecedor, que diz respeito ao ambiente de trabalho onde está inserido, mas, na verdade, a empresa não está dizendo como "ela" trabalha, isso não aparece em primeiro plano, mas, sim, como o seu trabalhador deve se portar, transferindo para ele responsabilidades, os resultados de sucesso ou fracasso e, assim, se ele não se insere nesta ordem, será excluído.

As instituições usam esse consenso imaginário para significar determinadas formas, a dominação é uma delas. É o poder justificado, atravessado pelos parâmetros capitalistas que fortemente estão nos textos da atualidade e são incorporados à empresa de modo que os diferentes públicos - interno e externo - também se signifiquem neste discurso.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Maria Virgínia Borges. **O avesso do discurso: análise de práticas discursivas no campo do trabalho.** Maceió: EDUFAL, 2007.

IASBECK, Luiz Carlos Assis. Discurso e texto: a produção da expressão das organizações. In: OLIVEIRA, Ivone de Lourdes; MARCHIORI, Marlene (Org). **Comunicação, discurso, organizações.** São Caetano do Sul: Difusão Editora, 2013.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** Campinas: Pontes, 2013.

Código de Conduta Empresarial. Disponível em <https://www.alcoa.com/brasil/pt/info_page/politica_codigo_conduta.asp>. Acesso em: 18 mai 2015

Site Alcoa S/A (Brasil). Disponível em <http://www.alcoa.com/brasil/pt/info_page/home.asp>. Acesso em 18 mai 2015

A AULA COMO ESPAÇO-TEMPO DE EXPERIMENTAÇÕES DE LÍNGUA(GEM)

MARIA ONICE PAYER

Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVAS
Av. Pref. Tuany Toledo, 470 – 37550-000 – Pouso Alegre – MG – Brasil.
onicepayer@terra.com.br

Resumo. O artigo expõe o acompanhamento da construção de uma prática de ensino e investigação por professores-pesquisadores através de um dispositivo de trabalho em que a expansão da compreensão sobre a língua(gem) integra-se ao ensino e, ao mesmo tempo, leva à produção de corpus experimental de pesquisa. O processo visa a contribuir para colocar em prática, sem lançar mão de receitas, conceitos estudados, a fim de reinventar o ensino de língua e ampliar a compreensão do funcionamento da linguagem no ensino.

Palavras-chave. Língua; Ensino; Sujeito Professor; Identificação; Pesquisa.

Abstract. *This paper exposes the monitoring of the construction of a practical of the language teaching and of the investigation by professors-researchers through a working device in which the theoretical understanding is integrated to the teaching and, at the same time, leads to the production of a experimental corpus analysis for research. The process aims to put in place without give up about to revenues, the studied concepts in order to innovate the language instruction and to develop the language teaching research.*

Keywords. *Language. Teaching. Teacher Subject. Identification. Research.*

No Enelin 2015 propus um simpósio sobre *a relação sujeito/língua(s) - no ensino e na pesquisa,* voltado ao eixo temático *o sujeito e as línguas*, com o objetivo de reunir e debater pesquisas sobre a relação sujeito/língua(s) no processo de ensino-aprendizagem de língua(gem). O simpósio acolheu trabalhos voltados à alfabetização, língua e imigração, ensino de língua materna, estrangeira e tecnologia digital[1].

1 O simpósio contou com os trabalhos seguintes, alguns publicados nestes Anais: Ensino e Aprendizagem de Inglês em Cursos de Agropecuária e de Informática: Autoexclusão por um Discurso de Mercado de J. Faria (PPGCL/UNIVAS) e S. Lucas (IFSuldeMinas); Reconstruindo Sentidos: Novas Tecnologias Digitais no Ensino Fundamental em Região Rural de E. Carvalho (mestranda/UNIVAS); Por um Sujeito Observador dos Sentidos: Análise da Escrita em Diários de Alunos do Ensino Médio do IFSuldeMinas de C. Patronieri (IF Inconfidentes); Processos de Identificação em Sujeitos Descendentes de Imigrantes italianos, sua Relação com a(s) Língua(s) e o Espaço em Machado, MG de J. C. Lopes (mestranda/UNIVAS); Memória da Língua na Relação com o Ensino de Escrita: Um Processo de Constituição do Sujeito Adolescente de M. Borba (doutoranda/UNIVAS).

O objetivo específico foi expor um conjunto de pesquisas na linha de estudos em "Língua e Ensino"[2] no PPGCL/UNIVAS que apresentam em comum o fato de trabalharem com o processo de ensino-aprendizagem de língua(gem) através de uma prática em que é possível ao sujeito professor-pesquisador: 1) criar modos de proporcionar, no espaço-tempo em que está em relação com os sujeitos aprendizes em aula, certa relação com o saber que permite mobilizar as identificações engendradas com a(s) língua(s) na história a fim de propiciar a inscrição na lingua(gem) como almejada nesse ensino, e 2) montar um *corpus* experimental de pesquisa sobre tal prática e tomá-lo em análise.

Este modo de vincular o ensino de língua(gem) à pesquisa vem se mostrando interessante para a formação pois o pós-graduando produz deslocamentos significativos na posição de sujeito professor para constituir um olhar como pesquisador, promovendo diferenciações ("inovação?") no ensino e na pesquisa. Proporciona consistência no processo de formação do professor pós-graduando auxiliando o deslocamento de evidências fundamentais que funcionam no ensino de língua. A partir de nova compreensão da linguagem, esse sujeito passa a deslocar e reformular também a concepção e o que chamarei aqui 'gestos de ensino'. Tal processo se efetiva na medida em que o sujeito é encorajado a criar, em suas aulas, procedimentos que guardem espaço central ao sujeito ao trabalhar com a língua. A compreensão do funcionamento da língua(gem) com que passa a relacionar-se passa a integrar seus gestos de ensino, na aula, como gestos de leitura (PÊCHEUX, 1994) e de interpretação (ORLANDI, 1996). Esses gestos de ensino são feitos por diferentes sujeitos professores, heterogeneamente inseridos nos contextos, através de dispositivos diversificados, e nisto está o interesse do simpósio e deste texto.

Investindo em compreender o funcionamento das identificações no ensino de língua, compreendemos, com Pêcheux (1982, p. 54), algo crucial sobre a relação entre aprendizagem e identificação: não se trata, diz esse autor, de *aprendizagem por interação,* mas de *filiações identificadoras*; os objetos dos quais se fala *estão inscritos em uma filiação e não são o produto de uma aprendizagem*. Com Orlandi (2002, p. 28) compreendemos que não há aprendizagem onde falta inscrição do sujeito no processo histórico. Nessa inscrição, apresentam-se as marcas das identificações subjetivas dos sujeitos em relação às línguas presentes na história de que participa (PAYER, 2014), e, por consequência, em relação à língua a 'aprender'.

Considerando tal questão crucial sobre aprendizagem e identificação, optamos por investir, em nosso trabalho junto a sujeitos professores, em uma direção que leve em consideração, de modo refletido, as identificações que (não) acontecem na aula de língua(gem), 'tirando proveito' delas, isto é, indo a seu favor ao proporcionar encontros entre sujeitos, formas, sentidos, procurando trabalhar o desconforto das resistências e a satisfação da produção de sujeitos em sua relação com a linguagem. Isso, tanto em relação à identificação à formação discursiva (PÊCHEUX, 1975) quanto à identificação voltada especificamente ao "objeto língua" (PAYER, 2013), no que ela é assim tomada, quanto às formas que o sujeito vai selecionar/rejeitar em função de efeitos de sentidos que se produzem por e para ele no contexto da mediação escolar.

Constituem pontos centrais neste processo *considerar* especificidades *do sujeito* presente no ensino, escutando sua ausência (não identificação) e selecionando saberes que

2 Elas compõem o Projeto "Memória Discursiva, Identificação e Ensino de Língua" de nosso grupo de pesquisa no CNPq Práticas de Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação, Fase II.

(não) se afinam aos contextos, no seio de uma dada história de identificações para com as línguas (PAYER, 2006, 2014), contornando assim uma concepção de sujeito de língua suposto abstrato e universal. O dispositivo permite também compreender a importância, no ensino, de se voltar a atenção à inquietação e ao querer do sujeito professor, em relação aos gestos que dele se espera, que são (im)possíveis, no ensino, como gestos que podem/devem proporcionar as identificações (na escrita, na leitura, na relação com a forma/efeito de sentido que se produz).

De minha parte no simpósio, procurei expor bases conceituais e procedimentos metodológicos que sustentam essa prática de ensino e pesquisa, muito embora boa parte do que compõe as especificidades desses elementos somente vai-se dar em uma relação transferencial determinada, no ensino, extrapolando em muito o ensaio deste escrito.

No contexto do PPGCL/UNIVAS, curso voltado a estudantes de diversas áreas, como em outras instituições, há demanda de professores de línguas e da educação que almejam aprofundar os estudos visando à atualização e 'aperfeiçoamento', como dizem, além da pesquisa, e que têm práticas heterogêneas, quanto ao nível de ensino, disciplinas e contextos, urbanos ou agrícolas, por exemplo. Assim, a formação e pesquisa requerem flexibilidade quanto à mobilização conceitual bem como atenção para com deslocamentos inelutáveis de sentidos que se produzem no processo de *apropriação* conceitual (PAYER, 1995).

Nesse contexto, nos encontramos na necessidade de lançar mão e disponibilizar saberes da área e, ao mesmo tempo, esboçar outros gestos analíticos no/do próprio ensino, procurando modos de acompanhar, tanto quanto possível, os sujeitos em suas buscas. Essa atenção resultou, nas disciplinas, no trilhar de modos e projetos de ensino que, sem pretensão de completude ou solução imaginária para o ensino-aprendizagem de língua(gem), constituído que é por contradições estruturantes, tem permitido engendrar um certo dinamismo que vale compartilhar.

Na disciplina *A linguagem no processo de ensino-aprendizagem*, em que procuro disponibilizar conhecimentos da análise de discurso sobre ensino-aprendizagem de língua, afetada por posturas advindas da aproximação à Psicanálise, sobretudo pela angústia e desejo marcante dos professores, que nesse processo com freqüência se apresenta, de compreender inventando, experimentando, compartilhando. Aí discutimos (im)possibilidades de efetuar-se um ensino que procure levar em consideração, de maneira conseqüente, as condições de produção, incluídos o sujeito (história e subjetividade) e as concepção de ensino.

Na necessidade configurada de prover sentidos e fazer gestos de leitura/interpretação em situações de ensino, nessa disciplina elaborei um modo de organização do estudo/trabalho por etapas ao longo do semestre, que acabou funcionando como base organizadora de um modo de vincular ensino, reflexão e pesquisa junto a professores heterogeneamente engajados.

Os mestrandos organizariam seu trabalho docente, em turma(s) específica(s) por eles definidas, com base em experiências de ensino que juntos prepararíamos, que eles fariam em suas aulas, e juntos tomaríamos em observação e análise, o que impulsionaria suas pesquisas. Seguimos o esquema abaixo.

SUJEITO	DISPOSITIVO TEÓRICO	PROPOSTA DE ATIVIDADES	OBSERVAÇÃO
Sujeitos aprendizes.	**Dispositivo teórico-analítico de compreensão.**	**Proposta de trabalho com o aluno.**	**Observação do processo nas aulas de lingua(gem) .**
Quem é o sujeito que pretendo que na escola se inscreva na língua(gem) proposta?	Qual(is) conceito(s) contribui(em) para compreender a(s) questão(ões) posta em foco?	Qual(is) modo(s) de trabalhar com a língua(gem) permite melhor expor o sujeito aprendiz à língua(gem) quanto ao aspecto em foco?	Observação sobre as identificações que (não) funcionam.
Descrição do nível de ensino, condições sócio-econômicas, históricas, repertório cultural, perfil urbano/rural/ Periferia.	Leitura, escrita língua materna e nacional, memória discursiva polissemia e paráfrase, Escrito/Oral Nacionalização Espaço.	Roda de leitura, Escrita de contos de fada, Desenho e tecnologia digital, música em língua estrangeira, Jogos com letras na alfabetização.	Anotações pontuais do professor-pesquisador sobre os modos como a identificação sujeito e língua(gem) (não) ocorre na aula.

A presente descrição apenas exemplifica e toca em um processo amplo envolvendo várias pesquisas e é marcada certamente pela ênfase em alguns aspectos, ausência de outros, sínteses que simplificam. A ênfase recai na exposição de procedimentos gerais das experiências diversas de ensino e pesquisa. Algumas dissertações voltaram-se às atividades da terceira coluna, com desenvolvimento posterior em dissertações[3].

Selecionada a turma na qual seriam feitas as experiências, e definido o tipo de questão (segunda coluna) em que os estudantes desejavam investir, discutimos os autores, textos e conceitos que contribuiriam para o processo. Em seguida trabalhamos detidamente sobre uma etapa crucial: a de como construir, inventar, criar, produzir a aula através de dispositivos de trabalho com a língua que colocassem em funcionamento modos novos de compreendê-la, ao vivenciá-la, em um processo a ser *experimentado* pelos sujeitos.

Experiência aqui guarda relação com a *praticabilidade das coisas,* no sentido como diz B. S. Santos (2010), ao distanciar-se do objetivismo científico, em uma postura que vai "contra o desperdício da experiência". Envolvendo uma problematização das posições de onde se enuncia, bem como a recusa à "objetivação do outro", nas palavras do autor, investimos em que se o "conheça reconhecendo a sua capacidade de produzir conhecimento sobre si próprio e sobre nós mesmos" (p. 77). E, neste caso, sobre como sujeitos e língua se vinculam, no ensino, valorizando com interesse o modo como o processo ocorre.

Como seria possível, pois, vincular a compreensão conceitual experiências de aulas de língua? Tratava-se, da minha parte, de devolver aos sujeitos a pergunta freqüente que me dirigem: como "ensinar" língua à luz da nova compreensão proporcionada no curso? Como

3 Nesta perspectiva, orientamos no PPGCL/UNIVAS as dissertações, além deste simpósio: Experiências Discursivas no Ensino de Língua Inglesa em Curso de Letras (Valéria MOTTA); Processos de Identificação com a Língua na Alfabetização (Claudia SOUSA); O Processo de Atribuição de Sentidos na Leitura de Guimarães Rosa (Mary BUENO); O Papel da Memória Discursiva na Leitura. Crônicas de Clarice Lispector Lidas por Alunos do Ensino Médio (Luciana SILVA); Processos de Identificação com a Língua na Alfabetização de Adultos (Jane ALMADA), entre outras.

os professores relatam vivenciar "o ensino" com angústia, tratava-se também de ajudar a vivenciar a aula de língua da maneira mais confortável possível, levando em conta o seu querer ensinar, as suas identificações e a sua capacidade, esteticamente. A resposta, como se antecipa, não seria única.

Este processo de trabalho e estudos tem, no meu entender, dupla função: 1) prover consistência na formação e 2) propiciar a montagem de um *corpus* experimental de pesquisa.

1) Para o ensino, favorece alojamento para situar noções estudadas, em relação aos gestos do ensino. Isso requer efetivamente 'conversar' com os sujeitos professores/ pesquisadores sobre as questões que eles se fazem enquanto estudam, sobre o que procuram[4]. Evitando classificar as questões como boas ou não, importantes ou fracas, ou sem sentido, a questão é ouvir, nomear e, quando possível, participar da procura por respostas ao incomoda e angustia no ensino de língua(gem). Trabalhoso, esse acompanhamento parece necessário: um modo de não deixá-los sozinhos em suas questões e de contribuir para que a teoria não pare na instância de uma formação "em abstrato". Isso parece poder começar a fazer diferença no modo de ensinar e pesquisar.

Nota-se que esse "fazer diferença na prática" é desejado pelo sujeito professor. E como tal foi incentivado, ao abrir-se espaço para, a partir das questões e com as identificações que o atravessam, inventasse formas e colocasse em processo sua criação. Como notamos depois, esses gestos envolvendo *a criação* acabaram reduzindo angústias e proporcionam uma satisfação ligada à sensação de prazer que a criação proporciona, nesse caso em relação aos gestos de ensino e pesquisa. Não se trata simplesmente um trabalho prático a partir de uma teoria, uma vez que esse fazer diferença passa por um processo de apropriação conceitual, como processo de tornar próprio, identificar-se, fazer o conceito fazer sentido no trabalho do ensino. Isso é diferente da incorporação do discurso do outro, técnico (PAYER, 1995) e da repetição formal ou mnemônica (ORLANDI, 1998). Trata-se de processos que tornam possível a repetição histórica. Eles tornam possível exercitar-se em uma estética da criação no trabalho de ensinar língua(gem).

Queremos dar destaque para o fato de não tratar-se de (re)produzir receitas ou métodos de ensino, mas de procurar modos de compreender o conhecimento sobre a língua e de fomentar as relações com ela considerando o sujeito que está aí, a começar pelo professor/ pesquisador.

2) Do lado da pesquisa, tem-se um processo que permite a construção de um *corpus* experimental de pesquisa pelo professor-pesquisador. Por sua inspiração materialista, a AD compreende que a linguagem que importa compreender é a que se encontra em funcionamento na sociedade. Neste caso, na prática de ensino de língua(gem). E. Orlandi (1999, p. 62) apresenta a distinção da área entre "corpus de arquivo" e "*corpus* experimental". O *corpus* de arquivo é o que o pesquisador organiza a partir de materiais de linguagem pré-existentes.

Um *corpus* experimental constitui-se por um conjunto de materiais produzidos a partir de uma intervenção do pesquisador (entrevistas, gravações de aulas, etc.). É deste segundo caso que se trata. O fato de o professor-pesquisador levar a produzir-se no ensino um *corpus* de materiais que serão analisados em sua pesquisa propicia que procure realizar gestos

4 Esse processo guarda semelhanças com as pesquisas de S. Gallo (1992) e dos estudos histórico-culturais na educação (Cação-Fontana, 2000; Smolka, 2013;).

de diferenciação em sua aula, ao instalar, com interesse, na aula, materiais que permitirão recortes de análise produtivos. A montagem do *corpus* experimental com participação do sujeito professor tende a funcionar nesse processo como um dispositivo que vai situar-se de certo modo entre o teórico e o analítico - considerando a proposição de Orlandi (1996) -, permitindo ao mesmo tempo produzir interferências significativas no ensino.

Pensar o ensino de língua e a pesquisa deste modo favorece ao professor-pesquisador avaliar e, como propõe Celada (2011), contornar pré-construídos sobre o ensino de língua, a imagem da língua, minando as imagens de 'professor' e 'aluno' e deixando emergir os sujeitos de linguagem no espaço da aula, o que contribui para produzir deslocamentos de sentidos nas relações com a língua, as formas, o sentido. Nesse processo o professor se experimentar como sujeito capaz de provocar, convocar, possibilitar um processo de experimentação interessante da língua(gem), o que produz satisfação. E isso faz bastante diferença.

REFERÊNCIAS

CAÇÃO-FONTANA, Roseli Cação. **Como nos tornamos professora**? 2a. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.

CELADA, Maria Teresa. *Entremeio Espanhol/Português – errar, deseo, devenir*. **Caracol**, Revista do DLM-Espanhol/USP. No. 1. 2011.

GADET, Françoise e HAK, Tony. **Por uma Análise Automática do Discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. B. Mariani ET. al. Campinas: Ed. da Unicamp. 1990.

GALLO, Solange. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas, Ed. da Unicamp, 1990.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**. 4ª. ed. Campinas: Ed. Pontes. 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli (org.) **Gestos de leitura** Trad. B. Mariani, F. Indursky et. al. Campinas: Ed. da Unicamp, 1994.

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

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação**. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, Vozes, 1996.

PAYER, M. Onice. **Educação popular e linguagem.** Reprodução, confrontos e deslocamentos de sentidos. 2ª. Ed. Campinas, Ed. da Unicamp, 1995.

PAYER, M. Onice. *Processos, Modos e Mecanismos da Identificação entre o Sujeito e a(s) língua(s).* **Gragoatá** v. 18, p. 183-196, 2013.

PAYER, Maria Onice. *Des-atando laços das identificações entre sujeito(s) e língua(s).* In: Orlandi, E. P. (org.). **Linguagem, sociedade, políticas**. p. 91-104. Campinas: RG, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Ed. Cortez, 2010.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita.** Alfabetização como processo discursivo. 13a. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2013. SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita.** Alfabetização como processo discursivo. 13a. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2013.

O ARQUIVO NA PONTA DOS DEDOS: UMA ANÁLISE DO ARQUIVAMENTO NOS SITES *FACEBOOK*, *TRIPDA* E *PINTEREST*

MARIANA GARCIA DE CASTRO ALVES

Instituto de Estudos da Linguagem
Universidade Estadual de Campinas
Cidade Universitária Zeferino Vaz - Barão Geraldo, Campinas - SP, 13083-970.
marianalagarcia@gmail.com

Resumo. A partir de análises feitas no site de relacionamento Facebook, no de caronas Tripda e no de imagens Pinterest, o trabalho reflete sobre diferentes modos pelos quais o arquivamento na materialidade digital funciona. Nunca identificado ao esquecimento, o ato de arquivar, entretanto, guarda diferenças de sentido. Em alguns casos, fecha-se ao fora da cena ou ao evidente. Porém, em outros, transborda em linguagem e abre-se à historicidade, sendo capaz de deslocar sentidos.

Palavras-chave. Arquivo. Memória. Análise do discurso. Digital. Internet

Abstract. *This work seeks to analyze the action of file/archive in Facebook, Tripda and Pinterest. We see that there are different ways in which archiving in the digital materiality works. The sense of the act of filing changes, but it is never identified to oblivion. Sometimes, it closes off the scene and seems to be evident. But, at other times, it overflows in language and opens the historicity, being able to be directed to other senses.*

Keywords. *Archive. File. Memory. Discourse analysis. Digital. Internet*

Este trabalho busca abordar o arquivo no digital a partir de uma estratégia proposta por Michel Pêcheux em sua conferência "Papel da memória", em 1983, ou seja, "retirar-se provisoriamente, taticamente, da questão do sentido, sabendo, ao mesmo tempo, que a questão da interpretação é incontornável e retornará sempre" (PÊCHEUX, 1999, p. 54).

Para tentar escapar, por ora, da "vontade de interpretar, lembrando o seguinte provérbio chinês: "Quando lhe mostramos a lua, o imbecil olha o dedo"" (PÊCHEUX, 1999, p. 54), Pêcheux pergunta-se:

> Com efeito, por que não? Por que a análise do discurso não dirigiria seu olhar sobre os gestos de designação antes que sobre os designata, sobre os procedimentos de montagem

> e as construções antes que sobre as significações? A questão da imagem encontra assim a análise de discurso por um outro viés: não mais a imagem legível na transparência, porque um discurso a atravessa e a constitui, mas a imagem opaca e muda, quer dizer, aquela da qual a memória "perdeu" o trajeto de leitura (ela perdeu assim um trajeto que jamais deteve em suas inscrições). (PÊCHEUX, 1999, p. 55)

Inscritas em um eterno presente, artefatos tecnológicos marcam cada instante de nossa existência: itinerários, lugares visitados, calorias gastas, imagens do que se consumiu. Em um mundo em que tudo é registrado, o efêmero toma conta da temporalidade. Apesar do registro total do cotidiano, tudo se perde rapidamente. Diante dessa máquina registradora sem fundo, são lançados aplicativos de "leia depois", como *Instapaper, Pocket* e *Kindle*, que guardam textos a serem consultados a posteriori. Ferramentas como o "salvar" do *Facebook* e "lembranças" feitas por essa rede social em aniversários de postagens também nos questionam sobre o estatuto da memória em tempos digitais.

Nesse sentido, olharemos os movimentos do nosso próprio dedo para questionar efeitos da tecnologia na vida cotidiana; especialmente no que se relaciona ao arquivo. Analisaremos ferramentas relacionadas à ação de arquivamento na rede social *Facebook*, na rede de imagens *Pinterest* e no site e aplicativo de caronas *Tripda*.

Para Dias (DIAS, 2005, p. 44), o arquivo é tomado como lugar de evidência na *Internet* e, por isso, deveria ser mais discutido.

Pêcheux define arquivo como "o campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão". Mas, o faz entre aspas e previne o leitor de que tal noção deva ser "*entendue au sens large*", ou seja, entendida de uma maneira "ampla", como ganha a tradução brasileira de Maria G. L. M. do Amaral (PÊCHEUX, 2010b, p. 51). Pensando o digital, de que modo a noção "ampla" de arquivo (como documentos pertinentes e disponíveis) se materializa? O que é considerado "pertinente" na circulação da internet, onde a impertinência muitas vezes é o que se destaca? O que seria estar "disponível" como arquivo, tendo em conta a imensidão de oferta de informação? Estar nos primeiros cinco resultados do *Google*? Ou poderíamos considerar acessível um fórum na *deep web* que escapa aos resultados da internet da superfície?

Quando escrevemos um texto no *Word* e queremos salvá-lo, ou imprimi-lo, ou abrir outro documento, nosso dedo é levado a clicar na primeira aba do menu, chamada "Arquivo". Essa aba comporta ações como salvar, abrir, fechar, mandar para a impressão ou enviar para um e-mail ou blog, entre outras funções. Ao observar esse sentido amplo no programa de edição de textos e pensar em outros espaços do digital, o arquivo na internet se nos apresenta: a) como o documento em questão ("te mando o arquivo em anexo"); b) o lugar onde ficam salvos os documentos ("esta conversa está sendo arquivada"); ou c) ainda a categoria geral que nomeia o espaço de gerenciamento dos documentos (por exemplo, como dissemos, no menu, na primeira aba do *Word*, que abre, fecha etc).

Primeiramente, o que nos chama atenção é que a ação de arquivar e a de salvar aparecem relacionadas. Mas, como termos distintos, perguntamo-nos se salvar e arquivar trazem ou não efeitos de sentidos diversos. Uma questão estranha de tão simples, que tentaremos responder ao tomar o *Facebook* e a ferramenta "*Save*"/ "Salvos".

O "*Save*" do *Facebook* está dentro de uma seta do lado esquerdo de cada postagem e, de acordo com funcionalidade propagada em seu lançamento, em meados de 2014, serve

para que o usuário marque o *link* para ler quando tiver tempo. Entretanto, a promessa fica distante de ser cumprida na medida em que o usuário não é nunca levado automaticamente à página desses "Salvos". Em outras palavras, salvar um *link* no *Facebook* não significa inscrever essa informação na memória.

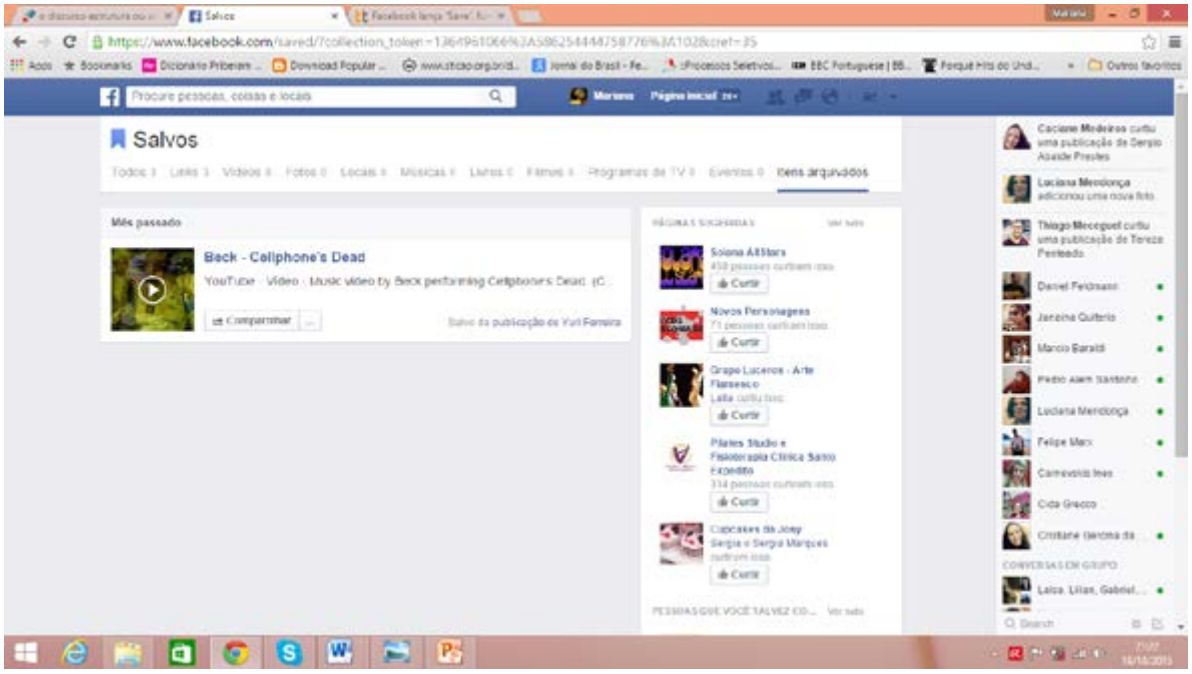


Figura 1. Página da ferramenta "Salvos" do Facebook

Em um "saiba mais" lemos "Salve *links*, vídeos, locais e muito mais. Somente você pode ver as coisas que salva até decidir compartilhá-las". Nessa sequência, um encadeamento que não é uma relação de identidade funciona. Não existe relação entre "ver as coisas que se salva" e as compartilhar. Entretanto, o efeito de sentido é que haja tal relação. O discurso-transverso do compartilhamento incide sobre a sequência "Somente você pode ver as coisas que salva" ao encadear dois domínios de pensamento no mesmo fio do discurso. Efeito da "articulação", ou "processo de sustentação", que, conforme explica Pêcheux, provém da linearização do discurso-transverso no eixo do intradiscurso "isto é, o funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse *antes* e ao que eu direi *depois* (...))" (PÊCHEUX, 2009, p. 153). Nosso dedo, diante do que foi salvo, tem duas alternativas: sair desse espaço restrito aos "Salvos" ou clicar no único "botão": o de "compartilhar". Aqui, a memória individual, que só cabe ao usuário, tem sentido de esquecimento. Já o de lembrança, de memória viva, é significado pelo compartilhamento.[1]

Ao insistir e entrar em "Salvos", veem-se as seguintes classificações (já lá): *Todos, Links, Vídeos, Locais, Músicas, Livros, Filmes, Programas de TV, Eventos e Itens arquivados*. Diferentemente do *Pinterest*, aplicativo de imagens no qual o internauta pode classificar seu arquivo, nomeando e criando categorias (brincando com os sentidos na imbricação entre o nome da categoria e as imagens que ali são postas), o *Facebook* faz o trabalho de classificação pelo usuário. Se vídeo, é salvo automaticamente na "caixa" determinada para *Vídeos*. Com formatação forçada pelo evidente, vemos uma restrição do sentido outro.

1 O "curtir" no Facebook também é utilizado como registro, já que pode ser recuperado em "Registro de atividades".

O que remetemos ao jogo de força na memória que, sob o choque do acontecimento, segundo Pêcheux, está exposta a uma força objetiva que procura manter a regularização com seus implícitos prévios, estabilizando as paráfrases, confortando como "boa forma" e negociando a integração do acontecimento e, eventualmente, sua absorção pela memória, como se não tivesse ocorrido (PÊCHEUX, 1999, p. 53).

Em cada categoria, vemos o número de itens colocados ali. Notamos que a contagem da categoria *Todos*, em vez de abarcar todos os outros itens, exclui os que estão em *Itens arquivados*. Desse modo, o que se encontra arquivado não é contado, isto é, embora *Itens arquivados* esteja como última categoria, está excluída da contagem do todo. Assim, *Itens arquivados* aparece como descarte, ainda que possa ser recuperado. Aqui o que vai para o arquivo tem efeito de apagamento da memória. O que está segregado, sem interesse de retorno.

Desse modo, salvar remete a um efeito de preservar o documento para uma utilização futura, não importando se a experiência será revivida ou não. Há uma ilusão no salvamento. Já arquivar, por sua vez, é um gesto de condenar o documento a ser mantido à parte, isolado, fora do campo de visão. Não ao esquecimento, pois que tal lixo pode ser reciclado. Segundo Pimenta, na "era da informação", de algum modo,

> acabamos todos nos colocando diante de uma espécie de dever moral, em que o esquecimento é um ponto comum a ser combatido. "Nunca como hoje a memória foi um tema tão espetacularmente social" (apud SARLO, 2005, p. 95). E o avanço da tecnologia informacional e comunicacional tem total responsabilidade nesse câmbio cultural. (PIMENTA, 2013, p. 161)

Funcionalidade semelhante para esse efeito de arquivo como morto ocorre com o site de caronas *Tripda*. Quem oferece a carona e quem precisa dela cadastram-se. O motorista registra a data, a hora, o ponto de partida e chegada da viagem, bem como outros dados, como a marca do carro, grau de conforto, se permite fumar ou se alimentar dentro do veículo etc. O caronista entra no *site*, vê as possibilidades de oferta e, com um clique, solicita o lugar. A viagem ocorre, a partir do que foi combinado. Durante o trajeto, amizades são feitas, relações estabelecidas, amores são despertados, ódios também, e o que resta como registro, depois, é uma notificação para que as partes se avaliem ("Como foi sua viagem de São Paulo para Campinas? Avalie o motorista", por exemplo).

O arquivo das avaliações serve como referência para viagens futuras. Nessa funcionalidade, o arquivo sai do espaço excluído do não visto, como domínio que aponta para uma futuridade, como linguagem que transborda do frasco técnico. De acordo com Orlandi, "o arquivo de bytes se constrói em um impasse de memória, onde a estabilização da noção de arquivo encontra o estatuto da materialidade eletrônica." (ORLANDI, 2003, p. 16) Para a autora, a linguagem da *web* funciona em frascos ("Frascos de tecnologia, de qualidade de vida, avanço cultural, necessidade histórica de informação, entre outros" (ORLANDI, 2003, p. 16)). A linguagem, nessa materialidade eletrônica, como discurso possível, transborda o frasco. Ou seja, o transbordamento da linguagem desses frascos é parte fundamental da reflexão. Ao lembrar Pêcheux, por conta do real da história, "nenhuma memória pode ser um frasco sem exterior" (PÊCHEUX, 1999, p. 56).

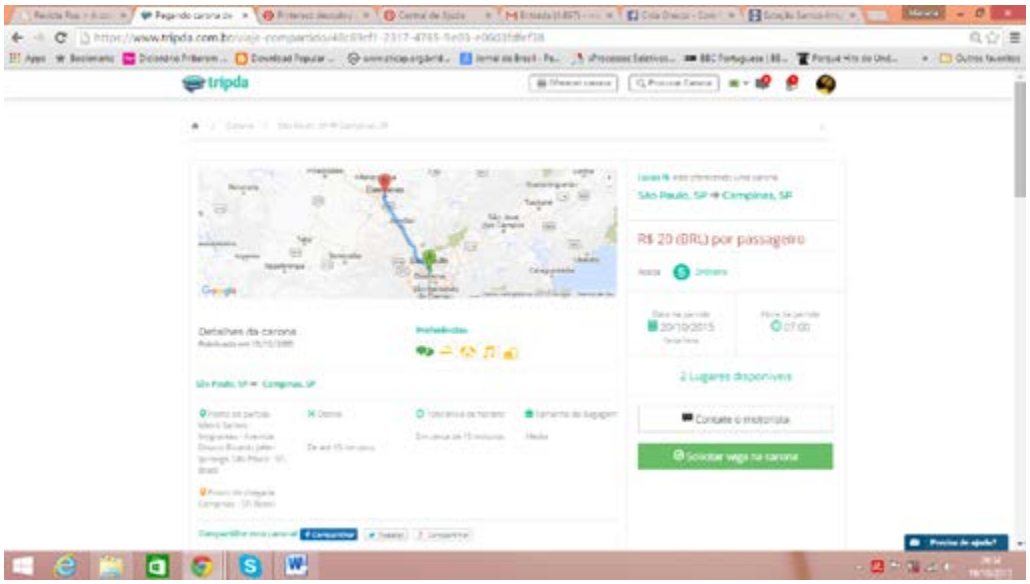


Figura 2. Página de solicitação de uma carona no site Tripda

As viagens já realizadas aparecem como notificações que podem ser arquivadas. Ao clicar em "Arquivar", o itinerário da viagem feita passa de "Notificações ativas" para "Notificações arquivadas". O símbolo do arquivo é um "tique" sobre um traço inferior (*underline*), imagem do já resolvido, à beira do precipício do esquecimento. Caso alguma relação de maior afeto se estabeleça, entretanto, estão lá todas as informações da viagem.

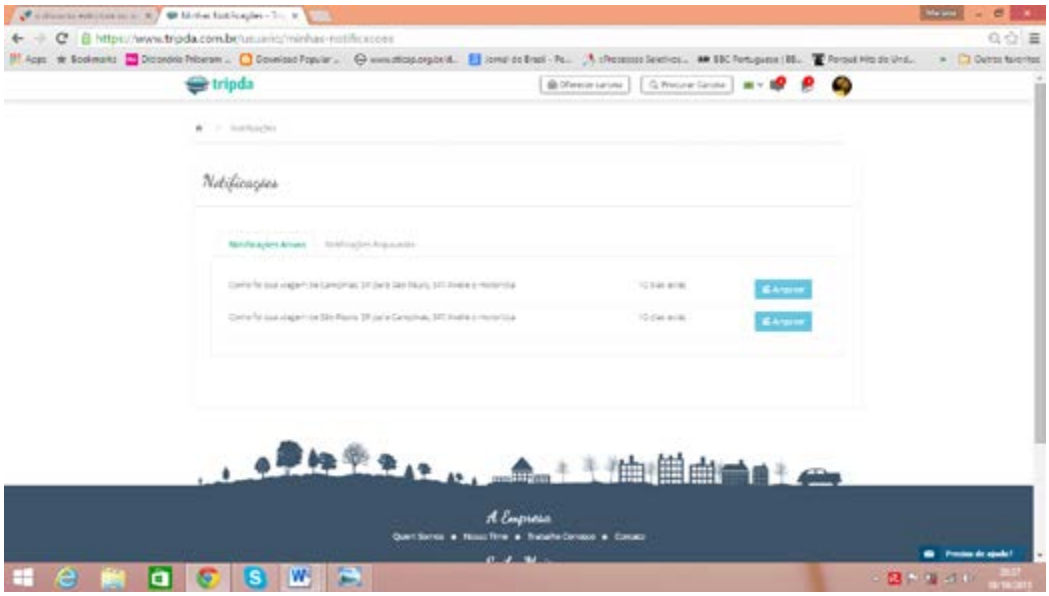


Figura 3. Página de arquivamento de caronas no site ***Tripda***

No *Pinterest*, não se fala em arquivar, mas apenas em salvar. Para guardar uma imagem em seu arquivo, o usuário deve classificá-la em categorias criadas por ele mesmo, ou sugeridas pelo site. Para tal, nosso dedo se move para clicar em "*Pin it*", expressão que junto com a imagem de tarraxinhas, sugere afixar a imagem em um painel. As imagens podem ser curtidas, enviadas a outro "colega pinador" ou compartilhadas no *Facebook*. O botão "*Pin it*" pode também ser adicionado a páginas de empresas com o objetivo de que o público salve suas figuras e, assim, divulgue a marca.

Segundo descrição, o *Pinterest* "é o lugar certo para encontrar ideias para seus projetos e interesses, tudo escolhido a dedo por pessoas como você."

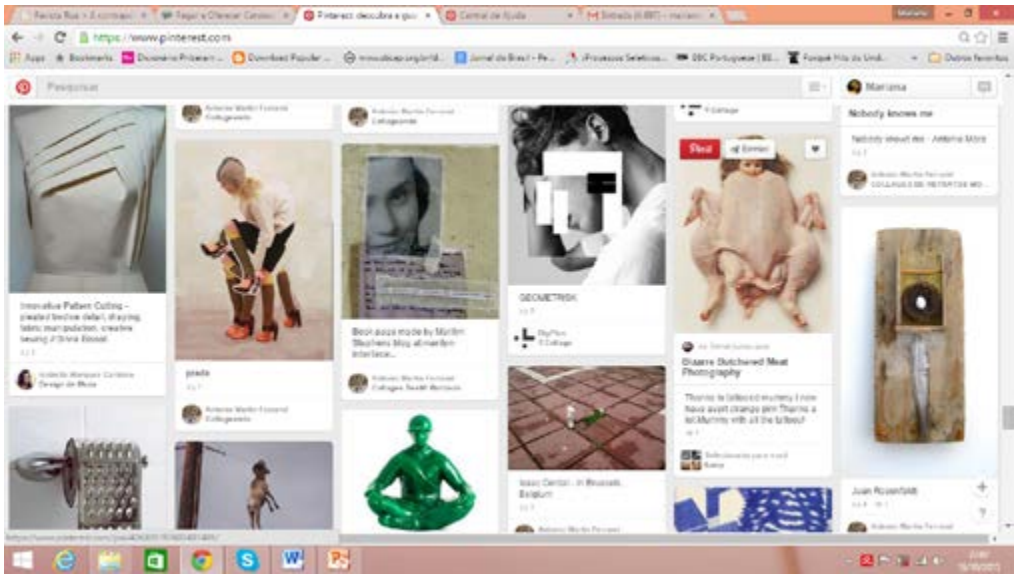


Figura 4. Painel do Pinterest. Opção para "pinar" (fixar em painel pessoal) com classificação escolhida pelo usuário

Assim, com o dedo daquele que olha a lua dentro do computador, passatempos da *Internet* e aplicativos usados no dia a dia são manejados, editados, compartilhados, divididos, observados, salvos, revistos, lembrados e esquecidos. Vimos que a noção de arquivo no digital está na evidência de representar os arcabouços pelos quais nos constituímos pelas/ nas redes. Entretanto, pelos recortes analisados, verificamos momentos em que arquivar soa como colocar fora da cena. Em outros, porém, o arquivo transborda em linguagem, abre-se à historicidade, sendo capaz de deslocar sentidos, como o frasco da memória do qual fala Pêcheux (PÊCHEUX, 1999, p. 56).

Nessa tensão do arquivo, o desafio é refletir sobre como mobilizar as categorias da análise do discurso diante do uso que fazemos da tecnologia digital atualmente. Para pensar aquilo que "arrisca a faltar à felicidade" do "sujeito pragmático" (PÊCHEUX, 2002, p. 34).

Para refletir sobre as "coisas-a-saber" que nos constituem nas urgências da vida, na multiplicidade desses "pequenos sistemas lógicos portáteis que vão da gestão cotidiana da existência (...) até as grandes decisões da vida social e afetiva (...) passando por todo o contexto sócio-técnico dos "aparelhos domésticos"" (PÊCHEUX, 2006, p. 33). "Aparelhos domésticos" que são mais que ferros de passar, enceradeiras, tostadeiras e calculadoras. Em suma, para pensar como são constituídas novas formas de trabalho da memória.

REFERÊNCIAS

BARROS, Thiago. **Facebook lança 'Save', função permite marcar posts para ler depois**. Disponível em: <http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2014/07/facebook-lanca-save-funcao-permite-marcar-posts-para-ler-depois.html> Acesso em: 30 nov 2015.

DIAS, C. Arquivos digitais: da des-ordem narrativa à rede de sentidos. In*:* GUIMARÃES; PAULA (orgs). **Sentido e memória**. Campinas, SP: Pontes, 2005, p. 41-56.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas, SP: Pontes, 2006.

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

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, P. [et al.] **Papel da memória**. Campinas, SP: Pontes, 1999, p. 49-57.

ORLANDI, Eni. Ler a cidade: o arquivo e a memória. In: ORLANDI (org). **Para uma enciclopédia discursiva da cidade**. Campinas, SP: Pontes, 2003.

AS POTENCIALIDADES DO VÍDEO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICO-METODOLÓGICA PARA O TRABALHO COM A ARGUMENTAÇÃO EM SALA DE AULA

MATHEUS HENRIQUE DUARTE

HELENA MARIA FERREIRA

Universidade Federal de Lavras
Campus Universitário s/n – 37200-000 – Lavras – MG – Brasil.
mhduarte123@hotmail.com
helenaferreira@dch.ufla.br

Resumo. Este artigo analisa as potencialidades do vídeo para o trabalho com a argumentação em aulas de Língua Portuguesa. Foi realizada uma pesquisa teórica pautada em Moran (1995), Vicentini; Domingues (2008), Dolz e Schneuwly (2004). Foi exibido um vídeo sobre a temática Bullying e solicitada a produção de "comentários". A partir da análise dos comentários, foi possível constatar que o vídeo representou uma estratégia para o aperfeiçoamento da argumentação e para a defesa de pontos de vista.

Palavras-chave. Vídeo. Argumentação. Ensino de Língua Portuguesa. Comentário.

Abstract. *This article examines the potential of video to work with the argument in Portuguese classes. A theoretical research was conducted guided in Moran (1995), Vicentini; Domingues (2008), Dolz and Schneuwly (2004). A video about bullying was displayed and requested the production of "comments". From the analysis of the comments, it was found that the video represented a strategy for the improvement of the argument and the defense of views.*

Keywords. *Video. Argumentation. Portuguese Language Teaching. Comments.*

1. INTRODUÇÃO

A educação contemporânea tem trazido grandes problematizações, uma delas se refere à escolha de metodologias de ensino mais eficazes e mais motivadoras. Refletindo sobre essa questão, a presente pesquisa analisa as potencialidades do vídeo para o trabalho com a argumentação em aulas de Língua Portuguesa. Essa abordagem metodológica faz parte de uma sequência didática elaborada e desenvolvida no âmbito do PIBID (CAPES/UFLA).

O vídeo nas aulas de língua portuguesa pode trazer grandes contribuições para o trabalho didático-metodológico, uma vez que a constituição dos textos veiculados por meio de vídeos contempla diferentes recursos multissemióticos, que mobilizam diferentes formas de letramento que não são demandadas por outros tipos de texto. Para Moran (1995, p.29), "as linguagens da TV e do vídeo respondem à sensibilidade dos jovens e da grande maioria da população adulta. São dinâmicas, dirigem-se antes à afetividade do que à razão". Sendo assim, o vídeo promove uma interação e, desse modo, o envolvimento com a temática trabalhada, o que permite ao estudante apropriar-se do conteúdo e argumentar de maneira satisfatória.

Nesse contexto, Moran (1995) assevera que o vídeo

> aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, e também introduz novas questões no processo educacional. O vídeo está umbilicalmente ligado à televisão e a um contexto de lazer, de entretenimento, que passa imperceptivelmente para a sala de aula. (p.28)

Conforme o referido autor, o vídeo pode ressignificar o modelo de aula, uma vez que a visão assumida pelos educandos sobre essa tecnologia é de entretenimento e distração, dessa maneira, o professor pode explorar satisfatoriamente as contribuições do vídeo na sala sem que esse material perca suas funções socialmente estabelecidas.

Nessa direção, o presente trabalho tem como proposta discutir o uso de vídeo em aulas de Língua Portuguesa. Para tal, foi realizada uma seleção de autores que tratam dessa questão, tais como Ferrés (1998), Vicentini; Domingues (2008), Dolz e Schneuwly (2004), Pimenta e Maia (2014), Kress e Van Leeuwen (2001), entre outros.

2. LETRAMENTO MULTISSEMIÓTICO[1]

As teorias sobre letramento se respaldam na concepção de Magda Soares (1998) e evoluíram para as ideias postuladas por Coscareli (2005), Ribeiro (2005), Rojo (2012), Pinheiro (2015), que investigam o uso das práticas sociais em ambiente virtual. O vídeo como objeto de estudo se revela como uma ótima oportunidade para o desenvolvimento das várias formas de letramento, entre elas pode-se destacar o letramento multissemiótico. Em relação a isso, Ribeiro (2012) explicita que

> não há um limite para o letramento, uma vez que a humanidade sempre inventará formas novas de escrever, nos gêneros de texto, suportes de leitura, etc, de acordo com as infinitas necessidades que temos e terremos, fazendo com que o horizonte de letramento esteja sempre em expansão. A internet e as máquinas digitais figuram entre nossas opções mais recentes. (p. 38)

Tal como postulado pela autora, essas novas formas de escrever e se comunicar têm redimensionado todo o contexto de produção de conhecimento, uma vez que a inserção de uma sociedade conectada demanda novas formas de letramento e a escola precisa acompanhar essas novas formas de leitura e escrita, para que se consolidem essas práticas

1 Embora as noções de letramento multissemiótico, letramento multimodal e letramento digital sejam diferenciadas por alguns autores, neste trabalho, tais noções serão tomadas de modo equivalente, pois esses conceitos se entrelaçam ao conjugar aspectos em comum.

de letramento, porque, conforme Xavier (2005, p. 134), "o *letramento digital* implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização." Considerando ainda nessas novas concepções do trabalho em sala de aula, o vídeo proporciona aos alunos novos letramentos, já que esse recurso conjuga o texto em suas diferentes modalidades, nesse sentido Xavier (2005, p. 134) assevera ainda que

> Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

Esses vários modos semióticos que dialogam entre si configuram o conceito de multimodalidade abordado por Kress e Van Leeuwen (2001, p.20), que consideram que

> [...] o uso de vários modos semióticos no design de um produto semiótico ou evento, juntamente com a maneira particular em que estes modos são combinados – eles podem, por exemplo, reforçar-se mutuamente (dizer a mesma coisa de formas diferentes), desempenhar papéis complementares.

Essa questão é ampliada por Pinheiro (2015, p. 211), ao discutir a questão da multimodalidade.

> O termo multimodalidade se constitui, portanto, a partir do princípio de que toda significação é fruto da inter-relação entre vários meios semióticos. Assim como na linguagem oral o sentido é representado pelas palavras, gestos, entonação, expressões faciais, ou mesmo o silêncio, em outros contextos de significação é importante analisar a conjunção entre linguagem verbal e imagem, disposição espacial, cores, áudios, vídeos, etc. Deve-se também ressaltar que a multimodalidade, ao se constituir em práticas de letramentos, configura-se, pois, como práticas sócio discursivas, que possibilitam a compreensão e o questionamento de forças ideológicas e de poder com vistas à emancipação e transformação do indivíduo.

Por essa perspectiva, considera-se que o vídeo possui uma sintaxe que se organiza por meio de diversos aspectos para construir sentidos. Para Santos (2011, p.11), essa sintaxe é caracterizada pela harmonia entre cenografia, figurino, diálogos, atores, luzes, cores, texturas, relevos, objetos, sons, enquadramento, entre outros fatores que configura uma forma. Assim, o vídeo como proposta didática é um recurso que conjuga todos esses elementos da sintaxe visual e permite que os educandos se apropriem das temáticas. Segundo Moran (1995, p. 29),

> a linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes perceptivas: solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial no mundo, enquanto que a linguagem escrita desenvolve mais o rigor, a organização e a análise lógica.

Além disso, Pinheiro (2015, p. 2014), pontua que

> particularmente em relação ao vídeo, deve-se ressaltar que se trata de uma tecnologia multimídia que envolve diversas tecnologias para a construção de significados multimodais através da combinação de movimento, língua, fala, efeitos sonoros e vários elementos semióticos visuais que não estão apenas justapostos, mas se integram, formando significados que se somam aos outros meios na configuração dos sentidos. Isso quer dizer que os significados na "multimídia não são fixos, mas multiplicativos (o significado da palavra modificado pelo contexto da imagem e vice-versa), construindo um todo muito maior do que a simples soma das suas partes" (LEMKE, 1998, 285)

A leitura de um vídeo requer diversas habilidades, uma vez que todos os elementos constituintes desse texto contribuem para a produção de vários possíveis sentidos.

3. ANÁLISE DOS DADOS

O *corpus* retirado para análise foi coletado a partir da execução de um projeto de intervenção desenvolvido em quatro turmas de Ensino Fundamental de escola da rede municipal de Lavras (MG) , no âmbito das atividades do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/UFLA). Inicialmente, foi exibido o vídeo em que uma garota relata diversos casos de *cyberbullyng* e, após discussão, foi solicitada a produção de comentários. Essa produção foi precedida de problematizações. Foi criado um grupo no *Facebook* para a postagem dos comentários.

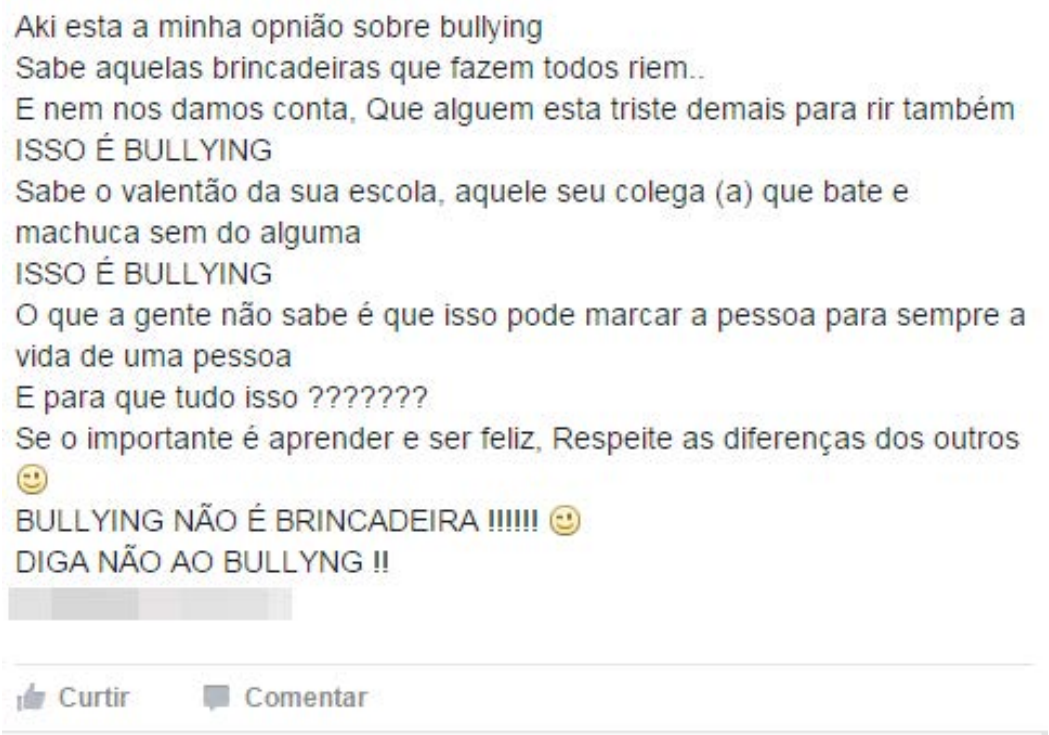
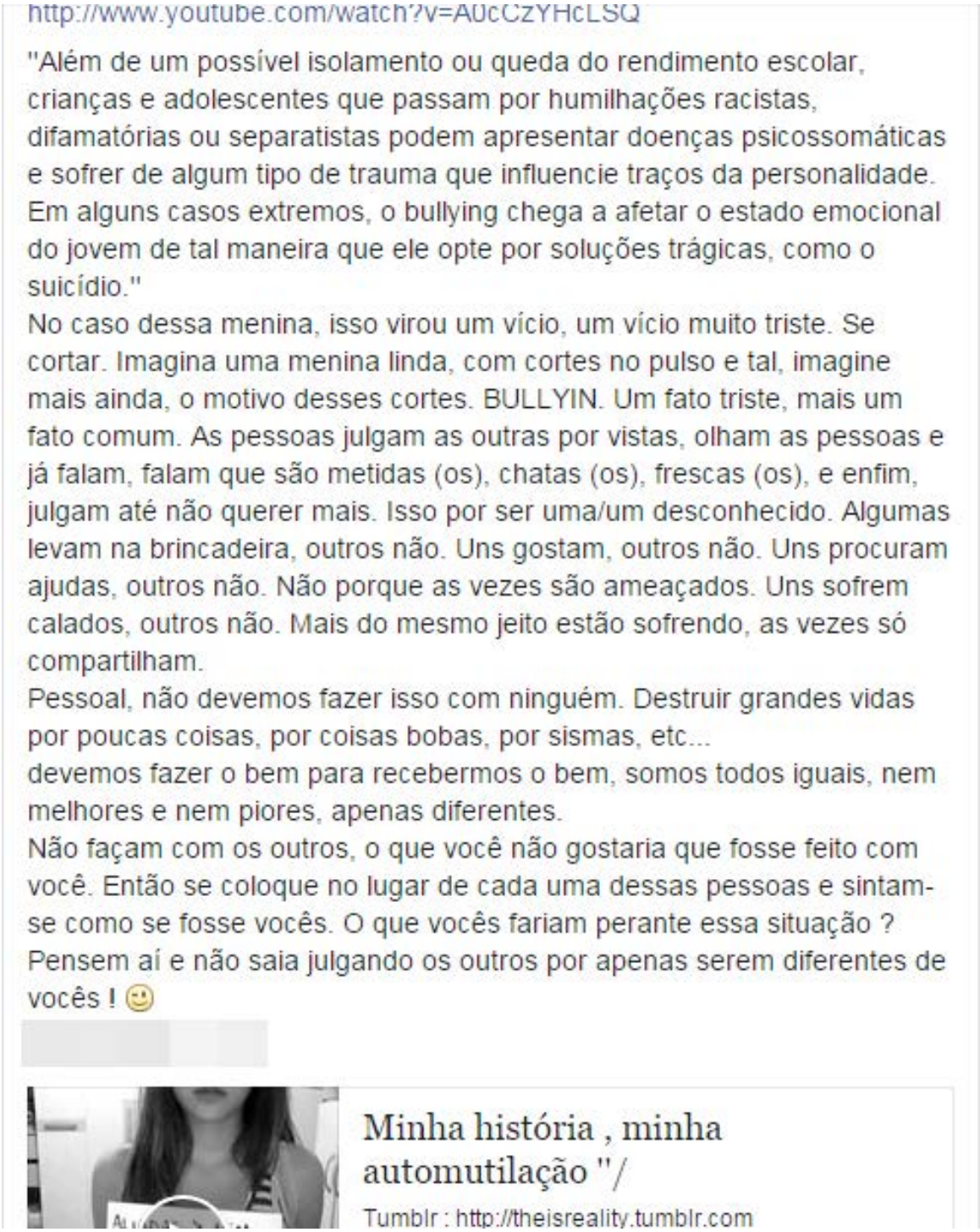

Aki esta a minha opnião sobre bullying
Sabe aquelas brincadeiras que fazem todos riem..
E nem nos damos conta, Que alguem esta triste demais para rir também
ISSO É BULLYING
Sabe o valentão da sua escola, aquele seu colega (a) que bate e machuca sem do alguma
ISSO É BULLYING
O que a gente não sabe é que isso pode marcar a pessoa para sempre a vida de uma pessoa
E para que tudo isso ???????
Se o importante é aprender e ser feliz, Respeite as diferenças dos outros ☺
BULLYING NÃO É BRINCADEIRA !!!!!! ☺
DIGA NÃO AO BULLYNG !!
Curtir Comentar

Figura 1: Comentário a(1)

O comentário 1 apresenta inicialmente uma marca linguística de posicionamento "minha opinião". Além disso, o aluno busca uma interlocução com o leitor, por meio de indagações que mobilizam a atenção do leitor para o assunto tratado. Há, também, a presença do mecanismo da repetição: "Isso é *Bullying*", que enfatiza os diversos tipos de *bullying*. Constata-se, também, a presença do verbo no imperativo, que incita a ação.

O aluno usa recursos diversos como uso reiterado dos sinais de pontuação (interrogação e exclamação) e *emoticons*. Ocorre ainda a presença de exemplos de situações, o que configura-se como mecanismo para convencer o interlocutor. Esses recursos se constituem como estratégias argumentativas para chamar a atenção dos sujeitos e para convencê-lo a não praticar atos ofensivos. Nesse sentido, o vídeo contribuiu com informações sobre a temática abordada.



http://www.youtube.com/watch?v=A0cCzYHcLSQ

"Além de um possível isolamento ou queda do rendimento escolar, crianças e adolescentes que passam por humilhações racistas, difamatórias ou separatistas podem apresentar doenças psicossomáticas e sofrer de algum tipo de trauma que influencie traços da personalidade. Em alguns casos extremos, o bullying chega a afetar o estado emocional do jovem de tal maneira que ele opte por soluções trágicas, como o suicídio."
No caso dessa menina, isso virou um vício, um vício muito triste. Se cortar. Imagina uma menina linda, com cortes no pulso e tal, imagine mais ainda, o motivo desses cortes. BULLYIN. Um fato triste, mais um fato comum. As pessoas julgam as outras por vistas, olham as pessoas e já falam, falam que são metidas (os), chatas (os), frescas (os), e enfim, julgam até não querer mais. Isso por ser uma/um desconhecido. Algumas levam na brincadeira, outros não. Uns gostam, outros não. Uns procuram ajudas, outros não. Não porque as vezes são ameaçados. Uns sofrem calados, outros não. Mais do mesmo jeito estão sofrendo, as vezes só compartilham.
Pessoal, não devemos fazer isso com ninguém. Destruir grandes vidas por poucas coisas, por coisas bobas, por sismas, etc...
devemos fazer o bem para recebermos o bem, somos todos iguais, nem melhores e nem piores, apenas diferentes.
Não façam com os outros, o que você não gostaria que fosse feito com você. Então se coloque no lugar de cada uma dessas pessoas e sintam-se como se fosse vocês. O que vocês fariam perante essa situação ?
Pensem aí e não saia julgando os outros por apenas serem diferentes de vocês ! ☺

Minha história , minha automutilação "/
Tumblr : http://theisreality.tumblr.com

Figura 2: Comentário a(2)

O comentário se inicia com uma breve citação retirada de *Internet* que descreve o fenômeno do *bullying*. Isso se configura como um argumento de autoridade, que indica as consequências maléficas que esse fenômeno pode ocasionar à vítima. A seguir, o aluno se posiciona contrariamente ao *bullying*, exemplificando com a situação vivida pela personagem do vídeo e fazendo uma exposição de diferentes comportamentos vivenciados no convívio social. Posteriormente, o aluno, por meio de modalizador deôntico, convoca à ação de não praticar *bullying*.

Esse modalizador indica que o interlocutor considera o conteúdo da proposição como algo que deve ou precisa ocorrer obrigatoriamente, em: “não devemos”, “devemos”, “não façam”, “se coloquem”, “pensem”, “não saiam julgando”. Como se pode notar, diferentes recursos argumentativos foram empregados pelo aluno, demonstrando que o vídeo forneceu elementos que estimularam o envolvimento com a questão abordada. Além disso, o aluno inseriu outro vídeo com a mesma temática e com as mesmas características constitutivas, o que possibilita uma apropriação dos modos semióticos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada, foi possível constatar que o vídeo representou uma estratégia substancial para o trabalho com a argumentação, uma vez que serviu como disparador para a emissão de pontos de vista, como mecanismo de acesso às informações, como ilustração de situações que contemplavam a temática abordada. Essas questões foram essenciais para que os estudantes pudessem emitir os seus posicionamentos e se comprometer com os seus dizeres. Além disso, o vídeo permite uma leitura mais ampliada dos recursos que contribuem para a produção dos sentidos de um texto. A exibição do vídeo, seguida da discussão realizada em sala de aula, possibilitou uma apropriação da contribuição dos diferentes modos semióticos no processo de leitura, o que ficou evidenciado nos comentários produzidos pelos alunos.

REFERÊNCIAS

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.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication.** Edward Arnold, 2001.

MORAN, J. M.; O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, n. 2, p. 27-35, 1995.

NASCIMENTO, E. P.; A Modalização Deôntica e suas peculiaridades semântico-pragmáticas. **Fórum Linguistico**. v. 7, p. 30-45, 2010.

PIMENTA, S. M. O.; MAIA, D. G.. Multimodalidade e letramento: análise da propaganda Carrossel. **Revista Desenredo**, v. 10, n. 1, 2014.

PINHEIRO, P. A.; Construção multimodal de sentidos em um vídeo institucional: (novos) multiletramentos para a escola. **Veredas (UFJF. Online)**, v. 19, p. 209-224, 2015.

RIBEIRO, A. E. **Novas tecnologias para ler e escrever**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

SANTOS, M. **Cinema e fenomenologia:** por uma reflexão sobre os fenômenos da modernidade como pivô para a origem da linguagem cinematográfica. Disponível em: www.bocc.ubi.pt, acessado em: 06/10/2015.

XAVIER, A. C. **Letramento digital e ensino.** Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, v. 1, p. 133-148, 2005.

O MECANISMO DE REFERENCIAÇÃO: UMA ANÁLISE EM TIRAS DE HUMOR

MATHEUS HENRIQUE DUARTE

HELENA MARIA FERREIRA

Universidade Federal de Lavras
Campus Universitário s/n – 37200-000 – Lavras – MG – Brasil.
mhduarte123@hotmail.com
helenaferreira@dch.ufla.br

Resumo. O trabalho em pauta tem por objetivo discutir o mecanismo coesivo da referenciação em tiras de humor. Foi realizada uma pesquisa teórica fundamentada em Koch (2006), Marchuschi (2007; 2005), Antunes (2005), Koch; Travaglia (2005), etc. A partir da análise, ficou evidenciado que o processo de retomada se efetiva por meio da articulação entre texto verbal e texto não verbal, ou seja, a recuperação do referente presente no texto verbal se pauta na interpretação do texto não verbal.

Palavras-chave. Referenciação. Tiras de Humor. Coesão textual

Abstract. *The study in question aims to discuss the mechanism of cohesive for referenciation of humor strips. A theoretical research was carried out based on Koch (2006), Marchuschi (2007; 2005), Antunes (2005), Koch; Travaglia (2005), etc. From the analysis it became evident that the process of recovery is effected by means of the relationship between verbal and non-verbal text text, ie the recovery of the referent present in the verbal text is guided in interpreting nonverbal message.*

Keywords. *Referenciation. Mood strips.Textual Cohesion.*

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho se respalda na concepção teórica da referenciação como objeto-de-discurso, portanto, esse mecanismo deve ser considerado como uma atividade textual e discursiva que se caracteriza como um processo de coesão e coerência essencial no processo de produção dos sentidos de um texto.

> (...) Essa atividade é fundamental, imprescindível para a recuperação da *coerência* textual, por isso, mesmo quando os professores de Língua Portuguesa não estão tratando de processos

> referenciais em sala de aula, inevitavelmente, estão recorrendo a eles, ainda que não o saibam, para compreender um texto, verbal, não verbal ou multissemiótico. (CAVALCANTE, 2011, p.184)

Essa abordagem teórica é embasada na noção de que referenciar é um processo de construir e (re)construir a realidade do mundo, uma vez que o referente não tem por objetivo representar a sociedade tal qual um espelho, mas sim, a partir de "nossas crenças, atitudes e propósitos comunicativos." (KOCH; ELIAS, 2012, p. 134). Dessa maneira, é possível afirmar que esse mecanismo contribui substancialmente para a progressão do texto, porque o escritor realiza escolhas lexicais que, de uma maneira subjetiva, explicita sua orientação argumentativa. Essa atividade traz consigo contribuições não só para o falante/escrevente, como também para o interlocutor, já que lhe será necessário acionar habilidades para a produção dos diversos sentidos que o texto possibilita.

Nesse contexto, o objetivo do presente trabalho é atentar para a necessidade um trabalho articulado com as demandas das propostas pedagógicas com a coesão, pois o processo de produção de sentidos está fortemente atrelado à materialidade linguística e à sua relação com o contexto discursivo. Para a consecução do objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa teórica fundamentada em autores, tais como: Koch; Elias (2012), Koch (2009), Cavalcante (2011), Mondada e Dubois (2003). Posterior a isso, foram selecionadas quatro tiras de humor para fins de análise.

2. CONSTRUTOS TEÓRICOS ACERCA DA REFERENCIAÇÃO

A discussão sobre os mecanismos referenciais trouxe grandes contribuições para as áreas do texto e do discurso, já que ao se tratar do conceito de referenciação fica explícita a diferença estabelecida em relação ao conceito de referência. No cerne da atividade de referenciação, encontram-se sujeitos ativos que participam do processo discursivo, porque operam sobre o material linguístico de maneira a realizar escolhas significativas para representar seus referentes.

De acordo com Cavalcante (2011, p. 186),

> A referenciação não se presta, pois somente a não repetir formas de expressão referencial em um cotexto, mas organizar o texto, a argumentar, a resumir, a introduzir novas informações, a definir, a veicular diferentes vozes ou pontos de vista discursivos, a chamar a atenção do leitor – para citar apenas algumas.

A atividade de referenciação pode ser explicitada por meio de expressões referenciais, que podem ser dadas na superficialidade do texto por meio de sintagmas nominais, por sintagmas preposicionais equivalentes, e de natureza dêitica (CAVALCANTE, 2011) que exprimem a ideia de lugar, tempo e que podem formar sintagmas adverbiais. Esse procedimento de retomada de um determinado elemento já citado contribui para a progressão referencial, o que, em outras palavras, garante a continuidade de um texto a partir do equilíbrio entre a retroação e a progressão, porque o trabalho destes dois procedimentos assegura que se repita o que foi dito e que está fixado na memória discursiva do interlocutor e permite que o escrevente/falante possa introduzir novas ideias. Esses mecanismos que auxiliam a progredir um texto são formados por estruturas lexicais de progressão referencial.

Em conformidade com Koch e Elias (2012, p.138) “às retomadas ou remissões a um mesmo referente dá-se o nome de progressão referencial.”. Ainda conforme as referidas autoras, algumas estratégias de progressão são citadas, sendo elas as formas de valor pronominal, numerais, certos advérbios locativos, elipses, formas nominais reiteradas, formas nominais sinônimas (ou quase sinônimas), formas nominais hiperonímicas e nomes genéricos.

Na retomada de um elemento textual têm-se duas formas, sendo que cada uma age de acordo com a sua especificidade. A referenciação de forma prospectiva acontece de forma catafórica, e a recuperação de um elemento de forma retrospectiva recebe o nome de anáfora. Este último grupo recebe uma subdivisão por anáforas diretas, indiretas e encapsuladora. Nesse processo de retomada de elementos, alguns dos referentes podem sofrer a recategorização, isto é, quando os elementos mantêm as mesmas características ou quando lhes são atribuídos outras, mas também podem sofrer algumas alterações.

No que se refere ao processo anafórico, considera-se que esse processo está intimamente ligado à continuidade referencial e pode acontecer de três maneiras, conforme os postulados de Cavalcante (2011, p.188).

Tipos de anáfora	**Exposição do conceito**
Anáfora Correferencial	Caracteriza-se pela retomada de um mesmo objeto de discurso, ainda que ele se recategorize;
Anáfora Indireta	Não se refere à retomada dos mesmos referentes, mas pela relação entre dois objetos-de-discurso;
Anáfora encapsuladora	Exerce a função de resumir o segmento do cotexto, relaciona-os a conhecimentos dos interlocutores.

Fonte: Elaborado pelos autores do artigo

No âmbito dessa conceituação, é possível afirmar que a atividade de referenciação “não consiste em um simples processo de elaboração de informações, mas em um processo de (re)construção do real.” (Koch, 2005, p.33). Isto é, toda vez que o sujeito seleciona seus itens lexicais para a construção do discurso, demonstra um determinado posicionamento e explicita suas construções sociais e, o ao final dessa atividade, tem-se a produção de um dos vários sentidos do conteúdo como um todo. No caso do *corpus* selecionado para análise, a produção de sentido culmina no efeito de humor. Mas para chegar até o produto final é necessário que o interlocutor ative habilidades de leitura das mais diversas como, por exemplo, a leitura de textos verbais e não verbais, conhecimentos de mundo para o trabalho com as inferências entre outros aspectos demandados. Porque as ideias contidas no texto trazem um direcionamento argumentativo que parte do produtor de textos.

> O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, realizando escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização de sua proposta de sentido. Isto é, as formas de referenciação, bem como os processos de remissão textual que se realizam por meio delas, constituem escolhas do sujeito em função de um querer-dizer. (KOCH, 2005, p.35)

Portanto, a atividade de interpretação por meio de expressões referenciais extrapola a tarefa de procurar um elemento que seja correspondente no texto, mas implica a ativação de outros referentes presentes na memória discursiva.

3. ANÁLISE DOS DADOS

As tiras de humor analisadas são de autoria do cartunista Lucio Oliveira. A seleção foi feita com base na ocorrência do mecanismo de referenciação.

Figura 1: Disponível em < https://www.facebook.com/edibardasilva/photos/a.317747528338870.75745.151311254982499/784698778310407/?type=3&theater>

As marcas linguísticas da referenciação podem ser observadas em dois episódios: a) "essa", que toma como base um elemento do texto não verbal, de natureza catafórica. Para a recuperação do elemento que será refenciado, é preciso articular conhecimentos prévios sugeridos por meio do texto não verbal, ou seja, o personagem lendo uma notícia publicada em um jornal; b) "ásia": que toma como base a relação que o personagem "compadre" faz entre "frango" e "asa (Ásia)". Assim, o termo Ásia é retomado no sentido de "asa", a parte do frango que ele mais aprecia.

Figura 2: Disponível em <https://www.facebook.com/edibardasilva/photos/pb.151311254982499.-2207520000.1448732120./893956507384633/?type=3&theater>

A referenciação apresentada na figura 2 configura-se de modo implícito em que o leitor precisa mobilizar um conhecimento prévio (externo ao texto) para fazer a operação de retomada, assim, o pecado capital referenciado se atrela à vaidade, que é revelado pela preocupação excessiva com o aspecto físico.

Figura 3: Disponível em < https://www.facebook.com/circotubinho/photos/a.647590421962484.1073741825.200181853370012/866717793383078/?type=3&theater>

O processo referencial se efetiva a partir da conjugação dos diferentes quadrinhos, para que a mensagem seja compreendida. A ocorrência em pauta pode ser caracterizada como um processo de encapsulamento, entendido por Conte (2003, p. 177) como "um recurso coesivo pelo qual um sintagma nominal funciona como uma paráfrase resumitiva de uma porção precedente do texto".

Figura 4: Disponível em < https://www.facebook.com/edibardasilva/photos/a.317747528338870.75745.151311254982499/817088791738072/?type=3&theater>

O termo "aqui", integrante do enunciado "Irmãos, Deus está aqui!", pode ser caracterizado como uma atividade referencial dêitica, em que esse advérbio delimita uma instância espacial, coextensiva e contemporânea ao eu-padre. Trata-se de uma referência exofórica que se estabelece entre uma expressão linguística e um elemento externo ao enunciado. A partir de palavra "aqui", que indica localização é evidenciada a relação com o emissor no enunciado. Além disso, a ocorrência do termo "essa" evidencia a retomada de uma situação expressa no 1º quadrinho e que é completada pelo enunciado presente no 2º quadrinho. Soma-se a isso o fato de que a linguagem não verbal também apresenta elementos que contribuam para a compreensão dos processos linguísticos referenciais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando a atividade de referenciação como objeto-de-discurso, o presente artigo se propôs a refletir sobre esse mecanismo como uma atividade textual e discursiva que contribui sobremaneira para a produção de sentido. Esse elemento não foi analisado apenas na superficialidade do texto, mas também na dimensão discursiva, uma vez que os processos referenciais indiciam a necessidade de se considerar a memória discursiva dos interlocutores e as escolhas lexicais dos locutores.

A partir do *corpus* selecionado para análise, foi possível constatar que o processo de retomada se efetivou por meio da articulação entre o texto verbal e o texto não verbal, ou seja, a recuperação do referente presente no texto verbal se pauta na interpretação do texto não verbal

> é preciso ressaltar que esses outros elementos podem ser considerados como todo o conjunto de recursos contextuais (em sentido amplo) disponíveis quando da construção dos referentes no texto. Isso quer dizer que, numa dimensão, a parte não verbal do processo pode ser entendida como o aparato de conhecimentos prévios (assentados sociocognitivamente) ativados para a produção e a compreensão textuais (CUSTÓDIO FILHO, 2011, p 152).

Essa articulação demanda propostas pedagógicas de trabalho com a coesão, pois o processo de produção dos sentidos está fortemente atrelado à materialidade linguística e a sua relação com o contexto discursivo.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, M. M. Leitura, referenciação e coerência. In: ELIAS, V. M. (org.). **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2011. pp.183-195.

CONTE, Maria-Elisabeth. Encapsulamento anafórico. In: CAVALCANTE M.M., RODRIGUES B.B. & CIULLA A. (Orgs) **Referenciação.** São Paulo: Contexto, 2003.

ELIAS, V. M.. **Ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2011.

ELIAS, V. M.; KOCH, I. V. **Ler e aprender:** estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2012.

CUSTÓDIO FILHO, V. **Múltiplos fatores, distintas interações**: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação. 331p. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C.. (org). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, I. V. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (org). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 33-52

ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DO GÊNERO SUMÁRIO DE DEMÊNCIA

MAYSA DE PÁDUA TEIXEIRA PAULINELLI

Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Universidade Federal de Ouro Preto
Rua do Seminário, s.n. – 35420-000 – Mariana – MG – Brasil.
maysapadua@yahoo.com.br

Resumo. Neste trabalho, propomos uma reflexão linguística e discursiva sobre as dimensões genéricas de um Sumário de Demência produzido no século XIX e depositado no arquivo público Casa Setecentista, situado em Mariana/MG. Trata-se de um gênero de origem cartorial, datado de 1814, proposto pelo Juiz local em face de um capitão que começou a dar mostras públicas de loucura.

Palavras-chave. Discurso. Gêneros judiciários. Memória. Demência.

Abstract. *In this paper, we propose a linguistic and discursive reflection on the dimensions of the genre Statement of Dementia produced during the 18th century and stored at the public archive Casa Setecentista, situated in Mariana, Minas Gerais, Brazil. The legal genre we refer to is a Statement of Dementia dating from 1814, given by the local judge to Captain Maurício, which started to show public signs of madness.*

Keywords. *Discourse. Legal genres. Memory. Dementia.*

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho, propomos uma reflexão linguística e discursiva sobre as dimensões genéricas de um Sumário de Demência produzido no século XIX e depositado no arquivo público Casa Setecentista, situado em Mariana/MG. Trata-se de um gênero de origem cartorial, datado de 1814, proposto pelo Juiz local em face de um capitão que começou a dar mostras públicas de loucura, justificando assim o inventário de seus bens.

De acordo com Foucault (1997), as provas produzidas nesses gêneros judiciários, no período histórico contemplado, fundamentavam-se exclusivamente no relato de testemunhas, já que a loucura ainda não havia sido plenamente encampada pelos discursos médico-científico e jurídico. Nesse aspecto, as narrativas testemunhais em torno dos feitos do indivíduo demente tornam-se fundamentais para o desfecho da ação.

Adotamos aqui uma perspectiva sistêmico-institucional de abordagem dos gêneros discursivos (BAZERMAN, 2006), na qual consideramos o Sumário de Demência como uma sequência de gêneros textuais e discursivos articulada para a produção de atividades sociais. Nesse caso, a ação resultante da tramitação de um sumário é justamente uma alteração na realidade social, na medida em que um sujeito "normal", por meio desse sistema de atividades encadeadas e finalisticamente orientadas, adquire um novo status jurídico e social, e torna-se portador do estigma de demente, incapaz para os atos da vida civil.

Para a consecução dessa proposta, foram realizadas visitas ao arquivo público Casa Setecentista, para levantamento e fotografia dos autos disponíveis. O manuscrito selecionado foi transcrito segundo procedimentos de Paleografia e, então, submetido à análise linguístico-discursiva, com base em referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso de vertente francesa. Foram utilizados como aporte teórico os trabalhos de Amossy (2006), Bazerman (2009), Charaudeau (2009) e Motta (2013), entre outros.

2. O SUMÁRIO DE DEMÊNCIA DO CAPITÃO MAURÍCIO SOB A PERSPECTIVA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

Para este trabalho, foi selecionado como objeto de estudo o Sumário de Demência de José Fernandes Maurício, um capitão que residia no termo de Mariana/MG nos anos de 1800 e que começou a dar mostrar públicas de loucura, razão pela qual o Juiz local determinou que fosse instaurado um auto para apuração do caso. Na terminologia jurídica contemporânea, emprega-se a expressão Ação de Interdição para processos dessa natureza.

Estruturalmente, este auto é composto por textos como Apresentação, Juramento das testemunhas, Termos de oitiva das testemunhas, Decisão, Mandados de apreensão de bens.

Na Apresentação, é de praxe que o Escrivão proceda à abertura do auto, explicitando a data e o local onde se encontra para a elaboração do mesmo. Há, também, a qualificação civil da pessoa que está sendo sumariada por suspeita de demência e um breve resumo dos fatos que levaram a tal desconfiança.

Na apresentação do auto em análise, o Escrivão relata que no dia 23 de março de 1814, estava presente na casa de morada do Doutor Ovídio Saraiva de Carvalho e Silva, do Desembargo de Sua Alteza Real, Juiz de Fora e Órfãos, a fim de dar início ao auto de demência do Capitão, já que chegara até ele a notícia de que José Fernandes Maurício, homem branco, viúvo, morador do Distrito do Brumado (freguesia do Sumidouro), estava louco e incapaz de administrar seus bens, demonstrando confusão mental por estar como mudo em alguns momentos e, em outros, falando palavras desconexas, dando assim todas as provas públicas de demência.

Para averiguar a verdade dos fatos, o Escrivão anuncia que passará à oitiva de testemunhas. Tem-se então o termo de juramento das testemunhas, que compreende o proferimento de uma expressão formulaica por parte dos depoentes.

O termo de oitiva traz a qualificação civil da testemunha (nome completo, ofício, idade, cor) e a informação de que está sob juramento pelos Santos Evangelhos. A fala da testemunha é transcrita pelo Escrivão e relatada em forma de discurso indireto.

Em seguida, vem a decisão do sumário, ditada pelo Juiz de Fora e Órfãos, no qual o réu é reconhecido como demente e seus bens são rapidamente mandados a inventário. O Juiz determina que sejam afixados editais em praça pública para esclarecer a todos da incapacidade do Capitão para os atos da vida civil, e ordena que se inicie a apreensão dos bens do mesmo para que sejam inventariados.

Por fim, consta do auto uma série de mandados de apreensão de bens.

Ao analisar o Sumário de Demência do Capitão Maurício sob a perspectiva dos gêneros do discurso, por meio da observação de como se dava a aplicação da lei a casos concretos e locais, temos acesso a uma visão da loucura que se cristalizou e se reproduziu por meio das atividades "linguageiras" próprias da instituição judiciária. Essa perspectiva decorre do fato de considerarmos os documentos jurídicos como sistemas de gêneros que as pessoas utilizam em sua vida civil para realizar tarefas específicas de seu interesse. É essa a compreensão defendida por Bazerman (2009), de analisar a interação na situação histórico-cultural concreta, expandindo-se pela realidade social para observar conjuntos de gêneros e atividades, sem limitar-se às formas individuais.

Para Bazerman (2009, p. 31), os "gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos". Agir de modo "típico", ou seja, seguindo certas regularidades facilmente reconhecíveis como realizadoras de determinados atos em determinadas circunstâncias, se apresenta como um meio eficaz de melhor coordenar nossos atos de fala uns com os outros.

Pode-se afirmar, ainda, com base em Bazerman (2009), que cada texto encontra-se encaixado em atividades sociais estruturadas e depende de textos anteriores que influenciam a atividade e a organização social, criando, assim, condições que terão influência em atividades subsequentes. Essa observação pode ser ilustrada com a sequência de textos produzidos pelo Escrivão do Sumário de Demência analisado, em nome da instituição judiciária, e por meio dessa sequência de textos, um homem de meia idade, detentor de patente e bens materiais, socialmente prestigiado, vai aos poucos sendo recategorizado como um demente, e por isso mesmo perde a administração de sua própria pessoa e de seus bens.

Na sequência de eventos desencadeada no trâmite do procedimento judiciário, emergem "[...] gêneros altamente tipificados de documentos e estruturas sociais altamente tipificadas nas quais esses documentos criam fatos sociais que afetam as ações, direitos e deveres das pessoas." (BAZERMAN, 2009, p. 21). Esses fatos sociais que afetam ações, direitos e deveres das pessoas, corresponderiam, então, aos efeitos perlocucionais obtidos pela manipulação de textos.

Prosseguindo nessa reflexão sobre o Sumário de Demência sob uma perspectiva dos gêneros do discurso, consideramos segundo Amossy (2006), que o uso da palavra está condicionado ao lugar socioinstitucional de sua produção e circulação, daí decorrendo a distinção retórica dos gêneros em judiciário, deliberativo e epidítico. Os gêneros judiciários têm como elemento característico a forte regulamentação ou controle formal por regras jurídicas. Trata-se de gêneros rigidamente controlados pela lei e as ações deles decorrentes são institucionalizadas e prescritivas. É o que observamos no Sumário de Demência do Capitão Maurício: uma sequência de textos/gêneros que seguem um padrão normativo rígido, tanto

em termos de estrutura composicional quanto de estilo pessoal do Escrivão, mas que, embora marcadamente cristalizada, não deixou de evoluir com o tempo e a sociedade.

3. A EVIDÊNCIA ARGUMENTATIVA DAS NARRATIVAS NOS DEPOIMENTOS TESTEMUNHAIS

De acordo com Foucault (1997), as provas produzidas nos autos de demência, no período histórico contemplado, fundamentavam-se exclusivamente no relato de testemunhas. Por isso, é preciso "ir a campo" para conhecer um pouco mais sobre o que as pessoas comuns entendiam por demência, loucura ou incapacidade; como descreviam o indivíduo acometido por esse mal e como narravam os seus feitos, sem perder de vistas a premissa de que os fatos narrados, ao serem retextualizados pelo escrivão do juízo e referendados pela instituição judiciária, tornavam-se verdade inconteste.

Assumimos, conforme Motta (2013), que narrar é uma estratégia argumentativa orientada a fim de convencer, de promover certos efeitos de sentido e influenciar a visão de mundo de quem lê ou ouve uma história. A análise das narrativas encontradas nos gêneros judiciários, especialmente em depoimentos de testemunhas ao relatarem os feitos do indivíduo demente, permite levantar hipóteses acerca de como os sujeitos sociais constroem intersubjetivamente seus significados pela apreensão, representação e expressão narrativa da realidade (MOTTA, 2013).

No mesmo sentido, Charaudeau (2009) inclui a narração entre os procedimentos discursivos que consistem em utilizar certas categorias da língua ou os procedimentos de outros modos de organização do discurso, para produzir certos efeitos de persuasão. Ao retratar um fato, ou contar uma história, o locutor produz e reforça provas, que funcionam como exemplificação dos argumentos selecionados.

Vejamos o que disseram as testemunhas no Sumário de Demência em análise, ressaltando que os casos por elas contados foram fundamentais para a interdição do Capitão Maurício.

Ignácio José Rodrigues, homem branco, morador da cidade, aos 30 anos, no desempenho do ofício de primeiro Tabelião, sob juramento pelos Santos Evangelhos, afirma que ouviu dizer que o Capitão Maurício, morador do Brumado, freguesia do Sumidouro, estava louco ou pateta, e que por ser falecida sua mulher, fizera partilha dos bens do casal com sua sogra e os cunhados, até nada lhe sobrar. Relatou também a testemunha um episódio que chegou a seu conhecimento, de que o Capitão teria sido levado para o Inficionado e que passando pelo Sumidouro, tocaram os sinos a defunto, por acreditarem que estava morto.

Neste período histórico, "conhecia-se o morto pelo repicar dos sinos", ou seja, quanto mais dobres e badaladas se ouvissem, mais alta era a patente do defunto. A linguagem dos sinos era identificada facilmente pela população local, sua mensagem era decodificada e, a partir dela, deduziam-se acontecimentos sociais. No relato em análise, o toque dos sinos "a defunto" demonstrava a precariedade do estado em que se encontrava o Capitão: sua situação era tão grave que fazia crer que estava morto. A segunda testemunha, Manoel Gomes da Silva, homem pardo, aos 40 anos de idade, morador da comarca, sob juramento pelos Santos Evangelhos, afirma que há cerca de três meses, viu o Capitão fora da casa da estalagem da

viúva de Thome Dias, com barbas muito grandes, deitado em umas pedras exposto ao sol, o que o levou a suspeitar de que o Capitão estivesse louco. Ao aconselhar-lhe que entrasse para o interior da estalagem, obteve como resposta a justificativa de que estava descansando. Por fim, tinha ouvido dizer um certo Antônio Gomes Chaves, morador do Arraial do Sumidouro e a outros mais, que o Capitão estava louco e mudo, que procedera na partilha dos bens com sua sogra e cunhados porque falecera sua mulher com testamento, tudo repartindo, chegando ao ponto de sobrar-lhe nada. E que passando o Capitão pelo Arraial do Sumidouro, tocaram os sinos a defunto por acreditarem que vinha morto.

A terceira e última testemunha, José Moisés do Espírito Santo, homem pardo, oficial de vintena, aos 34 anos de idade, morador do Arraial do Sumidouro, disse que visitando Brumado, freguesia do Sumidouro, local onde morava o Capitão, disse-lhe Antonio José Pacheco, homem pardo, amigo do Capitão, que este estava louco e que ao avistá-lo, vieram-lhe as lágrimas aos olhos pelo estado em que o achou, "pois que estando a conversar, ele mudava de conversa". Por fim, anuncia que, no arraial do Sumidouro, é muito pública a demência do dito Capitão.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise realizada em torno do Sumário de Demência do Capitão José Fernandes Maurício, de 1814, foi possível refletir um pouco sobre a construção discursiva do conceito de demência na história, no Direito e no senso comum, levando-se em consideração as práticas sociais e linguageiras de aplicação da lei a casos concretos na Região dos Inconfidentes.

Nesse sentido, chamamos a atenção para a evidência argumentativa das narrativas, como defendido por Motta (2013), uma vez que nos autos de demência produzidos nesse período histórico, toda a prova da loucura do sujeito fundamentava-se na palavra das testemunhas, no relato que estas desenvolviam sobre os feitos do demente. No caso em análise, devido à produção de um Auto de Demência, ou seja, graças a uma sequência de gêneros textuais e discursivos articulados, produzidos no interior da instituição judiciária, um homem teve seu *status* jurídico alterado de "capaz" para "incapaz" e, a partir daí, pesaram sobre ele todos os infortúnios da nossa condição, principalmente a perda da administração de sua pessoa e seus bens.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth. **L'argumentation dans le discours.** Deuxième édition. Paris: Armand Colin, 2006.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso:** modos de organização. São Paulo: Contexto, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A história da loucura na Idade Clássica.** 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

MARCUSCHI, Luís. Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MOTTA, Luiz Gonzaga. **Análise crítica da narrativa.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2013.

ESPAÇOS DISCURSIVOS PARA A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS: POSSIBILIDADES DE EMERGÊNCIA DA SUBJETIVIDADE E SINGULARIDADE DE SUJEITOS-ESTUDANTES

MERIELEN CUNHA

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto- FFCLRP
Universidade de São Paulo- USP
Av. Bandeirantes, 3900, 14040-030– Ribeirão Preto – SP – Brasil.
mery_cunha@hotmail.com

Resumo. Esse artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa que objetiva compreender as condições de produção exteriores à sala de aula em que os sujeitos estudantes tiveram oportunidade de expressar sua subjetividade e "falar de si". Com base na Análise de Discurso e Psicanálise o corpus foi analisado e os resultados assinalam que os espaços discursivos contribuem para elaboração do simbólico e o quanto é desejável que os educadores tenham a escuta sensível, contribuindo para o processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave. Análise do Discurso. Espaços discursivos. Subjetividade

Abstract. *This article presents partial results of a research that aims at understanding the production conditions external to the classroom in which subject students had the opportunity to express their subjectivity and "talk about themselves." Based on the Discourse Analysis and Psychoanalysis of the corpus, it was analyzed and the results indicate that the discursive spaces contribute to elaboration of symbolic and how much it is desirable that educators have sensitive listening, contributing to the teaching-learning process.*

Keywords. *Discourse Analysis. Discursive spaces. Subjectivity.*

1. INTRODUÇÃO

A escola é representada por seu foco de trabalho na dimensão cognitiva e constantemente isola os processos simbólicos e as significações construídas no cotidiano. No contexto educacional as práticas da linguagem e pedagógicas se cruzam e a complexidade deve ser analisada e trabalhada, não apenas quanto ao aspecto de regras e normas, mas também a forma pela qual os sujeitos se entendem, interpretam e representam o mundo.

A instituição escolar apresenta uma predominância à paráfrase e ao discurso autoritário. Frequentemente, a sala de aula é um espaço que almeja o disciplinamento de saberes e condutas, além de tentar silenciar a subjetividade dos sujeitos-estudantes. Inquietamo-nos com os aspectos citados acima e buscamos oferecer a oportunidade para que o sujeito-estudante ocupasse a posição de intérprete historicizado, ou seja, "ter o direito e a possibilidade de ocupar diferentes lugares de interpretação, movimentar-se por eles e constituir-se como intérprete" (ASSOLINI, 2003, p.73).

No presente trabalho, relataremos alguns pontos importantes dessa "oportunidade", o embasamento teórico; condições de produção; análises discursivas; os gestos interpretativos; e finalizando, os resultados preliminares.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Apoiamo-nos no referencial teórico-analítico da Análise do Discurso de Matriz Francesa (pecheuxtiana), doravante AD, cujo foco de estudos é o discurso. Este conceito é fundamental para a teoria e para compreendê-lo o sujeito necessita se deslocar dos sentidos estabelecidos, pois o discurso é o "movimento dos sentidos, errância dos sujeitos, lugares provisórios de conjunção e dispersão, de unidade e de diversidade, de indistinção, de incerteza, de trajetos, de ancoragem e de vestígios" (ORLANDI, 2000, p.10).

Para a AD, o que existe são efeitos de sentidos postos em "evidência". Os sentidos se materializam em palavras, imagens, símbolos, etc. e não estão fixados a um único significado. Segundo Brandão (2012), há uma tríade básica que constitui as formulações teóricas na AD, que são a formação ideológica e discursiva, juntamente com as condições de produção.

O discurso é um dos aspectos materiais da ideologia, "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" (ORLANDI, 2000, p.17). Uma das formas de interpelação da ideologia é fazer com que cada indivíduo seja levado a ocupar seu lugar em um dos grupos de determinada formação social, no entanto, o indivíduo tem a impressão de que essa é sua vontade, ou seja, não tem consciência de seu assujeitamento, desse modo, os discursos são governados por formações ideológicas (BRANDÃO, 2012). A partir de uma formação ideológica dada, a formação discursiva "determina o que pode e deve ser dito" (ORLANDI, 2000, p. 43). As formações discursivas derivam das condições de produção, que são as ligações entre as "circunstâncias" de um discurso e seu processo de produção (PECHÊUX, 1997).

Todas as formações discursivas que interagem em uma determinada conjuntura são nomeadas de "universo discursivo". Quando há delimitação recíproca de um conjunto de formações discursivas em uma região determinada, temos o "campo discursivo", por exemplo, campo político, filosófico, gramatical, etc. Um subconjunto do campo discursivo em que liga pelo menos duas formações discursivas fundamentais para a compreensão dos discursos, é chamado de "espaço discursivo" (MAINGUENEAU, 1997). Ainda, segundo o mesmo autor, o espaço discursivo implica que a identidade discursiva seja construída na relação com o Outro.

O discurso não é autônomo, ele remete sempre a outros discursos que se concretizam em um espaço de trocas. Nesse espaço de trocas, o locutor é capaz de se propor como sujeito de seu discurso e enunciar sua posição nele. Benveniste (1976) nomeou essa capacidade

de subjetividade, que fica marcada pelo sujeito do e no discurso, pois a linguagem pode ser considerada o lugar da constituição da subjetividade.

O sujeito da AD não é considerado homogêneo, centrado e completo, pelo contrário, é um sujeito marcado pela incompletude, pela falta, mas que anseia pela totalidade, então busca a complementação no outro, na interação, "é um sujeito que divide o espaço discursivo com o outro" (BRANDÃO, 2013, p.60). Marcado histórico e ideologicamente, a fala do sujeito é um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social, em que outras vozes também falam. Importante ressaltar que há um terceiro elemento nessa interação, o inconsciente freudiano, que provoca a cisão do eu. O sujeito é descentrado, pois com a descoberta do inconsciente por Freud, o *eu* perde a centralidade e não é mais "senhor de sua morada" (BRANDÃO, 2013).

3. CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

As condições de produção do *corpus* discursivo expõem o contexto da discursividade. Dessa forma, buscamos descrever as circunstâncias em que interagiram os sujeitos do discurso. Em uma escola pública do interior de São Paulo, formou-se um grupo com 16 estudantes do ensino fundamental II, cuja participação foi facultativa. Os encontros foram externos à sala de aula e semanalmente, com o objetivo de oferecer oportunidade para o sujeito-estudante expressar sua subjetividade, "falar de si", de seus sentimentos, angústias, queixas e desejos, contribuindo com o desenvolvimento linguístico (oral e escrito).

4. *CORPUS* DISCURSIVO

As sequências discursivas retiradas de um campo discursivo de referência visam demonstrar alguns efeitos de sentido, dos múltiplos que podem emergir, visto que o sentido não é único.

Recorte número 1

> **O grupo... é muito legal muito mesmo. Eu quero ficar no grupo até o 9º ano... o que que acontece somos que nem uma família unida. (Sujeito estudante E.S.A)**

A adolescência é um tempo de transição, cuja duração é incerta. O adolescente quer se tornar adulto e busca reconhecimento da sociedade, porém o que encontra no íntimo dos adultos é um espelho para se contemplar. "Entre a criança que se foi e o adulto que ainda não chega, o espelho do adolescente é frequentemente vazio" (CALLIGARIS, 2009, p.25). Na narrativa, o sujeito-estudante demonstra seu reconhecimento enquanto participante do grupo e expressa seu desejo de continuar pertencendo a tal grupo "*eu quero ficar no grupo até o 9º ano*".

O espaço discursivo proposto almeja mais que um espelho para o sujeito se contemplar, almeja que ele consiga construir a imagem de si próprio e ocupe o lugar de intérprete historicizado (ASSOLINI, 2003), ou seja, que o sujeito se inscreva e formule outros sentidos. A união do individual e do social implica o próprio eu (self) e o outro nas suas várias representações como a família, os pares, as instituições e a comunidade (Amparo, ALVES E CARDENAS 2004). Nessa confluência, o sujeito-estudante faz uma comparação "*somos que*

nem uma família unida". A família, pelo senso comum, é compreendida como a base do indivíduo, que oferece segurança, conforto e dá sentido à existência do indivíduo (SILVA E MILANEZ, 2012), entretanto o sentido de reconhecimento, já analisado, se atrela a memória social (PÊCHEUX, 1999) e a constituição de sentidos para família e fica implícita a questão dos conflitos, observado na relação do não dito da palavra *unida.* O que é silenciado, segundo Orlandi (2000), constitui igualmente o sentido do que é dito.

Recorte número 2

> ...é muito legal, nós trabalhamos em grupo, um ajuda o outro, tem muita discussão e nós falamos muito lá...o grupo é muito legal porque eu aprendo mais alguma coisa lá. (Sujeito estudante M.P.A.J)

O sujeito repete a palavra "legal" e o adjunto adverbial "muito" intensificando-o. A estratégia discursiva do excesso (ERNST-PEREIRA, 2011), aqui analisada, visa garantir a estabilização do efeito de sentido relacionado ao prazer. A repetição para a psicanálise freudiana (FREUD, 1914) é a transferência do passado esquecido, que muitas vezes é repetido ao invés de recordado. Associamos, dessa forma, a repetição com a memória discursiva do sujeito-estudante e o quanto a participação no grupo a retoma, pois nesse espaço o sujeito tem a oportunidade de "falar de si" (FOUCAULT, 1994), condição importante para a organização e elaboração do simbólico. Através desse "falar de si", há possibilidade da (re) significação e a produção de outros sentidos. O sujeito-estudante materializa esse exercício na narrativa *"nós falamos muito lá",* visto que em sala de aula são poucas as oportunidades do sujeito-estudante expressar sua subjetividade abertamente. O "lá" remete ao grupo, como referência de local onde se é permitido falar.

Além do "falar muito" narrado pelo sujeito-estudante, no não dito há a escuta, pois "ele precisa dirigir sua fala a alguém" (KUPFER, 2013, p.138). Esse alguém deve estar disposto a escutar e colocar o falante em uma posição privilegiada, em que a sua fala esteja "autorizada". Em sala de aula prevalece o discurso com funcionamento autoritário, "aquele em que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor" (ORLANDI, 2000, p.86) dificultando a relação em sala de aula e consequentemente o aprendizado.

O aprender vai além dos conteúdos pedagógicos *"eu aprendo mais alguma coisa lá"*. No grupo ("*lá"*) não são trabalhados conteúdos pedagógicos, porém o sujeito mantém-se na formação discursiva de aprendente e em sua posição de aluno, contudo materializa aprender "algo a mais" do que a escola "costuma" oferecer. O educador deve ser capaz de participar da vida psíquica do educando, afinal a presença do inconsciente está implicada na relação educador/educando (VOLTOLINI, 2011).

5. RESULTADOS PARCIAIS

Os resultados preliminares assinalam que: a) ao oferecer espaços escolares outros para além da sala de aula, é possível criar condições favoráveis de produção para o estudante expressar sua subjetividade e falar de si, condição importante para a organização e elaboração do simbólico. Tal simbolização e organização contribuem sobremaneira para melhor aprendizado e desempenho acadêmico; b) a singularidade do sujeito, não deve ser

silenciada e a narrativa escrita constitui alternativa possível para que possa expressá-la. c) é desejável que os profissionais da educação tenham escuta atenta e sensível para perscrutarem os chistes, lapsos, contradições e metáforas presentes nos textos escritos. Essa escuta nos permite melhor aproximarmo-nos do estudante, posto que as relações de poder tornam-se menos assimétrica, contribuindo para o diálogo no processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AMPARO, Deise M.; ALVES, Paola B.; CARDENAS, Carmen J. **Pertencimento e identidade em adolescentes em situação de risco de Brasília**. Rev. Bras. Cresc Desenv Hum, São Paulo, 14(1), 11-20, 2004.

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. **Interpretação e letramento**: os pilares de sustentação da autoria. Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto USP – Depto. Psicologia e Educação. 269 p. Ribeirão Preto, 2003.

BENVENISTE, Emile. **Problemas de linguística geral**. São Paulo: Ed. Nacional, Ed. da Universidade de São Paulo, 1976

BRANDÃO, Helena H. Nagamine, **Introdução à análise do discurso**. 3ª edição. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência.** São Paulo: Publifolha, 2014.

ERNST-PEREIRA, Aracy; MUTTI, Regina Maria Varini. **O Analista de discurso em formação**: apontamentos à prática analítica. **Educação e Realidade,** Porto Alegre, v. 36, n. 3, p.817-833, set. 2011.

FOUCAULT, Michel. **As técnicas de si**. Paris: Gallimard, 1994.

FREUD, Sigmund. Recordar, Repetir e Elaborar (Novas Recomendações Sobre a Técnica da Psicanálise II). In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1914.

KUPFER, Maria Cristina. **Educação para o futuro:** psicanálise e educação. 4. ed. São Paulo: Escuta, 2013. 160 p.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso.** 3. ed. Campinas: Pontes, 1997. 198 p. Tradução de: Freda Indursky.

ORLANDI, Eni Purcinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** Campinas: Pontes Editoras, 2000.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET, Francaise; HAK, Tony (Org.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução a obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. Cap. 3. p. 61-162. Tradutores: Bethania S. Mariani (et al).

_____. O papel da memória. In: Achard, P. et al (Org). **Papel da Memória**. Tradução de José Horta Nunes. Campina: Pontes, 1999.

SILVA, Sílvia Maria Alencar; MILANEZ, Nilton. **O discurso sobre a família na mídia**: outros modelos, a mesma história. In: Jornada Internacional de Estudos do Discurso, 2., 2012, Maringá. **Anais Eletrônicos.** Maringá: Ple – Programa de Pós-graduação em Letras, 2012. p. 1 - 10.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

O USO DO ANTROPOMORFISMO E DO ANIMISMO NA LITERATURA INFANTIL EM LIBRAS: ANALISANDO AS OCORRÊNCIAS NA TRADUÇÃO DO CONTO ALICE PARA CRIANÇAS

MICHELLE DUARTE DA SILVA SCHLEMPER

Universidade Federal De Santa Catarina
Campus Reitor João David Ferreira Lima - Trindade
CEP 88040-900 - Florianópolis / SC
Telefone +55 (48) 3721-9704
chelly.s@hotmail.com

Resumo. Na sinalização antropomórfica os sinalizantes focam no que mais combina com a pessoa surda. Muitas vezes fazendo com que as partes de seu corpo literalmente sejam as do personagem ou usando classificadores junto a sinais não manuais para descrever o personagem em suas ações. Nesta análise, usamos o DVD Alice para Crianças da Editora Arara Azul. Analisamos os personagens Coelho Branco, Lagarta Azul e as Cartas de Baralho, uma vez que suas atitudes e emoções demonstram ser antropomórficas.

Palavras-chave. Antropomorfismo. Animismo. Antropomorfismo e Libras. Antropomorfismo e literatura infantil.

Abstract. *In anthropomorphic signaling the sinalizantes focus on what best matches the deaf person. Often causing the parts of your body are literally the character or using classifiers next to no hand signals to describe the character in his actions. In this analysis we use the DVD Alice's Children, Publisher Arara Azul. We analyze the characters White Rabbit, Blue Caterpillar and Playing Cards, since their attitudes and emotions shown to be anthropomorphic.*

Keywords. *Anthropomorphism. Animism. Anthropomorphism and Libras. Anthropomorphism and children's literature.*

1. O ANTROPOMORFISMO

O antropomorfismo é comum no cotidiano das pessoas. Sejam adultos ou crianças, ouvintes ou surdos, usamos a linguagem antropomórfica com tanta naturalidade que nem percebemos. Etimologicamente, antropomorfismo provém da combinação das palavras

"*antrophos"* (humano) e "*morphé"* (forma). Seu uso se dá ao darmos características humanas, físicas ou psicológicas, a seres não humanos. De acordo com Mattos (2013, p.59), "O homem sempre esteve inclinado a se comunicar humanizando tudo que o rodeia, atribuindo características, qualidades, defeitos e motivações próprias dos seres humanos a qualquer outro ente animado, inanimado ou abstrato". Ainda segundo Sutton-Spence e Napoli;

> Quando uma comunidade encontra novos conceitos ou objetos, o antropomorfismo permite que as pessoas possam falar sobre eles usando analogias com objetos que conhecem e que tem forma humana. (SUTTON-SPENCE e NAPOLI, 2014, p.445)

Não se pode afirmar com certeza qual a razão para a necessidade humana de antropomorfizar o que a cerca. Percebe-se, no entanto, que o ser humano busca pela semelhança, pelo que lhe é conhecido como correlação para compreender o que se encontra fora de sua zona de conhecimento. Assim, o ser humano busca palavras, conceitos conhecidos e próprios da raça humana, para caracterizar, dar expressão e reconhecimento a outros seres. Dessa forma, o antropomorfismo nos permite perceber o mundo de uma perspectiva diferente. De acordo com Mattos;

> No processo de representação visual e literária produzido por seres humanos desde eras mais remotas aos dias atuais, encontra-se uma tendência para a auto-representação da própria espécie humana. Além de se auto-representar, o ser humano sempre buscou uma associação representativa com outros elementos não-humanos como animais, plantas, pedras e fenômenos da natureza. O homem sempre esteve inclinado a se comunicar humanizando tudo o que o rodeia, atribuindo características, qualidades, defeitos e motivações próprias de seres humanos a qualquer outro ente animado, inanimado ou abstrato. (MATTOS, 2013, p.59).

Procuramos por meio do antropomorfismo, expressar aquilo que pensamos ser o que os animais, plantas e outros seres pensam e sentem com relação ao que acontece em suas existências. Tentamos nos colocar no lugar destes seres (animados e inanimados), tentamos exprimir o que achamos que eles sentem ou refletem, lhes damos alma e vida (animismo) e solicitamos que outros sejam empáticos com o que lhes acontece, oferecendo um jeito de ver e entender o nosso meio.

Sutton-Spence e Napoli (2010), e Mattos (2013) confirmam a existência do antropomorfismo em todas as culturas e épocas. Quando vemos rostos nas nuvens, animais nas pedras, sofrimento das arvores, diálogo entre os animais, estamos antropomorfizando a natureza ao nosso redor de forma inconsciente. E nesta busca por tentar entender o mundo que foge à nossa compreensão, usamos do antropomorfismo, para tentar explicar o que não entendemos.

Como a terra ***sofre*** com a destruição do planeta, como uma árvore ***sofre*** ao ***ver*** que vai ser cortada, como um coelho ***pega um relógio para ver as horas*** e se ***preocupa por estar atrasado***, como um peixe surdo ***sofre por não ter com quem sinalizar***. Todos estes atributos físicos (sinalizar, ver, pegar) e psicológicos (sofrimento, preocupação) são próprios dos seres humanos, mas emprestamos aos seres que queremos antropomorfizar para que possam falar por eles mesmos. Sem isso, os mesmos não os mesmos não teriam nossa empatia. Sutton e Napoli refletem na possibilidade do antropomorfismo dar voz àqueles que não podem falar por si mesmos.

2. A PRESENÇA DO ANTROPOMORFISMO NA LITERATURA SURDA

As autoras Sutton-Spence e Napolli (2010) afirmam que o antropomorfismo é comum em poesias e contos de muitas línguas de sinais. Em algumas narrativas surdas podemos perceber: plantas que *sofrem*, nuvens que *sopram* (com a boca), carros que *apostam* corrida, peixes que *sinalizam*, corujas que *interpretam*, assim como pedras que *refletem*, elevadores que *observam*, ondas que *pedem atenção* ao bater nas encostas de uma montanha.

Por meio das narrativas, muitos surdos, familiares ou contadores de histórias têm usado do conto de histórias para transmitir cultura e identidade surda através dos chamados eventos face-a-face. Bahan (2006) compartilha suas experiências ao dizer:

> Os escuteiros mais velhos contavam e recontavam histórias de mistério, histórias de fantasmas, cenas de filmes, experiências relacionadas com o ser surdo, piadas, brincadeiras e histórias ABC. (BAHAN, 2006)

Muitos dos contos narrados dentro das comunidades surdas são traduzidos de histórias mundialmente conhecidas (Alice para Crianças, João e Maria, Os Três Porquinhos, etc.) outras vezes estas são adaptadas para a cultura surda (Cinderela Surda, O Patinho Surdo, Três Porquinhos Surdos). Na sinalização antropomórfica os sinalizantes focam em aspectos que combinam com a pessoa surda. Ao encarnar uma entidade o sinalizante pode fazer com que as partes de seu corpo sejam literalmente as do personagem, outras vezes aparece o uso de classificadores junto a sinais não manuais para descrever o personagem em suas ações. Segundo Sutton-Spence e Napoli (2014) quando os sinalizantes encarnam uma entidade ou personagem da história ou poema, seus corpos tornam-se os corpos das entidades que estão representando e por essa razão eles podem comunicar todas as emoções da entidade.

Nas línguas sinalizadas, os personagens antropomorfizados raramente falam. Eles usam a linguagem visual e as expressões faciais para transmitir emoções e informações gramaticais que complementam a sinalização. Assim, nas línguas de sinais, o antropomorfismo acontece na incorporação pelo narrador, da forma ou movimento de animais, objetos, coisas ou outros seres que fazem parte da narrativa.

Apenas sinalizantes hábeis podem, com beleza, tornar conceitos abstratos fáceis de serem compreendidos pelo espectador. Estes não sinalizam o passo-a-passo do que acontece na história, não traduzem a mesma palavra-por-palavra, mas, com habilidade e maestria, encarnam o personagem do conto. Bahan (2006) chama tais narradores de *sinalizantes suaves*.

> Qualquer sinalizante pode narrar uma história, mas somente sinalizantes hábeis, também chamados de sinalizantes suaves é que como um artista de idioma pode tecer uma história tão bem que até mesmo expressões complexas parecem simples, porém belas. (BAHAN, 2006)

3. ANALISANDO O ANTROPOMORFISMO EM “ALICE PARA CRIANÇAS”

Analisamos nesse artigo o DVD de histórias “Alice para Crianças” do inglês Lewis Carroll, traduzida e publicada em LIBRAS pela Editora Arara Azul, por se tratar da tradução para Língua de Sinais de um clássico infantil conhecido mundialmente e apresentar muitos personagens antropomórficos.

ANALISAMOS OS SEGUINTES PERSONAGENS:

Coelho Branco - que usa roupas próprias de seres humanos como paletó, relógio, luvas e tem atitudes humanas como preocupar-se com as horas, remar um barco, usar um leque para abanar-se e participar de um julgamento;

Figura 1 - Imagem do Coelho Branco abanando-se – segurando o leque com as mãos e usando roupas humanas

Figura 2 - Tradução do Coelho Branco abanando-se – o tradutor faz de suas mãos as mãos do coelho e balança as mãos para abanar-se (CL), expressão despreocupada.

Lagarta Azul - que fuma um narguilé (cachimbo de água utilizado para fumar) e pega com as mãos um pedaço de cogumelo para dar à Alice;

Figura 3 - Imagem da Lagarta Azul fumando Narguilé – segura o cachimbo com mãos antropomórficas e expele a fumaça pela boca como um humano faria

Figura 4 - Tradução da Lagarta Azul, segurando com ambas as mãos o cachimbo (CL) e sugando a fumaça deste. O sinalizante usa a expressão de um homem que está concentrado enquanto fuma

Cartas de baralho – que ganham vida ao se tornarem os jardineiros regando e pintando as flores além de soldados que avançam sobre a menina quando a rainha manda cortar sua cabeça.

Figura 5 - Imagem do Jardineiro – carta de baralhos com pernas e braços, segurando pincel e balde de tinta para pintar as flores da rainha.

Figura 6 - Tradução do jardineiro pintando as flores. Expressão facial de tristeza e resignação semelhante a da imagem desenhada.

Observamos o uso das expressões faciais e de classificadores na encarnação dos personagens a fim de perceber a relevância de sinais não manuais no momento do antropomorfismo. Abaixo algumas imagens da sinalização antropomórfica dos personagens:

Coelho Branco:

Figura 7 - Abrindo o relógio de bolso e olhando as horas

Figura 8 - Preocupado com as horas.

Figura 9 - Se abanando com um leque

Figura 10 - Remando um barco

Lagarta azul:

Figura 11 - A lagarta fumando Narguilé

Figura 12 - Pegando um pedaço de cogumelo para Alice

Cartas de baralho enquanto jardineiros:

Figura 13 - Regando as flores

Figura 14 - Mostrando as mãos

Figura 15 - Mostrando os pés

Figura 16 - Pintando as Flores

Ao observarmos os quadros acima, notamos que, ao encarnar os personagens, o sinalizante usa de seu próprio corpo, de expressões faciais não manuais e classificadores, muito mais do que sinais para transmitir as atitudes antropomórficas dos personagens. De acordo com Sutton-Spence e Napoli (2014), os sinalizantes envolvidos no antropomorfismo, podem fazer analogias mais diretas e preservar a topologia cognitiva de forma mais literal do que falantes. Quando se referem aos membros anteriores de uma entidade, o sinalizante pode usar os braços; quando se refere aos olhos de um animal o sinalizante pode usar seus próprios olhos, e assim por diante.

Percebemos tal recurso nas cenas em que o coelho olha as horas mostrando-se preocupado por estar atrasado, abanando-se com o leque ou remando o barco. Em cada uma dessas cenas, o sinalizante não narra o que o personagem faz e não explica sinalizando as atitudes deste personagem. Ele simplesmente encarna o personagem pegando com suas mãos humanas um relógio de bolso e olhando para ele com certa tensão (percebido pela expressão facial e levantar das sobrancelhas), preocupado com seu atraso (balançando as mãos em sinal de desespero, expressão facial preocupada), remando um barco e abanando-se com um leque (o coelho segura o remo com ambas as mãos, o leque com uma mão (lembremos que um coelho não sabe remar ou se abanar e não tem mãos que possam segurar um remo ou um leque)). Atitudes inteiramente humanas, mas realizadas por um humano encarnando um coelho, e neste processo não vemos um humano, mas sim um coelho que age como um humano agiria em tais situações.

O mesmo acontece ao encarnar o personagem da Lagarta Azul. Todos sabem que as lagartas não falam, não fumam, não tem mãos que possam pegar as coisas, mas em nossa história sinalizada, a lagarta aparece segurando um narguilé com as duas mãos enquanto sua expressão facial mostra que ela está puxando a fumaça como se estivesse fumando o conteúdo do cachimbo antes de, com uma das mãos, pegar um pedaço de cogumelo que será dado para Alice.

Com relação às Cartas de Baralho (objetos inanimados), estas ganham vida (animismo) ao se tornarem jardineiros e soldados da Rainha. Ao serem antropomorfizadas, o sinalizante mostra que possuem pés e mãos. Os jardineiros aparecem regando as flores (expressão tranquila e segurando uma mangueira) e pintando as flores brancas de vermelho (expressão triste e resignada). Nem sempre o animismo, esta ligado diretamente ao antropomorfismo ou vice-versa. Quando o coelho olha preocupado às horas no relógio, encontramos uma situação antropomórfica. Não há animismo nesta situação, pois o coelho é um ser vivo que ganha características humanas. Diferente acontece com as cartas de baralho – objetos sem

vida – que ganham vida para tornarem-se os jardineiros, segurando uma mangueira com as mãos (humanas) para regar as flores, assim como um humano faria. Nessa parte do conto encontramos a presença do animismo junto com o antropomorfismo.

Tais atitudes, anteriormente citadas, são próprias de seres humanos, mas durante o conto aceitamos tranquilamente que um coelho, lagarta ou carta de baralho as tenha. Ao ver estas atitudes antropomórficas, o expectador vivencia a ação do personagem sentindo-se mais próximo do mesmo. Isto permite que o expectador faça relações com as suas próprias experiências a partir das dos personagens antropomorfizados. Mattos (2013, p. 65) referem-se a "intersubjetividade fenomenológica" para explicar o antropomorfismo, onde ao conferirmos sentido antropomórfico a um objeto, estamos de forma inconsciente atribuindo sentido a formação de uma identidade.

4. CONCLUSÃO

Percebemos que o uso do antropomorfismo é tão natural ao ser humano que passa despercebido em nosso dia a dia. O mesmo acontece nos contos infantis em Libras quando o contador encarna personagens não humanos que se comportam como se fossem humanos. No CD/DVD "Alice para Crianças" da editora Arara Azul, alguns personagens são antropomorfizados. Suas atitudes e emoções são características próprias de seres humanos. Durante essa encarnação do personagem, o narrador "Toríbio Ramos Malagodi", que é surdo, usa como recurso linguístico sinais não manuais e classificadores para enfatizar os atributos humanos dados aos personagens. Dessa forma permite a assimilação de tais características e sentimentos pelo público surdo, que aceita facilmente um coelho preocupado com as horas, uma lagarta fumar e cartas de baralho regando flores.

Finalizamos afirmando que o antropomorfismo na literatura infantil em Libras ajuda entender, perceber e administrar os acontecimentos da vida com mais sutileza. Ao experimentar vivências alheias, as usamos como comparativo lúdico em nossas próprias experiências.

REFERÊNCIAS

BAHAN, Ben (2006) **Face to face tradition in the American Deaf Community** in H-Dirksen Bauman, Nelson J & Rose H (eds) *Signing the Body Poetic*. University of California Press

CARROL, Lewis. **Alice para Crianças**, tradução por Clélia Regina Ramos, Editora Arara Azul. 2007

MATTOS, Alexandre Almeida Juruena de. **Antropomorfismo na Cultura da Animação**. Niterói – RJ. Julho de 2013. Acesso em 17/12/2014; Disponível em http://www.uff.br/cienciadaarte/dissertacoes/2013/alexandre-juruena.pdf

PETERS, Cynthia (2000): Chapter 2 'The Deaf Oral Tradition' **Deaf American literature: from carnival to the canon**. Washington, DC: Gallaudet Univ. Press

SUTTON-SPENCE, Rachel e NAPOLI, Donna Jo - Anthropomorphism in Sign Languages: A Look at Poetry and Storytelling with a Focus on British Sign Language. **Sign Language Studies,** Volume 10, Number 4, Summer 2010, pp. 442-475 (Article) Published by Gallaudet University Press DOI: 10.1353/sls.0.0055.

GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE TEXTOS MULTIMODAIS

MICHELLE RIE HASHIMOTO

LÍVIA BARBOSA DE PAULA

MAURICEIA SILVA DE PAULA VIEIRA

(Universidade Federal de Lavras (UFLA): Campus UFLA – Sede, Av. Doutor Sylvio Menicucci, 1001 - Kennedy, CEP 37200-000 Lavras – MG).

michelle.hashimoto@letras.ufla.br
liviab@letras.ufla.br
mauriceia@dch.ufla.br

Resumo. Este trabalho discute o letramento multimodal, considerando a relevância de o aluno desenvolver a capacidade de ler um texto, interpretando-o por meio da junção de vários elementos semióticos. A multimodalidade encontra-se presente nos diversos gêneros textuais, pois ao produzir um texto, o produtor faz uso de dois ou mais modos de representação que orientam a maneira de se lê-lo e interpretá-lo. Nessa direção, o objetivo é discutir como os recursos tecnológicos podem contribuir para a aquisição das habilidades relacionadas ao letramento multimodal.

Palavras-chave: Multiletramento. Multimodalidade. Leitura e escrita.

***Abstract**. This paper discusses the multimodal literacy, considering the relevance of the student to develop the ability to read a text, interpreting it through the junction of several semiotic elements. Multimodality is present in different genres, as to produce a text, the producer makes use of two or more modes of representation that guide the way to read it and interpret it. In this sense, the aim is to discuss how technological resources can contribute to the acquisition of skills related to multimodal literacy.*

***Keywords:** Multiletramento. Multimodality. Reading and writing.*

1. INTRODUÇÃO

O tema do presente trabalho é o uso de tecnologias digitais no ensino de leitura e escrita. Sabemos que tais práticas vêm se modificando ao longo dos anos, e nosso objetivo, ao observá-las na dimensão de um projeto de intervenção, é o de verificar como o uso dessas tecnologias pode contribuir para a aquisição das habilidades relacionadas ao letramento digital, sob a perspectiva da multimodalidade.

O conceito de letramento torna-se de extrema importância no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, já que no contexto atual, os avanços tecnológicos criaram novas perspectivas de elaborar, interpretar e analisar os diversos gêneros textuais. Para o desenvolvimento da investigação ora empreendida, realizamos uma pesquisa de cunho bibliográfico a partir de Soares (2001; 2002), Dionísio (2005), Passarelli (2004) e Rojo (2012), a fim de (i) caracterizar e investigar o conceito de letramento, na interface com a multimodalidade, característica dos textos atuais e (ii) verificar como o trabalho com o gênero textual história em quadrinhos pode contribuir para uma melhor compreensão do texto e para a formação de um aluno mais proficiente na produção escrita. Em seguida, realizamos um projeto de intervenção, por meio do PIBID/CAPES (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), em uma escola da rede pública, com alunos do ensino fundamental, trabalhando o gênero histórias em quadrinhos. Empregamos o software HagáQuê com vistas a contribuir para o desenvolvimento de capacidades necessárias ao letramento digital.

2. MULTIMODALIDADE E MULTILETRAMENTOS NAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

A área educacional vem sendo afetada pelas constantes mudanças que ocorrem no mundo em geral. Tais mudanças exigem, principalmente dos professores, um posicionamento e uma postura diferentes em relação aos métodos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que tais atividades são práticas sociais. Para essa dimensão social da leitura e escrita cunhou-se o termo letramento já que "não basta apenas ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente". (SOARES, 2001, p. 20). Além disso, a multiplicidade linguística e cultural da sociedade contemporânea desencadeia um novo conceito, o de multiletramentos. Segundo Rojo (2012):

> O conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13)

De acordo com Rojo, uma das funções da escola é abordar os novos letramentos que surgiam na sociedade contemporânea, considerando, ainda, a diversidade cultural proveniente de um mundo globalizado. O termo "multiletramentos" surgiu como uma forma de estudo que abrangesse tanto a multiculturalidade dessa sociedade globalizada, quanto a multimodalidade de textos pelos quais os sujeitos se comunicam. Tais textos articulam em sua constituição, não somente a linguagem verbal, mas as imagens, as diagramações e todos os outros recursos que caracterizam os textos contemporâneos, deixando de serem monomodais e passando a se constituírem como multimodais. A multimodalidade encontra-se presente nos diversos gêneros textuais, já que ao elaborá-los, fazemos uso de dois ou mais modos de representação. Dionísio (2005) esclarece melhor essa ideia ao dizer que:

> Se as ações sociais são fenômenos multimodais, consequentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. (DIONÍSIO, 2005. p. 121).

Ao falarmos da prática de leitura e escrita como sendo práticas sociais, é necessário refletirmos que o surgimento das novas tecnologias, às quais estamos expostos diariamente e que afetam e modificam diversos aspectos da vida humana, influenciam, também, o ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Com a inserção de ferramentas tecnológicas no cotidiano das pessoas, surgiu, então, uma nova modalidade de letramento, chamada de letramento digital. Para Soares (2002, p.151), um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.

Constatamos assim, que ser letrado, e ainda mais, ser letrado digitalmente, implica estar inserido na sociedade e nas práticas sociais que a contemplam. Para Xavier (2002, p. 2), "ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos(...)", atentando assim, para as características dos textos multimodais, que conjugam linguagem escrita, oral, imagética, gestual, postural, cores, músicas, movimentos, etc.

Ao considerarmos que a multimodalidade textual manifesta-se presente nos mais diversos aspectos da nossa vida social, com os diferentes tipos de gêneros textuais, torna-se relevante observarmos a diversidade de representações presentes em um texto. Dionísio (2005) ainda ressalta que considerar os gêneros textuais como sendo multimodais, não se resume a analisar o aspecto visual, como as imagens presentes, mas requer também avaliar a disposição do próprio texto escrito na página. Nesse sentido, a multimodalidade pode ser considerada como constitutiva dos textos.

As histórias em quadrinhos constituem-se como textos multimodais, por excelência. Segundo Passarelli (2004, p.47) as Hqs têm muito a contribuir no processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita pois elas fazem "parte do cotidiano comunicativo que não o exclusivamente escolar". Além disso, segundo Passarelli (2004, p. 48) os "alunos que leem HQ's têm melhor desempenho escolar do que os que se atêm somente ao livro didático. E mais: em alguns casos, o benefício obtido com a leitura de gibis é maior do que o existente quando os alunos têm contato apenas com livros ou revistas de outra natureza". Nesse mesmo sentido, Serpa e Alencar defendem que:

> Ao desvendar as formas coloquiais da linguagem, ao ampliar a capacidade de observação e de expressão das crianças, ao estimular a fantasia, despertar o prazer estético e aguçar o senso de humor e a crítica dos jovens, os gibis transformam o ato de ler em atividade prazerosa, contribuindo para estabelecer o saudável hábito da leitura. (SERPA E ALENCAR, 1998, p. 24).

Além disso, Ramos e Vergueiro (2009, p.22) defendem que a linguagem verbal e a não-verbal ensinam melhor juntas do que quando separadas, pois prendem a atenção dos alunos e fazem também com que visualizem conceitos, ampliando assim, a sua possibilidade de compreensão. Ramos (2009) complementa, dizendo que:

> Ler quadrinhos é ler sua linguagem, tanto em seu aspecto verbal quanto visual (ou não verbal). A expectativa é que a leitura – da obra e dos quadrinhos – ajude a observar essa rica linguagem de um ponto de vista mais crítico e fundamentado (RAMOS, 2009, p. 14)

3. A PRODUÇÃO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: MULTIMODALIDADE E LETRAMENTO DIGITAL

A partir do referencial teórico apresentado, organizamos um projeto de intervenção em turmas do sexto e do sétimo anos do Ensino Fundamental, da rede pública de Lavras. Inicialmente realizamos a preparação para o projeto de intervenção, buscando orientar os alunos sobre o gênero a ser trabalhado e a importância de se estudar e saber interpretar todos os recursos semióticos presentes no texto. A apresentação possibilitou que os alunos conhecessem as características do gênero, a estrutura e a função.

Como criação inicial, eles fizeram atividades para minimizar as dificuldades. Foram desenvolvidos exercícios em sala de aula, em que eles criavam primeiramente a história para que em seguida pudessem utilizar das características do gênero para a criação de uma HQ. O projeto buscou explorar uma prática didático-pedagógica mediada por recursos tecnológicos para estimular a produção e interpretação de textos multimodais. Para a criação das histórias, utilizamos o *software* HagáQuê, que dispunha de diversas ferramentas e opções que proporcionavam maior possibilidade de criar histórias, cenários e contextos. O uso desse recurso possibilitou que os alunos tivessem acesso aos computadores, no ambiente escolar, desenvolvendo, assim, habilidades relacionadas ao letramento digital.

A seguir, serão apresentadas duas histórias em quadrinhos produzidas pelos alunos, a partir da utilização do software HagáQuê:

Figura 01: Texto 01

Figura 02: Texto 02

A análise da primeira história (figura 1) evidencia que o aluno, além de atender às expectativas relacionadas ao letramento digital, quais sejam, saber manusear adequadamente as ferramentas, conseguiu produzir uma história em quadrinhos de acordo com a estrutura de uma narrativa. Assim, a história apresenta uma situação em equilíbrio inicial, o surgimento de um conflito, o clímax e o desfecho. Também é possível perceber que o produtor do texto buscou cumprir uma das funções sociais das histórias em quadrinho, que neste caso, é o de provocar humor. Podemos considerar que o aluno atendeu às demandas a serem trabalhadas, não só relacionadas ao uso competente das tecnologias digitais, mas também as exigidas pelo gênero.

Em relação ao segundo texto produzido (figura 2), observamos que o aluno conseguiu utilizar todos os recursos disponíveis pelo *software*, associando assim, imagens e palavras. No entanto, não atendeu satisfatoriamente à estrutura composicional da narração. Assim, a história evidencia um diálogo entre mãe e filho, sem que haja na narrativa a presença de qualquer conflito. O produtor poderia ter explorado a função social das histórias em quadrinhos, isto é, o entretenimento e o humor e apresentado um final inusitado. Percebemos que não há um enredo, um fio condutor na narrativa e, desse modo, o gênero produzido não cumpre sua função social.

A análise das histórias produzidas evidencia que o uso do *software* pelos alunos foi atendido satisfatoriamente. Entretanto, assim como no texto 02, vários alunos tiveram dificuldades na estrutura composicional da narrativa, ou seja, no modo de organizar a história.

Outras habilidades puderam ser aperfeiçoadas, tais como a escrita e leitura verbal e não-verbal, o aprimoramento vocabular, o processo de interpretação, e despertando também, a imaginação e a criatividade do aluno e contribuindo para torná-lo ainda mais autocrítico, independente e reflexivo.

4. CONCLUSÃO

A análise evidenciou que os alunos estão aptos ao uso da tecnologia no âmbito escolar, demonstrando destreza ao fazer uso do *software* para a criação da história, mas, em contrapartida, consideramos necessário refletir sobre o papel imprescindível do professor em atuar como mediador no processo de ensino aprendizagem. Entendemos que o uso dos recursos tecnológicos digitais não é suficiente para garantir a aprendizagem se o aluno não desenvolver competências básicas de leitura e escrita de gêneros textuais que circulam socialmente. O uso do *software* em nossa atividade, por exemplo, poderia ter sido mais eficiente, se os alunos dominassem mais conhecimentos sobre o gênero.

É preciso, então, que se planejem formas de atender as dificuldades dos alunos, para que de fato os novos recursos sejam bons aliados no ensino e venham para contribuir na aprendizagem dos gêneros, como as HQ's apresentadas no presente trabalho. Somente assim, o uso da tecnologia poderá contribuir ainda mais para um melhor ensino-aprendizagem, uma vez que possibilitará a ressignificação da produção textual, já que permitirá, principalmente, a integração de várias semioses em uma mesma superfície.

REFERÊNCIAS

DIONÍSIO, Angela Paiva. **Gêneros multimodais e multiletramento**. In: KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (orgs.). Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino. 3ed. Lucerna, 2005. p. 119 a 132.

PASSARELLI, Lilian Ghiuro. Os quadrinhos na educação linguística: história, teoria e prática. In: BASTOS, Neusa Barbosa. **Língua portuguesa em caleidoscópio**. São Paulo: EDUC, 2004. p. 47-59

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

RAMOS, Paulo & VERGUEIRO, Waldomiro. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** – 3. ed., 3ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2009.

ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramentos na escola**. Sao Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 13

SERPA, D. ; ALENCAR, M. As boas lições que aparecem nos gibis. Nova Escola, n. 111, p. 24-27, abr. 1998.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema de três gêneros/Magda Soares** – 2 ed., 3. reimpre, - Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 128 p.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002 143 Disponível em www.cedes.unicamp.br Acesso em 20/10/2015.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133- 148.

PROGRESSÃO PARCIAL: MAIS UMA LEI QUE NÃO FUNCIONA

MÔNICA LOPES NÉVOA GUIMARÃES

Escola Estadual Dom José Gaspar
Rua Abdanur Elias, 100 – Araxá – MG – Brasil.
monicalopesguimaraes@gmail.com

Resumo. As provas internacionais mostram que o ensino público tem índices ruins. Esses resultados geram medidas que visam melhorar o ensino. Uma dessas medidas é diminuir a repetência por meio da Progressão. Essa medida teria por objetivo melhorar o desempenho do aluno, entretanto, tem gerado alunos cada vez mais apatia e desinteresse. O objetivo desse trabalho é analisar a lei à luz da Análise de Discurso pechetiana. A hipótese é a de que haja traços de um discurso formador.

Palavras-chave. Educação. Ensino. Discurso Fundador. Progressão Parcial. Análise do Discurso.

Abstract. *International tests show that the public school in Brazil has bad results. These results bring some measures that intente to improve this reality. One of those measures is to low down the quantity of student that flunk in school years – 5th to 8th grade and high school – but these action has caused students less interested in learning. The objective of this research is to analyze the law through Pêcheux Discourse Analysis. The hypotheses is that is traces of a founder discourse.*

Keywords. *Education. Teaching. Founder Discourse. Partial Progression. Discourse Analysis.*

1. INTRODUÇÃO

Como professora de Ensino Básico há mais de vinte anos, tanto na rede particular quanto na rede pública, tenho enfrentado uma realidade que me incomodou a ponto de buscar razões para que ela ocorra. Trata-se de uma apatia generalizada em relação à escola e à busca pelo conhecimento demonstrada pelos alunos em geral, mas, para efeitos deste artigo, especificamente os da rede pública. Em parte, esse desinteresse surge porque a escola não se transforma tão rápido quanto a sociedade; ela é morosa na inserção de novos métodos de aprendizagem ou até na percepção do que seja relevante para seus alunos em tempos da pós-modernidade.

Entretanto, penso que as regulamentações que regem o ensino público no Brasil, especialmente as resoluções dos Estados, bem como a administração das questões relativas à Educação sejam as principais responsáveis por um ambiente escolar cada vez menos significativo e cada vez mais caótico. Em Minas Gerais, o Ensino Básico é regulamentado pela Resolução nº 2197 da Secretaria Estadual da Educação, de 26 de outubro de 2012. Essa lei tem como um de seus norteadores a busca da equidade e da exigência de tratamento diverso, a fim de assegurar a igualdade de direitos entre os alunos, que apresentam diferentes necessidades; segundo seu texto, é centrada no educando.

A Educação Pública, como qualquer outro serviço público oferecido, é regida por inúmeras leis e processos burocráticos. Essa legislação deve ser aplicada da mesma forma em todas as cidades e municípios de um estado que abriga realidades socioeconômicas bastante distintas. Além disso, a leitura e interpretação da lei ficam a cargo das Inspetorias de Ensino e estas repassam esse entendimento aos gestores das escolas e estes, por sua vez, reforçam essa leitura, caso concordem, ou ignoram aquilo que podem.

Para que essa realidade seja melhor compreendida, eis um exemplo. A resolução traz um artigo que trata especialmente da situação desse aluno, veja:

> Art. 76 A Escola deve utilizar-se de todos os recursos pedagógicos disponíveis e mobilizar pais e educadores para que sejam oferecidas aos alunos de 3º ano do Ensino Médio condições para que possam ser vencidas as dificuldades ainda existentes, considerando que o aluno só concluirá a Educação Básica, quando tiver obtido aprovação em todos os Componentes Curriculares.

Esse é artigo é interpretado por inspetores e gestores como a seguinte instrução, o aluno de 3º ano não deve ser reprovado em apenas um Conteúdo Curricular e, assim, o Conselho de Classe deve aprová-lo, mas com a aprovação do professor responsável por este Conteúdo. Na Escola Dom José Gaspar, não é raro um aluno de 3º ano do Ensino Médio ser reprovado em apenas um Conteúdo Curricular, embora o Conselho de Classe muitas vezes discuta a situação de cada um desses alunos e tente dissuadir o professor responsável a aprová-lo junto com o Conselho.

Por outro lado, há inúmeros professores que se apoiam na crença de que o sistema quer aprovar todos os alunos e que eles não têm o poder de retê-los, portanto não vale a pena exercer o seu papel de educador de forma responsável. Dessa forma, esse professor apresenta o conteúdo que lhe cabe de forma superficial, com avaliações mal elaboradas e repetidas. Essas ações desmotivam não só o aluno, que percebe o que está ocorrendo, mas também os outros professores ainda não contaminados pela crença de que não podem fazer nada para implementar o sistema. Diante desse quadro, o objetivo desse artigo é analisar o texto da resolução, especialmente nos artigos que tratam da progressão parcial, opondo a materialidade linguística da lei ao discurso de inspetores e gestores e àquilo que ocorre de fato na prática.

2. A RESOLUÇÃO 2197

A Resolução 2197 diz que a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando e garantir a ele a formação indispensável para o exercício da cidadania e dar a ele meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores. Também a progressão entre

as etapas desse processo deve ser articulada e sequencial, de modo que o aluno tenha a garantia da aprendizagem com qualidade. Essa lei discorre sobre a importância do currículo, do papel dele na formação de um aluno que será capaz de produzir e socializar em seu espaço de convivência e como essa sequência de conteúdos pode contribuir para a construção da identidade sociocultural desse educando.

A Resolução também trata do processo de avaliação e enumera diversas características que esta deve apresentar. Entre essas qualidades estão: o provimento de intervenções pedagógicas que garantam o aprendizado no tempo certo; a responsabilidade em repor temas ou tópicos para alunos infrequentes e, por fim, a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com distorção de idade-ano de escolaridade.

Nesse aspecto da lei, a realidade da escola pública estabelece uma contradição, já que as intervenções pedagógicas, para serem eficazes, precisariam ocorrer em momentos distintos daquele que o professor tem em sala de aula, ou seja, no contra turno. Essa necessidade de aulas no contra turno é ainda mais evidente quando se trata de reposição de conteúdo para alunos que estiveram ausentes. Entretanto, a escola não dispõe da ferramenta de montar horários de aulas de reposição ou até de reforço para os alunos ausentes ou com dificuldade de aprendizagem.

O sistema espera que a escola e, consequentemente, o professor ministre a aula normal e ainda forneça explicações de temas anteriores a alunos que estiveram ausentes e crie novas estratégias para assegurar o aprendizado daqueles com dificuldade. Tudo isso em uma, duas ou quatro aulas semanais de cinquenta minutos cada em salas com quarenta alunos. Esse paradoxo levanta a questão: como se pode enunciar que o aluno seja a preocupação central dessa legislação e que o ensino deva ser de qualidade numa realidade como essa?

O objetivo desse artigo é examinar apenas um aspecto desse questionamento, que é a progressão parcial. A pesquisa pretende buscar na materialidade linguística tanto da lei quanto das respostas de alunos, professores e gestores o quanto essa determinação afeta posturas diante da formação de cidadãos tal como descreve a resolução. A progressão parcial é um procedimento que permite ao aluno avançar em sua trajetória escolar e ter novas oportunidades de estudos, no ano seguinte, em Componentes Curriculares nos quais ainda "necessita consolidar conhecimentos, competências e habilidades básicas".

O aluno pode levar para a série seguinte até três Conteúdos Curriculares. Isso significa que, por exemplo, o aluno do 1º ano de Ensino Médio que traz três progressões referentes ao 9º ano do Ensino Fundamental terá pela frente o conteúdo de doze disciplinas da série que cursa, além das três progressões. Na maioria das vezes, trata-se de um adolescente de catorze anos, oriundo de um núcleo familiar desestruturado e, inúmeras vezes, de condições socioeconômicas que exigem que esse aluno ainda trabalhe no contra turno ou busque oportunidades de ascensão profissional em cursos do PRONATEC. Sem esquecer que há diferença na nomenclatura de Conteúdos Curriculares do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, a saber Ciências no nono ano corresponde a que conteúdo do primeiro ano: Biologia, Física ou Química?

Diante desse quadro desanimador, não é de espantar que o aluno já chegue ao Ensino Médio completamente desencorajado. Além disso, a lei prevê que o aluno em progressão parcial tenha estudos orientados elaborados pelos professores da série anterior e da série atual.

Esse é outro aspecto do sistema difícil de ser cumprido, já que existem escolas públicas que oferecem salas até o nono ano e outras que possuem apenas o Ensino Médio. Portanto, professores de série anterior e atual não se encontram na mesma unidade de ensino. Esse problema é ainda mais grave quando esse aluno vem de outra cidade ou de outro estado.

Os estudos referentes à progressão devem ser ministrados pelo professor da série atual do aluno, ao longo do ano, durante os encontros semanais – nos quais o professor também deve ministrar o conteúdo referente ao ano em questão – e posteriormente o aluno realizará uma avaliação para verificar se houve o aprendizado necessário para aprovação. A lei prevê que esse processo deve ocorrer ao longo do ano, entretanto, há uma outra resolução que exige que o processo seja concluído no mais tardar em julho, ou seja, no meio do ano letivo.

Essa situação da progressão parcial é ainda mais dramática no terceiro ano do Ensino Médio, pois o aluno só receberá o certificado da Educação Básica se concluir essa série. Como visto na introdução deste artigo, a resolução tem um artigo específico para esse caso, entretanto não é raro o caso de alunos reprovados na progressão parcial – conteúdo referente ao 2º ano – em julho, mas esses alunos ainda têm metade do ano letivo para prosseguirem com o conteúdo do 3º ano. O paradoxal dessa situação é que, mesmo aprovados nos conteúdos do 3º ano, esses alunos serão reprovados na progressão e deverão repetir o último ano do Ensino Médio. Isso gera desistência e esses alunos abandonam a escola.

3. CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DADOS

O discurso é definido por um conjunto de fatos linguísticos que está explicito na escolha do léxico e na sintaxe do texto analisado. Quando se associa a produção do discurso a fatos polêmicos e se busca apreender os sentidos produzidos, então o discurso é abordado como acontecimento. Enquanto acontecimento, o discurso segue um movimento que se inicia no já-dito, depois a resistência a esse apagamento e consequente produção de outros sentidos e, por fim, o retorno ao sentido inicial, promovendo seu deslocamento.

O que caracteriza o discurso fundador é o fato de ele criar uma tradição, dando uma ressignificação a um discurso que veio antes e institui outra memória. Ele desautoriza o discurso precedente e estabelece uma nova tradição que gera outros sentidos para o mesmo lugar de produção. A publicação da resolução é um acontecimento, pois traz um discurso que pretende criar uma nova tradição. Entretanto, é um discurso que age no mesmo lugar onde anteriormente houve outro discurso.

Nesta pesquisa, foi perguntado a alunos e professores se eles acreditavam na reprovação como algo benéfico à educação. Entre as respostas de professores, a materialidade linguística mostra que há três discursos: a reprovação contribui, contribui em alguns casos ou a reprovação não contribui, mas aprovação sem méritos é ainda pior para o sistema. Já, entre os alunos, a ordem do discurso relativa ao aspecto da reprovação é de que ela deve ocorrer e de que ela contribui para o aprendizado, já que o aluno terá uma segunda chance de aprender conteúdos que não conseguiu assimilar numa primeira vez.

Outra pergunta feita foi: quais seriam as razões para que a reprovação ocorresse. As respostas dos alunos foram quase unânimes em dizer que o responsável é o aluno pela falta de interesse e a falta de empenho. Entre os professores, a questão do desinteresse aparece, mas

o discurso mais presente é a de que o sistema educacional brasileiro tem uma visão distorcida do que seja uma educação de qualidade, sendo assim cria mecanismos que forçam a aprovação de alunos sem os pré-requisitos necessários e isso causa o desinteresse do educando nas séries posteriores e, consequentemente, a reprovação.

As razões para o desinteresse dos alunos também foi alvo da pesquisa. Entre os professores, o discurso é a morosidade de mudança na escola em relação às mudanças trazidas pelo aluno pós-moderno – uso de tecnologia, por exemplo – já, entre os alunos, o desinteresse ocorre por várias razões que vão da rebeldia contra aquilo que os pais julgam importante até a falta de afetividade na relação com o professor. Entretanto, há um discurso que pode ser considerado fundador, pois permeia tanto as respostas dos professores quanto a dos alunos: o desinteresse ocorre porque não se percebe o valor do conhecimento.

O aluno, alvo desta pesquisa, não ambiciona sair de uma cidade pequena e ir estudar em uma universidade pública, tornar-se um engenheiro ou um médico. Na maioria, eles querem se casar e formar uma família e terem um emprego que lhe pague o suficiente para isso. Uma ambição bastante diferente, por exemplo, de um aluno da educação privada de uma cidade média de São Paulo.

Por outro lado, o professor, alvo desta pesquisa, também é diferente. Atualmente, até há uma preocupação crescente em modernizar as aulas para que o aluno consiga responder às questões propostas pelo ENEM, mas não se pode dizer que se trate de um interesse coletivo dos docentes. Também é possível notar que não há um incentivo maciço para que o aluno queira atingir desafios maiores, embora alguns professores admitam que isso é real.

Na hipótese inicial dessa pesquisa, esperava-se encontrar entre as razões para o desinteresse a questão da facilitação do processo educacional ao criar inúmeros mecanismos de aprovação. É possível notar que, entre os professores, de fato, essa crença existe; já entre os alunos, não pôde ser detectado na materialidade linguística de suas respostas qualquer indício de que eles atribuam o desinteresse pela escola porque esta não lhe oferece desafios.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2004.

ORLANDI, Eni P. (org.). **O discurso fundador:** a formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, Michel. **Estrutura ou acontecimento**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº2197, de 26 de outubro de 2012**.

SEXUALIDADE HUMANA E PERSPECTIVAS NO DISCURSO RELIGIOSO CATÓLICO

MONIKA NASCIMENTO DE ALMEIDA DOS SANTOS

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.
Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha - Belo Horizonte – M, Brasil.
moni11@terra.com.br

Resumo. Este artigo objetiva investigar a sexualidade humana e suas perspectivas no Discurso Religioso Católico. Compreende-se a sexualidade como algo inerente à personalidade humana, como seu jeito de ser, amar e viver. Buscaremos a compreensão do tema na Tradição Cristã e em Foucault. Na perspectiva da Análise do Discurso, na esfera do discurso católico, o trabalho alicerça-se no pensamento de Orlandi. Assim, é fundamental entender a sexualidade nesse discurso e suas implicações na subjetividade humana.

Palavras-chave. Análise do Discurso. Discurso Católico. Sexualidade. Idelogia. Sujeito.

Abstract. *This article aims to investigate human sexuality and its prospects in the Catholic Religious Discourse. It is understood sexuality as something inherent to the human personality, as his way of being, love and live.. We seek the understanding of the subject in Christian Tradition and Foucault. From the perspective of discourse analysis in the sphere of Catholic Discourse, the work is founded on the thought of Orlandi. It is therefore crucial to understand sexuality in that speech and its implications in human subjectivity.*

Keywords. *Discourse analysis. Catholic discourse. Sexuality. Ideology. Subject.*

1. VISÃO DA RELIGIÃO CATÓLICA SOBRE SEXUALIDADE

Discutir sobre o fenômeno da sexualidade no século XXI requer uma fundamentação teórica de estudos provenientes de teólogos, filósofos e antropólogos sobre os escritos bíblicos da Sagrada Escritura. Genovesi (2008, p.72) alerta-nos que é necessário levar em conta, também, o contexto e o universo cultural nos quais os pensadores desenvolveram suas ideias, já que não há como escaparmos da história. O conceito criado sobre a sexualidade em um determinado momento, uma vez sobrevivendo ao tempo, passa a ganhar significados

distintos das significações originais e pode ganhar um sentido repressivo ou não em termos de sexualidade.

Os estudos teológicos de Audollent *et all* (1981, p. 39) mencionam que os povos antigos não poderiam dar uma explicação "científica" da sexualidade humana. Explicavam a fecundidade pondo-a em relação com os comportamntos sexuais das divindades pagãs, que muitas vezes simbolizavam as grandes forças naturais de cuja conjunção se seguia a fecundidade do solo, das colheitas, dos rebanhos.

O Antigo Testamento encerra diversas teologias e atitudes com relação à sexualidade. O destaque dado ao sexo nos cultos pagãos obrigou os profetas e os chefes religiosos de Israel a tomarem uma atitude enérgica com referência a quaisquer práticas sexuais que parecessem relacionadas com cultos. Sobretudo após o exílio, a preservação e a propagação do povo escolhido tornou as relações sexuais mais do que um assunto privado. Os filhos eram um dom de Deus (Sl 127,3) e as crianças uma bênção (Sl 128,4), (KOSNIK,1977, p. 22).

No Novo Testamento, também não havia a preocupação em estabelecer uma ética sistemática completa sobre a conduta sexual. Os enunciados de Jesus e os escritos da Igreja neotestamentátia sobre a sexualidade são todos ocasionais, condicionados por questões concretas originadas da cinscunstâncias particulares. Consequentemente, os juízos e asserções paulinas sobre moral sexual não podem ser extraídos simplestemte de seu contexto a aplicados a situações do presente (*ibidem*, p 33).

Nos primeiros séculos da era cristã, vamos encontrar os principais pensadores que moldaram a concepção primitiva sobre sexualidade: Agostinho e São Tomás de Aquino. Já nas últimas décadas dessa era, a sexualidade, na esfera do discurso religioso católico, constitui-se um desafio ao mesmo tempo complexo, fascinante e até contraditório.(KOSNIK, 1977, p 9).

Em relação ao significado da palavra "sexualidade", ela foi sendo configurada ao longo da formação da religião cristã. Na década de oitenta, a Congregação para a Educação Católica apresentou aos cristãos uma concepção sobre sexualidade mais abrangente: "A sexualidade é uma componente fundamental da personalidade, um modo de ser, de se manifestar, de comunicar com os outros, de sentir, de expressar e de viver o amor humano"[1].

2 .SEXUALIDADE NO UNIVERSO DISCURSIVO CATÓLICO

2.1 DISPOSITIVO DA SEXUALIDADE NA VISÃO DE FOUCAULT

As instituições falam por meio dos indivíduos que estão inseridos em seus contextos. Por isso, afirmamos que cada indivíduo é um agente social inserido em uma rede de relações sociais que ocorrem em lugares específicos de agrupamentos socioculturais específicos. Cada agrupamento social é controlado por um conjunto de instituições que têm suas práticas, seus valores próprios, seus significados, suas demandas, suas proibições e suas permissões, que exercem influência direta sobre os indivíduos que convivem dentro desses grupos. Nessa perspectiva, o discurso é um conjunto de princípios, valores e significados por trás do texto.

1 Sexualidade humana: verdade e significado-orientações educativas em família, 1996.p.12

Investido de ideologia, isto é, maneiras específicas de conceber a realidade. Reflexo de certa hegemonia, isto é, exercício de poder e domínio de uns sobre os outros.

Dentro da lógica do discurso, destacamos algumas ideias do trabalho de Michel Foucault em sua obra História da Sexualidade. Segundo Foucault, o dispositivo de sexualidade está intimamente ligado ao poder. Compreendendo poder como "um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado. Poder é um feixe aberto de relações" (FOUCAULT, 1993, p.248). Esse poder não somente reprime, mas também produz efeitos de verdade e saber, constituindo verdades, práticas e subjetividade. A sexualidade foi inventada no século XVIII, sustentou Michel Foucault. Recusando-se a atribuir à sexualidade o caráter de uma qualidade inerente à carne, balizou-a como um dispositivo que produz o sexo de maneira normativa, política e ideológica, desde a Revolução Francesa até os nossos dias.

Segundo Foucault, a sexualidade é dispositivo ideológico para canalizar e limitar os poderes dos corpos (FOUCAULT, 1988, p.75.123). A sexualidade humana estaria dentro de um jogo entre saber e poder, no qual os discursos e os ditos elaborados funcionam como modos de interdição e restrição do prazer. Nessa perspectiva, a sexualidade não é algo natural na vida humana, mas uma série de conceitos construídos a partir de experiências cujas raízes são históricas, sociais e culturais, muito mais do que biológicas. Nada de buscar a verdade sobre o sexo, e sim procurar investigar como os discursos sobre o sexo produziram práticas sobre este.

2.2 DISCURSO RELIGIOSO CATÓLICO NA VISÃO DE ORLANDI

O discurso religioso é um espaço possível na análise do discurso, pois representa lugar específico, é constituído de linguagem própria, conforme suas tradições orais e escritas. Esse discurso tem como característica básica a retórica como ato de persuadir seu "auditório". Ressalta-se que nesse discurso são produções marcadas pela anulação da reversibilidade, ou seja, pela impossibilidade de interlocução, de dialogismo entre locutor e ouvinte(s). Tal anulação se motiva pelo papel do locutor nesse tipo de discurso, que se resume a ser o de porta-voz da palavra de Deus, o de mediador dos planos celestial e humano. Essa condição impõe grande distância entre o contexto da produção e o da recepção do discurso religioso, uma vez que se estabelece, de modo definido e inconteste, a separação entre os dois universos envolvidos: de um lado, a virtude, o bem, a salvação; de outro, o pecado, o mal, a purgação (ORLANDI, 1987).

O discurso religioso define-se também como assimétrico e não-autônomo. Assimétrico por desnivelar categoricamente os envolvidos – locutor e ouvintes, situando o primeiro num patamar distinto daquele em que estão os demais, na medida em que o locutor ocupa o privilegiado lugar de representante da palavra de Deus. Não-autônomo porque o locutor, nesse contexto, não tem qualquer possibilidade de alteração ou modificação da mensagem a ser veiculada, que se resume nos preceitos religiosos, nos dogmas, nas crenças e convicções que precisam ser repassados aos humanos, como seres mortais e pecadores, a fim de que possam chegar ao único caminho da salvação – a palavra divina. Nesse contexto, o locutor não fala em seu nome, não tem maior identidade, resumindo seu papel no de mero repassador da palavra maior (*ibid*., 1987).

Na concepção de Althusser (*apud* ORLANDI, 1987), o discurso religioso enquanto ideologia religiosa cristã é "o que ele diz não só nos seus testamentos, nos seus teólogos, nos seus sermões, mas também nas suas práticas, nos seus rituais, nas suas cerimônias e nos seus sacramentos" (*ibidem*,1987, p. 241). A presente definição de discurso religioso sustenta duas dimensões: (1) só existe prática por meio e sob uma ideologia; (2) só existe ideologia através do sujeito e para sujeitos. No discurso religioso Deus é o Sujeito e os homens são os seus interlocutores-interpelados, os seus espelhos, os seus reflexos. Deus é condição absoluta e os fieis são colocados em cena como sujeitos religiosos, interpelados a viverem conforme sua vontade. Assim, no discurso religioso o indivíduo é interpelado por um sujeito Maior, ou seja, Deus. Ele é a fonte que estabelece a unidade entre os sujeitos e espera deles a submissão. Mas, ao mesmo tempo, ele é a garantia da paz e do bem-estar de cada sujeito.

Segundo Orlandi, "no discurso religioso: a voz de Deus se fala no padre" (*ibidem*, p. 244). Além do padre que está à frente de uma comunidade cristã se constituindo num auditório, encontra-se também a voz do Bispo e do Papa que falam por meio das pregações e textos escritos que valem para todos os cristãos. Por isso, "o discurso religioso não apresenta nenhuma autonomia, isto é, o representante da voz de Deus não pode modificá-lo de forma alguma" (*ibidem*, p. 245). O discurso institucional católico na interpretação da palavra de Deus é regulado. Nessa perspectiva, Orlandi afirma o seguinte: *Os sentidos não podem ser quaisquer sentidos: o discurso religioso tende fortemente para a monossemia. No cristianismo... a interpretação própria é a da igreja, o texto próprio é a Bíblia, que é a revelação da palavra de Deus...* (*ibidem*, p. 246).

Há uma regulação por parte da Igreja a respeito da interpretação do texto Bíblico, como fonte principal do discurso moral-religioso. Por exemplo, é a afirmação da Declaração *Persona Humana* da Igreja Católica que menciona: ... *o homem não pode emitir juízos de valor segundo o seu alvedrio pessoal....tem no coração uma lei inscrita pelo próprio Deus;... e por ela é que será julgado* (PERSONA HUMANA, 1975, n.03).

Nessa perspectiva, "de um lado, temos sempre a onipotência divina, de outro, a submissão humana" (*ibidem*, p. 247). O poder da Palavra é evidente na religião. Segundo Orlandi, "o mecanismo de performatividade atesta esse poder de forma clara. A performatividade da linguagem está ligada intimamente a uma visão da linguagem como ação" (*ibid*em, p. 252). Nessa perspectiva, encontra-se, por exemplo, no discurso institucional Católico o seguinte esquema: Deus(Sujeito): institui, interpela, ordena etc; e os homens(sujeitos): respondem, pedem etc.

Compreendemos que, no discurso religioso, encontra-se a dimensão retórica que exige um agir do sujeito nos aspectos da resposta, pedido, agradecimento, pedido de perdão e exortação. Por isso, com Orlandi, podemos afirmar que o "poder da palavra está bem distribuído e regulado na relação entre o homem e Deus" (*ibidem*, p. 252).Assim, no discurso religioso, "é *estar no lugar de, não é estar no lugar próprio*" (*ibidem*, p. 252). O discurso religioso apresenta-se na voz de Deus. O Padre, o Bispo ou o Papa não falam por si mesmo, mas em nome de Deus.

Nessa perspectiva, "o representante, ou seja, aquele que fala do lugar de Deus transmite Suas palavras. O representante legitimamente, mas não se confunde com Ele, não é Deus" (*ibidem*, p. 253).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso objetivo foi apresentar algumas intuições da sexualidade humana no discurso católico. A fonte de inspiração da tradição cristã é a Bíblia Sagrada. Lá não se encontra um tratado da sexualidade ou um código de ética, mas exalta a criação do homem e da mulher e a missão de povoarem a terra.

Entendemos que há um discurso religioso católico sobre a sexualidade humana. Nessa perspectiva, vimos que Foucault, analisa que o dispositivo da sexualidade está intimamente ligado ao poder. A sexualidade humana estaria dentro de um jogo entre saber e poder, no qual os discursos e os ditos elaborados funcionam como modos de interdição e restrição do prazer. Ela é construída socialmente na sujeição dos sujeitos. Por isso, Foucault analisou-a como campo de experiência e produção discursiva própria ao Ocidente Moderno.

Percebemos que o discurso religioso é um espaço possível na análise do discurso, pois representa lugar específico, é constituído de linguagem própria, conforme suas tradições orais e escritas. *Nessa perspectiva, o pensamento de Orlandi possibilita compreender que o discurso da sexualidade humana no âmbito religioso católico se constitui a partir* de um sujeito Maior, ou seja, Deus. Ele é a fonte que estabelece a unidade entre os sujeitos e espera deles a submissão.

Por fim, no discurso religioso, os representantes da voz de Deus, os padres, bispos e papas, não podem modificá-lo de forma alguma. Assim, a sexualidade humana no discurso católico estará sujeita à regulação bíblica na autoridade de Deus, podendo assim, assujeitar os indivíduos num paradigma incontestável da vivência da sexualidade, recaindo na visão foucaultiana como submissa ao jogo do saber e do poder.

4. REFERÊNCIAS

AUDOLLENT, Philippe. **Sexualidade e vida cristã**. Tradução de Benôni Lemos. São Paulo: Edições Paulinas, 1983.

GENOVESI, Vincent J, sj. **Em busca do amor: moralidade católica e sexualidade humana**.São Paulo: Loyola, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade** – a vontade de saber. 10ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. História da sexualidade – a vontade de saber. 15ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1998.

KOSNIK, A. (coord.) **A sexualidade humana: novos rumos do pensamento católico americano**. Tradutores: gentil Avelino Titton, Epharaim Ferreira Alves, Orlando dos Reis, Edgar Orth e Waldemar Boff. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento – as formas do discurso**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1987.

Sexualidade humana: verdade e significado – orientações educativas em família. 2ª ed., São Paulo: Paulus, 1996.

O PALAVRÃO E SUA MUDANÇA SEMÂNTICA: UM RETRATO DA ATUALIDADE

NATANAEL LUIZ ZOTELLI FILHO

Centro de Ciências Humanas e Sociais
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Cidade Universitária, s/nº – Universitário – 79070-900 – Campo Grande – MS – Brasil.
natal_zotelli@hotmail.com

Resumo. A pesquisa pretende problematizar os processos pelos quais algumas palavras sofreram alteração semântica a ponto de se distanciar ou aproximar de sentidos ofensivos. Faz parte dos objetivos do trabalho a análise de mudanças semânticas de itens lexicais que tenham transitado pelo rol dos palavrões, e levantamento de dados para apontar sinais de afrouxamento de tabus linguísticos. A fundamentação teórica da pesquisa está balizada pelas teorias da linguística, dos significados e da antropologia.

Palavras-chave. Palavrão, Significado, Semântica, Sociolinguística.

Abstract. *The research aims to discuss the processes by which some words have undergone semantic change to the point of distance or approach offensive way. Are among the objectives of the work the analysis of semantic changes of lexical items which have been transported by the bad words list, and survey data point to signs of loosening of linguistic taboos. The theoretical foundation of the research is guided by theories of language, meanings and anthropology.*

Keywords. *Bad word, Signification, Semantic, Sociolinguistic.*

1. INTRODUÇÃO

É curioso o fato de que algumas palavras, até certo tempo atrás, não poderiam ser sequer mencionadas numa reunião familiar, mas que hoje se tornaram tão comuns que alguns se perguntam se em algum tempo essas mesmas palavras serviam para outra finalidade. A exemplo, encontram-se registradas no livro *Gírias e termos afins*, escrito por Dino Preti em 1984, evidências que comprovam que a palavra "bicho", em sua origem, possuía valor estritamente ofensivo quando empregada para se referir a uma pessoa. Contudo, na mesma obra, constata-se que por um processo linguístico denominado pelo autor como dispersão, "bicho" passou a ser usada indiscriminadamente, logo, perdeu seu sentido original.

Guiado pela proposição de Kant que nos diz que é preciso pensar por si próprio, aguça-se mais ainda o desejo por compreender melhor tal fenômeno de mudança semântica, tendo em vista que é difícil supor que tais alterações sejam desprovidas de motivações internas ou externas à língua, ou mesmo que são arbitrárias, ao acaso.

Dessa forma, pretende-se buscar dados suficientes para atualizar o conhecimento linguístico e suas implicações semânticas, de modo a estar a favor do processo de evolução linguística por meio da identificação dos itens lexicais que tenham, por ventura, sofrido alterações de significado ganhando ou perdendo assinatura ofensiva.

Planeja-se, para o cumprimento da proposta e o alcance efetivo dos objetivos traçados, realizar uma pesquisa bibliográfica e de campo, com coleta de dados, a fim de elaborar uma lista de palavras ligadas ao rol dos palavrões, de tal forma que ao final seja possível apontar as mudanças semânticas, além de expor a atual situação do chamado processo de fortalecimento ou afrouxamento dos tabus linguísticos.

2. JUSTIFICATIVA

É possível que, num primeiro momento, haja certa resistência em levar em consideração um trabalho científico que aborde uma temática envolvendo o uso ou a significação dos palavrões. Na verdade, é tão possível que os primeiros estudos realizados neste sentido aqui no Brasil sofreram muita resistência, a exemplo da publicação tardia do Dicionário dos palavrões e termos afins, de Mário Souto Maior, provocada pela censura do regime militar que concebia a referida obra como “pornográfica”.

No entanto, apesar dos levantes ainda contrários a esse tipo de pesquisa, é possível encontrar amparo para tratar do assunto nas palavras de opinião escritas em coluna do Jornal do Brasil, publicado em 20 de março de 1980, de autoria de Carlos Drummond de Andrade, dando ao trabalho de Souto Maior o valor de “riquíssima significação”.

Há quase uma unanimidade ao se considerar redundante o termo Sociolinguística, tendo em vista a própria natureza da linguagem, conforme expõe Monteiro (2008) sobre as teorias de Labov. Portanto, pretende-se desenvolver a pesquisa sob esse ramo da Linguística, uma vez que o palavrão, encarado como fenômeno e recurso da comunicação, realiza-se intimamente ligado às condutas sociais pré-estabelecidas como ética, moral, tabu, etc. Até mesmo por levar em consideração uma das assertivas de Weinreich; Labov; Herzog (2006):

> Fatores linguísticos e sociais estão intimamente inter-relacionados no desenvolvimento da mudança linguística. Explicações confinadas a um ou outro aspecto, não importa quão bem construídas, falharão em explicar o rico volume de regularidades que pode ser observado nos estudos empíricos do comportamento linguístico. (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006, p.126).

Sobre a tendência do trabalho em perseguir as mudanças semânticas, inicialmente é devido salientar que toda língua humana está em constante processo de evolução. E evolução implica em algum tipo de mudança. Sendo assim, a investigação proposta alinha-se a uma tendência natural da própria língua, como bem esclarecem Mussalim e Bentes (2012):

> Toda língua falada no mundo está em constante processo de mudança. As mudanças que ocorrem, no entanto, não são imediatamente sentidas pelos falantes, nem estes falantes estão

> necessariamente conscientes de tais mudanças. Isso se deve, via de regra, a três fatores: a) as mudanças são lentas e graduais; b) elas são parciais, envolvendo apenas partes do sistema linguístico e não o seu todo; c) elas sofrem influencia de uma força oposta, a força de preservação da intercompreensão. Em princípio, e dado um contexto apropriado, qualquer parte de uma língua pode mudar, desde o nível fonético-fonológico (dos sons) até o nível semântico (do significado). (MUSSALIM, BENTES, 2012, p.89).

Nesse sentido, parece ser importante estar a par das mudanças que ocorrem na língua, pois a partir do momento em que se passa a compreender melhor determinada língua, inconscientemente, amplia-se o entendimento do mundo que cerca os indivíduos, assim como sugere a tese de Sapir e Whorf sobre o condicionamento linguístico. Seus estudos indicam que é possível que a visão da realidade que cerca o ser humano seja condicionada por sua língua, ou seja, que o modo como interpreta o mundo a sua volta é limitado com base na sua língua nativa.

Implica para a presente pesquisa, principalmente, observar e apontar para o fluxo de entrada e saída de itens lexicais do universo dos palavrões, haja vista que certas expressões ou palavras eram impronunciáveis numa determinada época, mas com o tempo e devido a alguns processos como a vulgarização, tiveram seu significado alterado, tornando-se aceitáveis. O interesse por esse tipo de estudo não é retrato da atualidade, pois, desde séculos antes de Cristo, existe preocupação similar, conforme salienta Ullmann (1964):

> Um dos problemas que os interessaram [os Antigos] foi o das mudanças de significado como reflexo de mudanças na mentalidade publica. Num passo célebre acerca da decadência dos padrões éticos durante a Guerra do Peloponeso, Tucídides notou um sintoma desta tendência geral na depreciação de certas palavras referentes a valores morais: (...)" (ULLMANN, 1964, p.08).

É sobre esta plataforma teórica que surgiu a Semasiologia, a qual buscava analisar profundamente as alterações de significado das palavras, cuja definição diz respeito à teoria que trata de estabelecer os tipos de tal mudança e sua motivação, assim como suas eventuais 'leis', ou seja, normas.

De posse de todas essas justificativas, é imprescindível retomar a especificidade da pesquisa, que busca analisar os fenômenos dentro do universo dos palavrões. E em que lugar buscar pelos palavrões, senão na comunicação oral? Tarallo (2000, p. 19) nos ensina que o recurso oral da língua é justamente aquele veículo linguístico de comunicação usado em situações naturais de interação social, do tipo comunicação face a face. É a língua usada nos botequins, clubes, parques, rodas de amigos, nos corredores e pátios das escolas, longe da tutela dos professores. É a enunciação e expressão de fatos, proposições, ideias sem a preocupação de como enunciá-los. Trata-se, portanto, dos momentos em que o mínimo de atenção é prestado à língua.

Torna-se fundamental, também, expor os motivos pelos quais se faz opção em investigar as já tão citadas mudanças semânticas dentro do universo dos palavrões. Ora, a razão pela escolha é resultado de pesquisas próprias anteriores, além do alerta que Preti (1984) faz para certos vocábulos que eram impronunciáveis há algum tempo atrás, mas que hoje são utilizados despreocupadamente, de modo que cabe ao pesquisador buscar entender que tal mudança está ligada a toda uma ideologia moral de uma época:

> [...] se "à geração de ontem pode chocar o fato de se admitirem em nossa linguagem moderna certos termos que até recentemente evocavam as classes mais incultas", devemos entender que tal atitude está ligada a "toda uma ideologia moral de uma época", se pensarmos que certos comportamentos que repudiávamos até bem pouco tempo, por serem contrários aos bons costumes, hoje nos são absolutamente indiferentes ou chegam ao mesmo a receber nossa aprovação. Assim, seria preciso avaliar essa alteração no âmbito social e sua correspondência no vocabulário da língua. (PRETI, 1984, p.29).

Finaliza-se salientando o que indica Preti (1984, p.43) a respeito de o palavrão ser um fenômeno a ser estudado pela Sociolinguística, o qual com boa observação pode-se notar uma íntima ligação com as transformações dos costumes contemporâneos e das desigualdades sociais, no que acaba por acentuar, segundo ele, o afrouxamento dos tabus morais. E, dessa forma, "como reflexo social, a linguagem 'baixa' introduz-se lentamente na conversação das classes cultas [...]". (PRETI, 1984, p.43).

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GERAL

Problematizar a mudança semântica de certos termos e palavras que tinham em sua origem sentido ofensivo, mas que com o tempo ganharam conotação diferente, como também a mudança sofrida em sentido inverso, ou seja, de termos ou palavras que não tinham, mas passaram a possuir carga semântica ofensiva, de modo a acompanhar e registrar as alterações de sentido encontradas.

Cabe frisar que deve ser perfeitamente esclarecido que não se tem propensão, com o presente projeto, de desenvolver algo particularmente inovador, com o propósito de disponibilizar um novo dispositivo de inquestionável avanço científico. Contudo, amparado pelas proposições de Hannah Arendt, especificamente a que nos provoca para questionar sobre as reais necessidades de usar a ciência com o único propósito de avançar por avançar, sem levar em consideração questões fundamentais sobre o papel da ciência, como a de compreender as inter-relações humanas, obtém-se a liberdade e a segurança em avançar com o projeto.

Nesse sentido, Eco (2007) nos ensina que, dedicando-se firmemente ao trabalho, "não há tema que seja verdadeiramente estúpido: a trabalhar bem se tiram conclusões úteis mesmo de um tema aparentemente remoto ou periférico".

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Analisar as mudanças semânticas sofridas por determinados termos e palavras os quais tenham transitado para dentro ou para fora do rol dos palavrões; e

Levantar dados suficientes para apontar sinais de afrouxamento ou fortalecimento de tabus linguísticos.

4. METODOLOGIA

A fim de orientar a pesquisa, de modo a alcançar os objetivos pretendidos, traçam-se, neste momento, os principais passos e o caminho que se pretende percorrer rumo ao êxito do trabalho, fundamentado nos pressupostos teóricos e balizado pelas hipóteses primárias.

Para alcançar os objetivos listados, pretende-se realizar um contraste entre a obra de Mario Souto Maior – Dicionário do Palavrão e termos afins (2010), e Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, 5ª edição (2010), onde o primeiro servirá como corpus de início e o segundo como corpus de exclusão. Com o resultado do contraste em destaque, e considerando o recorte temporal que separa as duas obras, a primeira finalizada em 1979 e a segunda recentemente atualizada, buscar-se-á realizar uma pesquisa de campo, de caráter de representatividade qualitativa, como sugere Thiollent (2000), a fim de encontrar sinais de aceitabilidade ou recusa de certos itens lexicais considerados palavrões ou não, de modo a aprofundar o contraste encontrado na comparação das obras, evidenciado assim, sinais de fortalecimento ou afrouxamento de tabus ligados ao uso de palavrões.

5. CAMINHO PARA CONCLUSÕES

Por se tratar de um trabalho de pesquisa em andamento, ainda não existem conclusões consistentes o suficiente para expô-las com segurança. Contudo, a breve observação dos dados pré-coletados permitem realizar um gesto em direção à futura conclusão do trabalho, de acordo com as seguintes considerações.

Tomando como ponto de partida a observação do Dicionário dos palavrões e termos afins, constatamos a entrada “babaca”, cuja definição sugerida por Maior (2010) é a de:

> a) Órgão sexual feminino. Do tupi *Babaca*, “aquilo que se mexe, que tem movimento”, [...] Abon.: “Olhe, seu Genaro, nesta tenda não se fala da vida dos outros. Quem tem a sua *babaca* dê a quem quiser” [LINS DO REGO, José. Meus verdes anos. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1956, p. 3151]; b) Diz-se de quem é leso, criado por avó (Nordeste, Sul). (MAIOR, 2010, p. 33).

Adotando como ponto de chegada o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, encontramos também a entrada “babaca”, cuja única definição sugerida por Ferreira (2010) é de ser um substantivo feminino que designa: “a vulva” (FERREIRA, 2010, p. 259).

Sabendo dessa incongruência parcial, integrantes dos dois grupos de entrevistados foram previamente abordados e questionados sobre suas opiniões acerca da palavra “babaca”, se concordavam que se tratava da genitália feminina e se a entendiam como um palavrão, ou não. Indo ao encontro das expectativas iniciais da pesquisa, maioria absoluta dos integrantes respondeu que “babaca” não faz parte do rol dos palavrões, muito menos que entende que seja usado para designar a vulva, apesar de haver registros de sua origem que confirma a tese, como observa Bueno (2006):

> O termo babaca é usado hoje em dia no sentido de “tolo”, mas há algum tempo designava popularmente a genitália feminina. Como as coisas parecem meio intrincadas, vamos começar pelo que seria a origem remota: no Nordeste, “tabaqueira”, que é uma caixa para guardar rapé,

> ou tabaco, tornou-se um dos apelidos da genitália feminina, da mesma forma que "boceta", que também era uma caixinha utilizada para acondicionar rapé. Como da tabaqueira se tirava o tabaco, a expressão "tirar o tabaco" passou a ser usada no sentido de "tirar a virgindade". Com o tempo, a palavra "tabaco" passou a ser usada igualmente como sinônimo popular de vagina, assim como a variante feminina "tabaca". Segundo alguns autores, da palavra "tabaca" é que surgiu a variante "babaca". O mais interessante é que "babaca", por influência de "boboca", acabou se tornando, na gíria, um sinônimo de "bobo" ou "tolo", passando a ter uso mais amplo. (BUENO, 2006, p. 26).

Sendo assim, podemos verificar um sinal de afrouxamento do tabu linguístico que, em razão da diferença temporal de 1969 a 2015, devido à desconsideração do sentido originário da palavra em destaque que se percebe através dos grupos entrevistados.

REFERÊNCIAS

Folha de São Paulo [online]. **Drummond defendeu "Dicionário do Palavrão", censurado pelos militares nos anos 70.** 2010. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/livrariadafolha/766726-drummonddefendeu-dicionario-do-palavrao-censurado-pelos-militares-nos-anos-70.shtml>. Acesso em: 11 jan 2012.

BUENO, Márcio. **A origem curiosa das palavras**. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese em ciências humanas**. 13. ed. Lisboa: Editorial Presença, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 5. Ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GABAS JR, Nilson. Linguística histórica. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina (orgs.) **Introdução à linguística: domínio e fronteiras**. vol 1. 9. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2012. p. 85-112.

MAIOR, Mário Souto. **Dicionário do palavrão e termos afins**. Recife: Leitura, 2010.

PRETI, Dino. **A gíria e outros temas**. São Paulo: Editora da USP, 1984.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parabólica Editorial, 2006.

A DESIGNAÇÃO DO SUJEITO PELA NOMEAÇÃO DO TERRITÓRIO

NEURES BATISTA DE PAULA SOARES

Programa de Pós-Graduação em Linguística da 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 – Brasil.
neures_paula@hotmail.com

Resumo. Este texto apresenta uma análise semântico discursiva da matéria jornalística que fez circular o enunciado Vale dos Esquecidos como designação da microrregião mato-grossense, Norte Araguaia, nomeada, até então, como Baixo Araguaia. Efeito de um processo de reescritura que se dá num jogo que retoma um discurso para dar visibilidade a outro que não pode ser evidenciado por si só, mas que em um batimento com o outro se faz significar. Isso se dá por conta da incompletude da língua.

Palavras-chave. Sujeito. Sentidos. Memória. Nomeação. Discurso.

***Abstract**. This text presents an analysis semantic discursive of the journalistic matter that flowing the enunciation Valley of the Forgotten as a designation of the micro mato-grossense, North Araguaia, named so far as Low Araguaia. Effect of a process of rewrite that if gives in a game that resumes a speech to give visibility the other can not to be evidenced by itself, but that in a beating with the other if make meaning. This if give on account of the incompleteness of the language.*

***Keywords**. Subject. Senses. Memory. Appointment. Speech*

1. DESIGNAÇÃO: O FUNCIONAMENTO DO NOME

A microrregião Norte Araguaia, no interior do estado de Mato Grosso, foi designada pela mídia televisiva no programa fantástico da Rede Globo de televisão, como “Vale dos Esquecidos”. A expressão Vale dos Esquecidos funcionou numa construção metafórica (re) significando a região, nessa enunciação que formula um sentido para a região e imprime algo do mesmo, no diferente. Ou seja, o nome da região, e seu potencial funciona na rubrica do nome Vale dos Esquecidos. Nessa política da língua que dá um nome ao espaço constituindo

também os sujeitos que lá habitam funciona a textualização do político, pois o exercício da palavra não é opaco e muito menos transparente.

Pensar os sentidos que faz circular nesta condição de produção a formulação Vale dos Esquecidos remete a pensar o papel da mídia televisiva, do telejornal e sua função na articulação do discurso e do sentido. Tomamos para essa reflexão, a posição da Rede Globo enquanto imprensa e o que ela representa em termos de jornalismo brasileiro da grande massa. Há ai uma posição institucionalizada que autoriza o jornalista dizer.

O funcionamento da sequência discursiva, Vale dos Esquecidos, mostra como uma formulação pode se colocar como ponto de cesura no *continuum* da discursividade. Esse acontecimento, como diz Orlandi (2012, p. 13), se compromete com uma versão. Nesse sentido, a versão que fica (Vale dos Esquecidos) e significa o espaço, é gesto político de enunciação e marca indelével de identificação e reconhecimento do sujeito e do sentido.

Diante da nomeação Vale dos Esquecidos, lideranças políticas e sociedade organizada, fizeram um movimento, que podemos dizer, de apagamento desse discurso como também dos termos "Baixo Araguaia" ou "Vale do Araguaia" que também nomeavam a microrregião, numa tentativa de (re)estabelecer o processo de expansão econômica, passando das denominações anteriores à Norte Araguaia.

A circulação Vale dos Esquecidos atualiza uma memória no sujeito jornalista que afetado pela "política do poder dizer", se subjetiva sob a ilusão de constituir-se sujeito de seu dizer, e ao falar, faz circular os sentidos dos abusos políticos em função da má ou a da não aplicação do dinheiro público.

Para Pêcheux (2002), o enunciado independentemente de qual seja, é possível de tornar se outro diferente de si mesmo, de se deslocar de um sentido para outro. Aí está o equívoco possível da língua.

No entanto, é preciso refletir também sobre a noção de interpretação. Para melhor compreender esse tecido que se forma do percurso entre interpretar e produzir sentidos, o fazemos a partir de Orlandi (2006, p. 24), para ela, "*Na análise de discurso, a linguagem não é transparente, e interpretar não é atribuir sentido, mas expor-se à opacidade do texto, ou seja, é explicitar como um objeto simbólico produz sentidos".*

Nessa perspectiva, interpretar é, pois, condição para ter acesso ao sentido, ou seja, o sentido já está posto, porém se faz emergir pela interpretação. Contudo o sentido e o dizer são abertos. O dizer não começa em si mesmo e o sentido está sempre em curso.

Interpretar nessas condições de produção o nome Vale dos Esquecidos, instaura uma necessidade de refletir sobre o que propõe Orlandi (2005) sobre leitura. Para a autora:

> Essa nova prática de leitura, que é a discursiva, consiste em considerar o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando escutar o não dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária (ORLANDI, 2005, p. 34).

Assim, um discurso pressupõe outro que é determinado por uma relação ao mesmo tempo de exterioridade e de ausência. Desse modo, os sentidos vão se desenhando no enunciado pela incompletude do discurso que dá lugar as múltiplas possibilidades de escuta presentes na enunciação.

Observa-se que ao falar do Vale dos Esquecidos, o jornalista retoma sentidos pré-construídos e chama a atenção para os desmandos políticos, a falta de fiscalização dos recursos públicos e a precariedade em que vive a população.

Nesse sentido, deve-se então pensar a Análise de Discurso como uma disciplina que não interpreta o texto por ele mesmo, mas que, sobretudo, rompe com a linearidade dos fatos e trabalha com a possibilidade de outros gestos de interpretação a partir do enunciado, das condições de produção e do objeto do enunciado, colocando em tese a não cristalização dos fatos.

2. IMPRENSA: PODER DE CIRCULAÇÃO

Em um enunciado de jornal temos o locutor, o interlocutor e o objeto de quem se fala, constituindo ambos, sujeitos da enunciação. De acordo com Orlandi (2002, p. 30 apud. GUIMARÃES), *"falar e fazer-se sujeito é estar numa região do interdiscurso",* deste modo, o enunciador deste discurso, o jornalista, não é imparcial como se pode pressupor, mas traz um dizer atravessado pela ideologia, pela evidência de um sentido.

O sujeito jornalista ao enunciar, fala da posição de autonomia que lhe confere a imprensa. Falar da posição de jornalista pressupõe o imaginário que ele tem de si mesmo e que o interlocutor já convencionou de que ele é portador da informação precisa, verdadeira.

De fato, o poder outorgado à imprensa, confere-lhe um lugar de autonomia sobre o dizer, instaurando uma formação ideológica, a de que a informação é precisa, verdadeira. Porém, associada à enunciação, o jornal quer direcionar seu interlocutor para uma determinada posição ideológica previamente constituída. Nesse sentido, vê-se, que mais que um meio de noticiar, a imprensa é, sobretudo, mecanismo de alienação em que o interlocutor constrói sentidos tanto pelas imagens que configuram aqui como uma mensagem argumentativa com grande poder de convencimento, quanto pelos enunciados que carregam em si uma pré-disposição para determinada posição política-ideológica.

Pêcheux (1998, p. 214), afirma que *"todo sujeito, é constitutivamente colocado como autor e responsável por seus atos em cada prática em que ele se inscreve"*, nesse sentido podemos pensar o sujeito jornalista que pode tanto representar por meio do discurso jornalístico suas formações ideológicas, como também podemos pensar esse mesmo sujeito que afetado pelos sentidos do jornal, sofreu um processo de apagamento das suas próprias ideologias. Assim, pensaremos a possibilidade de ser esse, um discurso mesclado que, no entanto, trabalha quase sempre primando por efeito de linearidade dos fatos apresentados, apontando para a percepção que o jornalista espera conduzir o seu interlocutor.

De acordo com Mariani (1998, p. 66), os jornais tentam levar o leitor a crer que os fatos são tal qual os apresentados, para isso, utilizam uma linguagem sem subjetividades, porém carregada de um discurso com características de uma pedagogia autoritária tornando o fato noticiado uma verdade incontestável e causando o apagamento da verdade mascarada. Segundo ela, "O discurso jornalístico desempenha um papel importante na produção/circulação de consensos de sentidos", ou seja, é capaz de direcionar os sentidos pelo simples ato de nomear ultrapassando assim o papel informativo que é próprio da imprensa, alcançando outro lugar, o que direciona a formação de opinião sobre determinado fato.

Desse modo, não há como negar que a imprensa possui grande influência sobre as formações ideológicas políticas e sociais, encarregando-se de interferir no imaginário das pessoas sobre determinados fatos, inclusive tornando-os relevantes ou mesmo apagando a sua relevância.

Ao nomear discursivamente esta região com o nome Vale dos Esquecidos produz-se aí uma determinação no que diz respeito aos seus habitantes. Pensando esse nome, do ponto de vista semântico, temos, o "Vale" funcionando como o nome que designa a região, como uma depressão de terreno, um espaço rural, um campo; "dos" artigo preposicionado indicando um sujeito; e a palavra "Esquecidos", um atributo do nome funcionando como o sujeito da oração. Esse "Esquecidos" remete a ideia de que há nesse "vale" sujeitos de quem não se tem lembranças. Sujeitos postos em esquecimento.-

Observa-se que os termos institucionalizados pelo discurso oficial para nomear a microrregião jogam com diferentes nomes que remetem a noção de lugar e mantém o referente. O Rio Araguaia. Para tal, o político trabalha com a paráfrase de modo que os termos possam constituir sentidos. Para Paul Henry (1990) a paráfrase discursiva é *"[...] constitutiva dos efeitos de sentido".* Também sobre a paráfrase, Orlandi diz 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 representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado (ORLANDI 2005, p.36).

Nesse sentido, a região é designada como lugar em relação ao rio, outrora nomeada como o Vale do Araguaia. Observa-se, então, em uma construção parafrástica, o deslizamento do nome com uma designação de posição que também é referente para outras regiões, Alto/médio/**baixo** Araguaia. É por esses deslizes da palavra que surge a designação pelo discurso linguageiro que circulou no discurso jornalístico nomeando a Região por uma relação parafrástica mantendo o nome "Vale" que a designou como lugar e, excluindo o referente, "Araguaia", metaforizou-o pela tomada do termo "esquecidos". A evidência do nome que antes estava na beleza e no potencial turístico do Rio, agora se mostra na fragilidade do próprio sujeito da região, que se fez lembrado justamente quando o designaram como esquecido.

Nestas condições, Vale dos Esquecidos tomou lugar entre os demais que nomearam a microrregião do Araguaia. Importa observar ainda como o discurso popular produz efeito no discurso oficial. Foi justamente o fato de sobrepor à nomenclatura anterior que mobilizou o poder público a determinar um novo nome que negasse o Vale dos Esquecidos. Desta vez buscou-se na geografia uma terminologia para nomear a região, fazendo ao mesmo tempo uma retomada do referente, numa construção que joga com a memória que o faz significar: o Rio Araguaia. Estabelece-se aí uma nova possibilidade de designar a Região, agora, Norte Araguaia.

Nesse viés de significações cuja memória, que segundo Pêcheux (2007, p. 50) não é da ordem psicologista ou individual, mas, social, se atualiza justamente pelo e no esquecimento, os sentidos se impõe em um batimento que joga com as atualizações, e nos remete a pensar a identidade do sujeito constituída por esses efeitos contraditórios e incertos que se dão na nomeação da região.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho faz compreender como os sujeitos são inscritos na história, numa dada posição que o constitui "sujeito de". Pois, para a Análise de Discurso, sujeito é posição. Nesse sentido o potencial da microrregião que funciona na rubrica do nome Vale dos Esquecidos, é parte que constitui os sujeitos que nela habitam. Impossível não perceber os gestos de significação que tomam esses sujeitos ao dar outro nome à região na tentativa de significar diferente, pela noção de apagamento, apagando um nome para que o outro signifique.

Esses novos significados não apagam a memória que inscrita na história permite aos sentidos retornarem, inclusive, por conta da dimensão do acontecimento, isto é, o ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória (cf. PÊCHEUX, 2002). Isso se dá por conta da incompletude da linguagem e dos jogos que tentam apagar o político. De certa forma, o nome Vale dos Esquecidos, levando-se em consideração as condições sócio-históricas do capitalismo, faz na enunciação laço com o esquecimento, porque é preciso lembrar-se de esquecer que em nossa sociedade algumas pessoas precisam ficar esquecidas para a sociedade manter-se enquanto grupo, enquanto comunidade. Funciona aí o cinismo do poder.

REFERÊNCIAS

GUIMARÃES, E. **Semântica do acontecimento:** um estudo enunciativo da designação. Campinas, SP: Pontes, 2002.

HENRY, P. **Construções relativas e articulações discursivas**. In. Cadernos de estudos linguísticos 19. O discurso e suas análises. (orgs) Eni Orlandi e João Wanderlei Geraldi. Campinas, SP: Editora da UNICAMP Jul/dez 1990.

MARIANI, B. **O PCB e a imprensa**: o comunista no imaginário dos jornais (1922-1989). Campinas SP: Editora da UNICAMP, 1998.

ORLANDI, P. Eni. **Cidade dos Sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. **Análise de Discurso:** princípio e procedimentos. 6 ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. **Introdução às ciências da linguagem.** In: Discurso e textualidade / Suzy Lagazzi Rodrigues e Eni P. Orlandi (orgs.). Campinas, SP: Pontes, 2006.

_____. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4.ed.. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, M. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. Tr. Eni Puccinelli Orlandi. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. (et al.). **Papel da Memória.** Campinas, SP: Pontes, 2007

_____. **Semântica e Discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988.

FAUSTINI, Eduardo. **A força dos esquecidos**. Disponível em: <http://fantastico.globo.com/Jornalismo/FANT>. Acesso 31 de Agosto de 2010 às 15:14 horas.

AS REMOÇÕES DE SENTIDOS: A FAVELA NOS DISCURSOS QUE CIRCULAM NA CIDADE

NILO SERGIO S. GOMES

Escola de Comunicação - Universidade Federal do Rio de Janeiro
Avenida Pasteur, s/nº, Praia Vermelha – 20.000-00 – RJ – Brasil.
nilo.gomes@eco.ufrj.br

Resumo. Este texto tem por objetivo mostrar deslizamentos nos sentidos da palavra <favela> nos discursos midiáticos que atravessam a cidade do Rio de Janeiro, com a remoção de sentidos antigos e negativos quando não, com a remoção da própria palavra, substituída por outra designação: comunidade. Partimos da definição de Bakhtin, para quem a palavra é capaz de registrar as fases mais íntimas e efêmeras das mudanças sociais e que há em curso um processo de "midiatização da sociedade".

Palavras-chave. Sentidos. Remoção. Discurso. Mídia.

Abstract. *This text aims to show slides in the sense of the word <slum> in the media discourses that run through the city of Rio de Janeiro, with the removal of old and negative senses if not with the word itself is removed, replaced by other option: community. We start from the definition of Bakhtin, to whom the word is able to record the most intimate and ephemeral phases of social change, and that there is an ongoing process of "mediatization of the society".*

Keywords*. Senses. Removal. Discourse. Media.*

1. INTRODUÇÃO

Este artigo parte da suposição que em toda realidade político-social é sempre possível encontrar palavras, que sejam especialmente próprias e específicas daquela conjuntura histórica. Assim como aquelas, cujos sentidos estejam em trânsito, fluindo, levadas para o esquecimento ou deslizando para outros sentidos, em derivas quase sempre entrelaçadas, quando não oriundas mesmas das conjunturas históricas que lhes são próprias e nas quais se produzem e reproduzem. Tal suposição parte da definição que "A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais" (BAKHTIN, 2002, p. 41).

Nosso propósito é combinar lições do linguista russo com a Análise de Discurso proposta por Pêcheux (1997), e mostrar derivas e deslizamentos de sentidos nos discursos midiáticos que circulam e atravessam as cidades. Deslocamentos que são produzidos na vida social – na história, portanto.

Consideramos que há em curso o que Fausto Neto (2008) cunhou como "processo de midiatização da sociedade", e que Sodré (2008) definiu como novo gênero de existência, o "*bios* midiático". Essa mídia, nas palavras de Ianni (1998, 2004), é o *príncipe eletrônico* desta atualidade, produzindo hegemonias e consensos. Analisar as materialidades discursivas que circulam pela mídia é ter acesso às narrativas que dão e disputam sentidos da cidade (ORLANDI, 2004). É, como pensamos, observar e compreender o funcionamento desses discursos (ibid.), seus dizeres, suas linguagens que hoje midiatizam a sociedade. E daí extrair situações discursivas, práticas linguísticas cujos tecidos e materialidades estejam gravadas com marcas da sua época, datadas, historicamente.

2. A CIDADE COMO LUGAR DE NEGÓCIO

Nosso objeto de análise – a remoção de sentidos nos discursos da mídia sobre a favela – se faz presente na cidade do Rio. Mas o que são as cidades? Para o geógrafo brasileiro Milton Santos (1993), a cidade é o lugar "onde tantas necessidades emergentes não podem ter resposta, (e que) está deste modo fadada a ser tanto o teatro de conflitos crescentes como o lugar geográfico e político das possibilidades de soluções" (p. 48). O professor Carlos Vainer (2003), do IPPUR-UFRJ, apontou "as duas utopias que, hoje, inspiram e orientam os conceitos e projetos de cidade (...): a utopia da cidade empresa/mercadoria e a utopia da cidade democrática" (VAINER, 2003, p. 16).

O geógrafo britânico David Harvey, em artigo, defendeu que "A liberdade de fazer e refazer nossas cidades, e a nós mesmos, é, a meu ver, um dos nossos direitos humanos mais preciosos e ao mesmo tempo mais negligenciados" (HARVEY, 2014). Não havendo este direito coletivo, a cidade aparece como é hoje: local de disputa entre o capital – que nela investe para se apossar de seu território, transformando-o em valor de mercado – e a população – que a habita e a compreende como espaço de moradia e trabalho, isto é, como *seu* território, também. O direito à cidade é meta a conquistar – a cidade cidadã, como a propõe Ermínia Maricato (2014), da USP. Em um texto publicado pelo IPPUR/UFRJ, uma equipe de arquitetos[1] diagnosticou que "O Rio de Janeiro enfrenta uma crise urbana" e que um dos problemas mais graves é a moradia. "Como consequências, voltaram a crescer os loteamentos irregulares e clandestinos e, mais ainda, as favelas, única alternativa de acesso à terra para os mais pobres, chegando a um total estimado em mais de 1.200.000 domicílios em 2007" (IPPUR, 2007, p. 6).

Se tomarmos por estimativa que em cada domicílio deste universo de 1,2 milhão de moradias residam quatro pessoas – uma suposição conservadora, pois, em geral, os casais residentes em favelas e loteamentos irregulares têm, em média, segundo o IBGE[2], mais de dois filhos –, mesmo assim teremos um total de quase 5 milhões de moradores.

1 SARAIVA, Camila P.; BARROS, Danielle; VARGAS DE FARIA, José R.; FERREIRA, Patrícia M. B.; POLLI, Simone A.; ARAÚJO, Vanessa J. de; e BOCANEGRA, Vanessa M. Ver referências.

2 www.ibge.gov.br

No artigo intitulado “Conhecer para resolver a cidade ilegal”, Maricato escreveu que “Se somarmos a população moradora de favelas com a população moradora de loteamentos ilegais teremos aproximadamente metade de todos os habitantes de São Paulo e também do Rio de Janeiro”. A autora apontou também a urbanização acelerada, no Brasil. Em 1940, a população residente nas cidades era um terço de toda a população. “No início do século XXI (...) 82% da população do país são urbanos”. Nesta situação, “Depois de relutar em reconhecer essa realidade, o Estado, no Brasil, abandonou o discurso da remoção pelo discurso da urbanização de favelas”. Segundo a autora, “Uma das causas dessa atitude foi, sem dúvida, econômica. A urbanização por família custa entre 10% a, no máximo, 50% (nas urbanizações mais caras) de uma nova moradia (...)”. (MARICATO, 2014, p. 4)

Ou seja, incapaz de oferecer à sua população moradia digna e em condições básicas de habitabilidade, e não conseguindo levar adiante os fracassados e conhecidos programas de remoção, dos anos 1960/70, o Estado brasileiro sucumbiu ante a realidade das favelas. Não é exagero afirmar que, na prática, ao longo do último século, as favelas representam a política habitacional que deu certo. Empreendida não por governos, mas por quem dela mais carece: o povo pobre, sem moradia digna e nem transporte público amplo e eficaz para atender a população urbana, em seus deslocamentos diários para o local de trabalho e estudos.

Assim, o Estado, com a contribuição da mídia, tem buscado neste início de XXI remover não mais as favelas, mas os sentidos e significações do que se possa, agora, entender por <favela>. De “lugar problema”, a favela agora é *fashion*, atração turística. Aparece até em telenovelas, não mais das formas estigmatizadas do passado. Hoje circulam pelas favelas cariocas não só camburões, mas grandes jipes carregados de turistas, inaugurando um novo negócio – o Favela *Tour*.

Ressaltamos, portanto, estar em curso um processo de remoção dos sentidos e das significações da palavra <favela>, agora substituída por <comunidade>, e que resulta do próprio processo de transformação capitalista da cidade, que de lugar de moradia e trabalho é agora lugar de negócio. Ou, mais precisamente: a cidade é o próprio negócio. Redutos abandonados pelo Poder Público agora são áreas que estão sendo “revitalizadas” – como o Porto do Rio; sendo urbanizadas, quando não “pacificadas” – como as favelas. Processo impulsionado por eventos “globais” – Copa do Mundo, Olimpíadas 2016 – motores e molas propulsoras de toda essa transformação, de caráter plenamente capitalista e mundial.

Cidade grande e múltipla, a população do Rio (quase 12 milhões) é bem maior do que suporta seu próprio território. Daí cada metro quadrado da cidade se tornar múltiplo de outros, passando a ser explorado como “lugar de negócio”, inclusive, nas próprias favelas. Ou seja, de “assunto-problema”, as favelas são hoje – “urbanizadas” e “pacificadas” – fontes de atividades econômicas. Daí ser preciso ressignificar esta revitalizada “nova cidade”, removendo-se não os problemas seculares, mas os sentidos.

E isto não somente através da mídia hegemônica, mas a partir dela irradiando-se e envolvendo, inclusive, mídias que se produzem nas próprias favelas, circulando informação e comunicação local, com vozes e edições próprias. Favela é agora lugar de atrações, com teleféricos supermodernos, escadas rolantes de última geração, elevadores e bares panorâmicos, guias turísticos bem informados e falando, pelo menos, o inglês. Mas supomos que pouco se saiba ainda sobre como são e permanecem sendo as suas condições de vida, de habitabilidade, de sociabilidade, de crescimento e desenvolvimento humano, social e cultural. E, sobretudo, as condições de liberdade, segurança e cidadania.

3. PRIMEIRAS CONCLUSÕES

O Rio mudou bastante sua paisagem original. Esse processo de urbanização, contudo, não lhe foi exclusivo. Harvey escreveu que "A urbanização (...) vem desempenhando um papel fundamental no reinvestimento dos lucros", em escala mundial, de modo que "O planeta como canteiro de obras se choca com o 'planeta das favelas'. Periodicamente isso termina em revolta" (HARVEY, op.cit). Sob esse ponto de vista, é possível admitir que as favelas representem uma espécie de "reforma agrária, na marra", do solo urbano carioca – a "política habitacional" que as populações pobres empreenderam e empreendem, com aparente êxito. Por muito tempo, o Rio e o seu imaginário social conviveram com memórias de casos famosos de remoções de favelas. E palavras como <remoção> e <favela> quase sempre apareceram juntas nos discursos das mídias, constituindo sentidos e significações que povoaram e ainda habitam esse imaginário, como memória. Ao folhear-se os jornais diários dos anos 1960, essas referências estão quase sempre associadas.

No *Jornal do Brasil*, de 31 de novembro de 1968, foi publicada reportagem cujo título era "Favelados se preparam para lutar contra a sua remoção". Nela, foi reproduzido trecho da convocação do II Congresso da Federação das Associações de Favelas do Estado da Guanabara, naquele ano, em que é dito: "Embora a lei seja igual para todos, sempre vence o mais forte, e surgem as remoções para lugares longínquos (...). Para onde você vai? ". (apud BRUM, 2013). O jornal *O Globo*, de 31 de março de 1989, 20 anos depois, afirmava: "A favela não tem lei, não tem escola, não paga imposto (...). Onde estão os projetos de remanejamento, de criação de novas zonas urbanizadas? Onde está o mínimo de fiscalização que impeça a contínua expansão desse câncer que vai estrangulando o Rio? " (apud BRUM, op.cit).

As palavras, portanto, estão contidas de historicidades, povoadas de imaginários e múltiplos sentidos. A palavra <favela> é um exemplo de sentidos que estão em transição, em derivas e deslizamentos para novas significações, que não aquelas antigas associadas quase sempre a estigmas e exclusões. A remoção dos seus sentidos tornou-se urgente e necessária, até porque nas favelas vive hoje quase a metade da população de cidades como São Paulo e Rio. Favela, agora, é *cult*, é atração turística e muito provavelmente alternativa de moradia para parcelas cada vez mais amplas da população pobre, que a olham e vislumbram com outros olhares. E seus sentidos estão em trânsito, muito provavelmente indiciando novas significações que no tempo histórico serão produzidas. Retomando a Bakhtin, "A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica (...)" (op.cit).

Há de se ressaltar que muitos hábitos e modos de dizer típicos das favelas, estão, hoje, impregnados nos discursos que circulam na "cidade legal"[3], reproduzidos, inclusive, na mídia. Expressões como "perdeu", "tá bolado", "deu ruim", "sangue bom", "maluco", "tá ligado?" – nasceram e vieram das favelas, espalhando-se e presentes hoje nos mais diversos e diferentes ambientes da cidade. Estamos convencidos de que a favela conquista cada vez mais reconhecimento como lugar da cidade, e não à parte dela, excluída. A favela tem conquistado, portanto, não somente o lugar de moradia, mas também o lugar de fala de milhares que nunca foram ouvidos. E isto se expressa e se manifesta culturalmente, como, por exemplo, nas letras, músicas e poesias que falam da favela. Como na composição de Rap Brasil, em que é dito:

3 A expressão é de Ermínia Maricato, aqui já citada.

Eu só quero é ser feliz,
andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é.
E poder me orgulhar,
e ter a consciência que o pobre tem seu lugar.[4]

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. SP: Hucitec, 2002.

BRUM, M. Favelas e remocioinismo ontem e hoje: da Ditadura de 1964 aos Grandes Eventos. **O Social em Questão**. Rev. do Dptº. de Serviço Social da PUC, nº 29, Ano XVI. RJ: PUC-Rio, 2013, pp. 179-208.

FAUSTO NETO, A. Fragmentos de uma "analítica" da midiatização. In: **MATRIZes**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da USP. Ano I, nº 2 (jan. - jun. 2008). SP: ECA/USP, 2008.

FERREIRA, A. Favelas no Rio de Janeiro: nascimento, expansão, remoção e, agora, exclusão através de muros. In: **Revista Bibliográfica de Geografia y Ciencias Sociales**. Barcelona, Esp.: Univ. de Barcelona, junho de 2009.

HARVEY, D. **O direito à cidade**. Artigo disponível em 19 de julho de 2015 in:

http://revistapiaui.estadao.com.br/edicao-82/tribuna-livre-da-luta-de-classes/o-direito-a-cidade.

IANNI, O. Mídia, política e hegemonia. In: **Globalização: dimensões e alternativas. Hegemonia e contra-hegemonia**. (Vol. 2). Santos, T. (Org.). RJ: Editora PUC-Rio, 2004.

_____ **O príncipe eletrônico**. Primeira Versão, publicação do IFCH da Unicamp. Campinas, SP: IFCH/Unicamp, 1998.

MARICATO, E. **Conhecer para resolver a cidade ilegal**. Disponível em 18/7/2014 in: *ww.usp.br/fau/depprojeto/labhab/.../**maricato**_conhecercidadeilegal.**pdf***

ORLANDI, E. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____ **Cidade dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2003.

SANTOS, M. **Urbanização brasileira.** SP: Hucitec, 1993.

SARAIVA, Camila P.; BARROS, Danielle; *et.al.* **A luta por moradia e a política urbana no Rio de Janeiro**. RJ: IPPUR/UFRJ, 2007.

SODRÉ, M. **Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede**. 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VAINER, C. Utopias urbanas e o desafio democrático. In: **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Gov. do Estado do Paraná, 2003, s/p.

4 A letra está disponível in: http://musica.com.br/artistas/rap-brasil/m/eu-so-quero-e-ser-feliz/letra.html, visitado em 04 de agosto de 2015.

A REPRESENTAÇÃO DA IDEOLOGIA DA MUDANÇA NA ENTREVISTA DE UMA REITORA DE UMA UNIVERSIDADE SOB O VIÉS DA ADC

PAULINE FREIRE PIMENTA[1]

Universidade Federal de Minas Gerais
paulinefreire@gmail.com

Resumo. Neste trabalho será analisada, à luz da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001) e de teorias sobre ideologia (THOMPSON, 1995), uma entrevista concedida pela primeira reitora eleita em uma universidade federal. Pretende-se perceber de que forma categorias de legitimação de ideologia como narrativização e universalização estão presentes no discurso, além de conceitos da linguística sistêmico-funcional, como a função representacional, mais especificamente os processos verbais.

Palavras-chave. Análise de Discurso Crítica. Entrevista. Ideologia.

***Abstract**. In this paper will be analyzed, in the light of Critical Discourse Analysis (Fairclough, 2001) and theories of ideology (Thompson, 1995), an interview for the first rector elected in a federal university. The aim is to understand how ideology to legitimate categories as narrativization and universalization are present in the discourse, and concepts of systemic functional linguistics, as the representational function, specifically verbal processes.*

Keywords. Critical Discourse Analysis. Interview. Ideology

1. INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo, nota-se que tem havido mudanças significativas nos papeis e lugares das mulheres, havendo uma remodelação dos mesmos. Ela passou a trabalhar fora de casa e, dentre os vários ambientes agora frequentados pelas mulheres como campo de trabalho, está a universidade. Mesmo elas tendo acesso à educação de maneira tardia, elas mudaram a realidade e tem ocupado inclusive cargos de gestão em universidades, lugar antes destinado apenas a homens.

1 Doutoranda em Estudos Linguísticos pela UFMG.

Neste interim, este artigo analisa uma entrevista de uma mulher reitora de uma universidade, a primeira mulher eleita, pelo viés teórico da Análise do Discurso Crítica (ADC) e de teorias que tratam da ideologia, com o objetivo de demonstrar de que forma a legitimação de um discurso de mudança aparece, bem como procura salientar características da ideologia da mudança através da utilização de escolhas linguísticas legitimadoras.

Este artigo apresenta, após a introdução, uma seção sobre a ADC, apresentando conceitos e categorias de análise tais como a função representacional e os tipos de processos, em seguida, uma segunda seção com a fundamentação teórica sobre modos de legitimação da ideologia. Na última seção, será realizada a análise do corpus com base nas categorias discutidas.

2. CATEGORIAS DE ANÁLISE DA ADC: FUNÇÃO REPRESENTACIONAL E TIPOS DE PROCESSOS

Em diversos *corpora* de análise ou em qualquer prática social que seja mediada pela linguagem, devemos ter em mente que a estrutura social influencia as escolhas linguísticas do falante e o mesmo faz uso de diversas estratégias para convencer seu leitor de algo que ele defenda. Resende e Ramalho (2006) corroboram com essa ideia ao afirmar que

> Entender o uso da linguagem como prática social implica compreendê-lo como um modo de ação historicamente situado, que tanto é constituído socialmente como também é constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença. Nisso consiste a dialética entre discurso e sociedade: o discurso é moldado pela estrutura social, mas é também constitutivo da estrutura social. (Resende e Ramalho, 2006, p. 27)

Em sua obra de 2003, Fairclough apresenta a Análise do Discurso Textualmente Orientada, as funções apresentadas por ele na obra de 1992 são novamente atualizadas e modificadas. Nessa obra, a função ideacional transforma-se em representacional, a identitária e a relacional transformam-se em identificacional e a textual em acional, que seria dividida em relacional e textual. Segundo a teoria de 2003, a função identificacional teria relação com identificação, estilo, a acional teria relação com ação e gêneros e a representacional com a representação do mundo material/discurso. Os três significados, acional, representacional e identificacional se relacionam a, respectivamente, gêneros, discursos e estilos.

Pelo fato de a função representacional se relacionar diretamente com discurso, vale destacar como Fairclough categoriza os mesmos, ao afirmar que "(...) vejo discursos como formas de representar aspectos do mundo - os processos, relações e estruturas do mundo material, o "mundo mental" de pensamentos, sentimentos, crenças e assim por diante, e o mundo social." (FAIRCLOUGH, 2003, p. 124).[2]

Dentro do significado representacional, algumas categorias nos auxiliarão na análise, tais como a interdiscursividade, a representação dos atores sociais, o significado da palavra, a transitividade e a estrutura visual (RESENDE e RAMALHO, 2011). A transitividade traz os tipos de processos que serão explicitados a seguir.

2 I see discourses as ways of representing aspects of the world – the processes, relations and structures of the material world, the 'mental world' of thoughts, feelings, beliefs and so forth, and the social world. (Fairclough, 2003, p. 124)

No que diz respeito aos *processos*, tem-se a divisão entre *processos materiais,* representando o mundo físico, através de verbos de ação, de acontecimento, relacionados a ações concretas (HALLIDAY & MATTHISSEN, 2004); *relacionais,* a atribuição de algo, já que dão identidade, simbolizando algo, através de verbos de estado, retratando um mundo de relações abstratas (HALLIDAY, 1994), são os verbos do ser, ter e pertencer; *mentais,* a representação do mundo da consciência, sendo estes verbos de sensação, pensamento e sentimento, ou a ações que não acontecem no mundo material, mas em nossa consciência (HALLIDAY & MATTHISSEN, 2004); *existenciais*, entendidos como indicadores de existência, representado pelos verbos haver, existir e ter, os *verbais,* alguma ação relativa à linguagem, e *comportamentais,* indicadores de comportamentos físicos e psicológicos.

3. LEGITIMAÇÃO DA IDEOLOGIA PARA REFORÇO DO DISCURSO DA MUDANÇA

Levando em consideração que a ideologia "é uma orientação acumulada e naturalizada construída nas normas e nas convenções, como também um trabalho atual de naturalização e desnaturalização de tais orientações nos eventos discursivos." (FAIRCLOUGH, 2001, p. 119), deve-se refletir sobre como a mesma se apresenta em diversos discursos, uma vez que as escolhas linguísticas são influenciadas por quem fala e qual posição quem fala ocupa. Todo discurso é carregado de ideologia e a mesma traz construções de realidades refletindo posições e legitimando o discurso de quem fala.

Ao se pensar nos mais diversos discursos, dentre eles o presente em nosso *corpus* que é composto por uma entrevista de uma mulher que ocupa em uma universidade pela primeira vez o cargo de reitora, local antes ocupado apenas por homens, deve-se pensar no significado emblemático que esse fato tem, uma vez que isso vem ocorrendo em várias outras instituições, sejam elas educacionais ou não. Percebe-se que torna-se relevante analisar esses discursos pelo viés ideológico uma vez que os mesmos podem refletir alterações em relações de dominação antes existentes, uma vez que, agora, as mulheres vem alcançando um patamar antes negado a elas, seja pelo histórico da sociedade ou outros fatores. Fairclough nos auxilia mais uma vez na conceituação do termo, ao afirmar que

> As ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117)

Outras categorias podem ser utilizadas como embasamento teórico e podem fornecer subsídios para a análise da ideologia, como Resende e Ramalho (2006) nos esclarecem o modo legitimação, com a racionalização, universalização e a narrativização, as duas últimas as mais condizentes com o que poderá ser utilizado na análise.

> Por meio da legitimação, relações de dominação podem ser estabelecidas ou mantidas, sendo representadas como legítimas, ou seja, a legitimação estabelece e sustenta relações de dominação pelo fato de serem apresentadas como justas e dignas de apoio. Afirmações de legitimação podem basear-se em três estratégias de construção simbólica: a racionalização, a universalização e a narrativização. Na racionalização, a estratégia de legitimação baseia-se em fundamentos racionais, na legalidade de regras dadas *a priori;* na universalização, representações

> parciais são legitimadas por meio de sua apresentação como servindo a interesses gerais; na narrativização, a legitimização se constrói por meio da recorrência a histórias que buscam no passado a legitimização do presente. (RESENDE E RAMALHO, 2006, p. 50)

Procederemos, em seguida, à análise do *corpus* levando em consideração as seguintes categorias: função representacional, transitividades e tipos de processos; modos de legitimação da ideologia, universalização e narrativização.

4. ANÁLISE DO CORPUS

Em relação à análise do *corpus*, cabe destacar que a análise se deu mais especificamente em duas respostas da entrevistada, que trataram mais dos assuntos que interessaram a este trabalho.

Ao procedermos à análise do *corpus*, a observação dos tipos de processos presentes nos leva a perceber de que maneira a função representacional aparece. Temos processos materiais, como pegou/ enfrentou, processos mentais, como gosto, processos relacionais, como é/ temos/ sermos, processos comportamentais, como assumir, processos verbais, como dizer/discutir/perguntar e processos existenciais, como existem. O maior número de processos apresentados foi o de materiais, devido ao grande caráter narrativo da entrevista e mesmo de relato de questões relativas à universidade, bem como os processos relacionais, pelo fato de a ideologia estar presente e o verbo ser, que representa essa ideologia, fazer parte do pano de fundo.

Em relação aos modos de propagação da ideologia, a universalização se faz presente uma vez que no trecho abaixo percebe-se, em vários momentos, a utilização de verbos no plural, significando que a entrevistada assume o posicionamento das mulheres e não somente dela. O que seria particular passa a ser universal, como percebe-se nos trechos destacados:

> R: Inicialmente eu gosto sempre de salientar que o fato de ser uma mulher, de ser a primeira mulher a assumir o cargo de reitora da Universidade Federal de São Paulo é de fato <u>muito emblemático, é simbólico</u>, tem uma importância grande no que diz respeito a <u>nossa</u> questão da mulher, <u>a luta pelos seus direitos</u>, pela equanimidade no tratamento, não estou falando nem de igualdade, porque <u>hoje temos</u> que abordar mais a questão inclusive do tratamento equânime, nos postos de trabalho, nas posições de comando, <u>da mulher</u> assumir mais essas posições de comando, porque de fato, não porque ela não esteja apta ou esteja se preparando ou preparada para assumir, é que de fato <u>nós temos</u>, <u>ainda temos muita dificuldade de aceitação da mulher neste postos de comando</u>, mas vejo que a Unifesp, ao optar por duas mulheres na verdade, no processo eleitoral são duas mulheres, a reitora e a vice-reitora compuseram para essa chapa vencedora que se chamou Unifesp plural e democrática que representou todo um programa que veio com fortes características de mudança, <u>sermos mulheres</u> representando a mudança nos coloca num lugar de maior responsabilidade mas também acreditamos que <u>teremos</u> maior apoio para fazermos as mudanças até por sermos mulheres, né? (Trecho entrevista)[3]

Em relação à narrativização, percebemos claramente o quanto esse recurso é utilizado para legitimar a ideologia da necessidade de mudança das atitudes em relação às mulheres e de que maneira elas podem se identificar com a mulher que fala pelo fato de ela ter suas

3 Entrevista disponível no link: http://www.pcdob.org.br/noticia.php?id_noticia=209177&id_secao=8. Acesso em 6 de agosto de 2015

próprias narrativas de vida para legitimar seu papel social. Percebe-se isso com o uso da primeira pessoa do singular, diferentemente da universalização, na qual há o uso do plural, pois no trecho abaixo o uso do verbo no singular demonstra a mulher como protagonista do relato.

> R: é muito mais sutil, por isso que eu não consigo te descrever, olha fui discriminada tal vez em tal época porque na verdade a discriminação ela acontece muito mais e principalmente e aí depende não é só uma questão de gênero, é também uma questão social de camadas sociais, digamos assim. (...) então por exemplo quando mencionei a equipe para um colega professor titular qual seria a equipe e disse que a maioria era de mulheres ele fez uma brincadeira e disse assim nossa, acho que você vai ter problemas e deu uma risada, então por mais que ele seja esteja fazendo isso com um certo humor, porque no brasil os preconceitos eles vem muito travestidos de humor, um humor sem graça até, porque ele acha que vai ter problemas? Porque as mulheres são nervosas, porque elas tem ataques. (Trecho entrevista)[4]

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise do *corpus,* foi possível perceber que as categorias de análise nos permitiram demonstrar aspectos de reforço do discurso de mudança e da universalidade. Através da função representacional, transitividade, processos, houve uma maior presença dos processos materiais e relacionais que reforçaram aspectos da ideologia (narrativização e universalização – legitimação da ideologia). Em relação ao discurso de mudança, percebe-se uma necessidade e presença da mudança, percepção de preocupações universais e não individuais e a influência da experiência pessoal da entrevistada no discurso da mesma. Vale ressaltar que a linguagem foi utilizada para veicular o discurso da mudança e atrelar a nova gestão a algo positivo e melhor que a anterior, senão por ser composta por mulheres, também por isso.

REFERÊNCIAS

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 (1992).

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar** (2ª ed.). London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K., & MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An Introduction to Functional Grammar** (3ª ed.). London: Edward Arnold, 2004.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RESENDE, V. M. de; RAMALHO, V. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. São Paulo: Pontes, 2011

SMAILE. S. Entrevista concedida à Rádio Vermelho, Programa Resistência, em 23 de março de 2013. Disponível em http://www.pcdob.org.br/noticia.php?id_noticia=209177&id_secao=8. Acesso em 6 de agosto de 2015.

4 Entrevista disponível no link: http://www.pcdob.org.br/noticia.php?id_noticia=209177&id_secao=8. Acesso em 6 de agosto de 2015

A ESTRATÉGIA DA REPETIÇÃO DO TIPO MORFOLÓGICO EM TEXTOS PUBLICITÁRIOS

PRISCILA FRANCIELY SOUZA

FLÁVIA CAMPOS VIEIRA

HELENA MARIA FERREIRA

Universidade Federal de Lavras
Campus Universitário s/n, 37200-000. Lavras - MG – Brasil.
prisouza@letras.ufla.br
fcamposvieria@letras.ufla.br
helena_ferreira@dch.ufla.br

Resumo. Este trabalho tem por objetivo analisar a estratégia da repetição em textos publicitários, com ênfase na dimensão morfológica. Como base teórica, esta pesquisa adotou os autores Antunes (2005), Koch (2013); Fávero (2010); Marcuschi (2002) Gonçalves (1998). Os resultados evidenciaram a importância dessa estratégia como recurso linguístico e discursivo na produção do texto publicitário, com o intuito de seduzir e persuadir o destinatário.

Palavras-chave. Repetição morfológica. Efeitos de sentido. Texto publicitário.

Abstract. *This work aims to analyze the repetition of the strategy in advertising copy, with emphasis on morphological dimension. As a theoretical basis , this research adopted the authors Antunes (2005) , Koch (2013) ; Favero (2010) ; Marcuschi (2002) Goncalves (1998) . The results showed the importance of this strategy as linguistic and discursive resource in the production of advertising material , in order to seduce and persuade the addressee.*

Keywords. *Morphological repetition. Meaning effects. Advertising copy.*

1. INTRODUÇÃO

Levando-se em consideração a relevância da linguística textual, que diz respeito a uma área do conhecimento que viabiliza a reflexão acerca do processo da elaboração de um texto, de modo especial, da multiplicidade de recursos empregados nesse ato, o presente trabalho elege como objeto de estudo a utilização do fenômeno da repetição na construção de textos escritos. É notadamente constatado que os estudos sobre o uso da repetição são

mais recorrentes na modalidade oral da língua, sendo pouco analisadas as ocorrências desse recurso nos textos escritos. Assim, este estudo se propõe a analisar o mecanismo da repetição em sua dimensão morfológica, tomando como base textos publicitários, com vistas a abordar questões que versam sobre a construção do enunciado e dos possíveis sentidos pretendidos. A pesquisa compreendeu um estudo teórico acerca da repetição e da linguagem do texto publicitário, seguido de uma análise de 6 (seis) campanhas publicitárias.

O gênero textual publicitário é um gênero que possui uma grande veiculação na esfera comunicativa, nesse sentido, uma das características que compõe o gênero publicitário é a sua brevidade, bem como a sua composição multimodal, pois não se constituem apenas de signos linguísticos verbais, como também de signos não-verbais (imagens, ícones, símbolos). Isso contribui para que o texto seja mais atrativo e possa ser compreendido mais facilmente pelos diferentes públicos.

A repetição, no entendimento de Ferreira e Vieira (2013, p. 18), não se resume "à reprodução ou à imitação, mas configura-se como uma regularidade discursiva com funções textual e discursiva, que culmina num processo criativo no trabalho com a linguagem". É esse o enfoque que embasa este trabalho.

2. REPETIÇÃO

A estratégia da repetição pode ser compreendida por meio de duas dimensões distintas, conforme Marcuschi (2002). Esse mecanismo pode ser empregado no campo da composição textual, que está relacionado à coesividade, assim como também pode ser utilizado no campo discursivo, ligado a dimensões interacionais. O autor considera que a "repetição é a produção de segmentos discursivos idênticos ou semelhantes duas ou mais vezes no âmbito de um mesmo evento comunicativo." (107). Em outras palavras, a repetição é qualquer produção linguística repetida, realizada com ou sem variação numa atividade de interação.

Marcuschi (1996, p. 99) considera que os episódios de repetição podem figurar nas dimensões:

- repetições fonológicas (aliteração, alongamento, entonação etc.);
- repetições de morfemas (prefixos, sufixos etc.);
- repetições de itens lexicais (geralmente N e V);
- repetições de construções suboracionais (SN, SV, SPrep, SAdj, SAdv);
- repetições de orações.

Nesse sentido, para o autor, as repetições ocorrem de diversas formas, e com várias funções, podendo ser consideradas assim, como multifuncionais. Conforme o autor referenciado (2006), a estratégia da repetição é um recurso recorrente da oralidade para melhor organização do discurso e da comunicação entre os interlocutores, já no texto escrito é uma estratégia composicional.

Para Antunes (2005), a intensidade da utilização desse recurso depende do gênero textual, da temática abordada, e do propósito a ser atingido, nesse sentido se pode perceber que existe uma maior ocorrência em anúncios publicitários, provérbios, poemas e etc. Essa

estratégia "corresponde à ação de *voltar* ao que foi dito antes pelo recurso de fazer reaparecer uma unidade que já ocorreu previamente [...], pode ser uma palavra, uma sequência de palavras ou até uma frase inteira" (ANTUNES, 2005, p. 70). Ao contrário do que se veicula, a repetição não significa, necessariamente, "pobreza vocabular", trata-se de um recurso importante no processo coesivo, pois ela tem como função marcar a ênfase que se quer atribuir a um determinado segmento, assim como marcar o contraste entre dois segmentos do enunciado (recurso bastante explorado em textos jornalísticos), serve como correção (explícita ou apenas sugerida), serve para expressar uma espécie de quantificação e, principalmente, serve para marcar a continuidade do tema que está em foco.

Direcionando a discussão para o texto publicitário, Gonçalves (1998) pontua que os textos integrantes desse domínio se compõem de elementos da linguagem verbal associados com imagens, jogo de cores, jogos de palavras para provocar um efeito sonoro, em que a repetição se insere para fixar a marca ou persuadir o consumir a comprar o produto ou serviço.

Em relação ao poder de convencimento dos textos publicitários, Sandmann (2003, p. 11-12) ressalta sobre "a criatividade incansável do propagandista ou publicitário na busca incessante de meios estilísticos que façam com que o leitor ou ouvinte preste atenção ao seu texto, chocando-o até se for necessário".

Segundo Ferreira e Vieira (2013), na dimensão linguística, a repetição de fonemas, de morfemas, de palavras, de frases pode servir como mecanismo para a obtenção de uma sonoridade, necessidade de tornar o texto agradável e atraente para o público leitor e, principalmente, para, a inscrição na sua memória. Já na dimensão discursiva, a repetição pode favorecer a compreensão por parte do ouvinte/leitor, neutralizar os efeitos de limitações de desempenho decorrentes de limitações de memória ou falhas de atenção, ajudar na percepção da continuidade do tópico discursivo, enriquecer a argumentação e ampliar os mecanismos de interação.

3. ANÁLISE DO CORPUS

Com o objetivo de demonstrar o emprego da estratégia da repetição na dimensão morfológica, buscou-se analisar seis campanhas publicitárias, evidenciando as diferentes formas e funções no que diz respeito ao uso dos morfemas.

Campanha 1: *Cerveja Schin*

"Carnavalzão merece um Cervejão"[1]

Nesse anúncio publicitário, é possível observar a repetição do sufixo **"ão"** que, geralmente, é utilizado para designar o aumentativo das palavras. Nesse caso, esse sufixo foi empregado nas palavras **"carnavalzão"** e **"cervejão"** com outro valor semântico: valor intensificativo ou avaliativo (melhorativo), produzindo efeito positivo em relação ao produto oferecido, o que sugere que o carnaval será bom se houver o consumo de "uma" cerveja de qualidade. A repetição enseja o interesse do leitor. Além disso, o –ão incita um ritmo animado, se somado aos elementos não verbais (imagem da cantora, tampinhas como confetes).

1 Disponível em: <http://www.superinformado.com.br/variedades/nova-schin-traz-novo-comercial-com-ivete-sangalo-carlinhos-brown-e-convidados> Acesso em: 25.Junho.2015.

Campanha 2 : *Danoninho Chambinho*

"Para pedir Chambinho, dê para mamãe esse coraçãozinho."

Chambinho é o queijinho da Chamboury. Gostoso rico em proteínas, cálcio e vitaminas e com a forma de um coração. Mamãe que compra Chambinho declara o amor que tem pelos filhinhos."[2]

A repetição do sufixo **"inho",** que é utilizado para a formação de substantivos no diminutivo, foi empregado nos vocábulos **"coraçãozinho", "queijinho", "filhinhos"** para rimar com o nome do produto oferecido "**Chambinho",** além de designar o valor semântico de afetividade entre mãe e filho, persuadindo, assim, o interlocutor - a mãe - a comprar o produto para o consumo da criança. Outra repetição, de cunho lexical, é a reiteração do nome do produto **"Chambinho",** que tem como função fixar o nome da marca. O emprego do –inho faz parte do discurso infantil.

Campanha 3 : *Calmante Maracugina*

"Com Maracugina você fica calminho, calminho."[3]

A repetição do sufixo **"inho"** (geralmente com função de indicação de diminutivos) foi empregada duas vezes em uma mesma palavra **"calminho"** com intuito de indicar intensidade/ ênfase na eficácia do produto, o que constitui uma estratégia de persuasão.

Campanha 4: *Curativo adesivo Band-Aid infantil.*

"BAND-AID apresenta: Machucadinhos

Raladinho,bolinha,galinho,feridinha,cortinho

Com BAND-AID, o machucadinho não vira um machucadão. "

(Revista Cláudia, Setembro de 2011).

A repetição do sufixo "inho" foi empregada nas palavras "machucadinho"; "raladinho", "bolinha", "galinho","feridinha", "cortinho". Essa repetição apresenta dupla função: a) afetividade: consumidor infantil e b) indicação de inferioridade: diminuição dos problemas relacionados aos ferimentos. Assim, além de evidenciar a eficácia do produto, há uma tentativa de aproximação com o público consumidor (para quem o produto é indicado), despertando a atenção para o público-alvo que seriam os pais ou responsáveis das crianças.

Campanha 5: *Calçados femininos Campesí*

"Campesí conforto com estilo."
Um calçado essencialmente confortável, e especialmente bonito. Experimente.

(Revista Saúde, Abril de 2012).

2 Disponível em: <https://propagandasdegibi.wordpress.com/tag/danoninho/> Acesso em: 15.Junho.2015

3 Disponível em: <http://www.saocarlosdiaenoite.com.br/lmno/acidas-da-politica/item/28666-%C3%A1cidas-da-pol%C3%ADtica-reuni%C3%A3o-%C3%A0-base-de-maracujina> Acesso em: 10.Junho.2015.

O sufixo "mente" (formador de advérbios) é utilizado para indicar circunstâncias, especialmente a de modo. Nesse caso, a repetição foi empregada nas palavras "essencialmente", "especialmente" com o propósito de evidenciar de maneira mais intensa as características do produto ofertado, ou seja, para exprimir um valor de intensificação/focalização. A repetição também se evidencia na rima com o verbo "experimente", com a função de emprestar ritmo à leitura.

Campanha 6: *Produtos de limpeza de pele Nivea*

"Limpa. Tonifica. Hidrata"

Nívea 100 anos viva uma pele bem cuidada.

(Revista Cláudia, Outubro de 2011).

Nesse texto publicitário, nota-se que ocorre a repetição do tempo verbal representado pelo morfema "a" nas terminações dos verbos, que indicam o presente do indicativo. A intenção pode ser a de evidenciar que o produto é de boa qualidade e que o seu efeito acontece no exato momento em que se utiliza o produto, ou seja, o seu efeito é instantâneo. Essa repetição foi utilizada para evidenciar a eficácia do produto e para persuadir o público-alvo. Além disso, a repetição de unidades verbais empresta objetividade ao texto.

Ao realizar as análises e levando em consideração o estudo sobre a repetição morfológica, foi possível notar que esse estudo evidenciou que essa estratégia é aplicada não somente na fala como também é empregada em textos escritos, como no gênero publicitário com diversas funções, visto que colabora no processo de interação como também na construção de sentido ao texto, ou seja, exerce funções textuais e discursivas.

Nesse sentido, é evidente que o uso desse mecanismo é de grande relevância no processo de organização textual-interativo, pois colabora na organização e desenvolvimento do texto, de maneira que possibilite a argumentação e a interação independente do elemento linguístico reiterado, seja com o objetivo de promover a continuidade do texto ou de promover a comunicação.

A finalidade do anúncio publicitário é de informar os indivíduos sobre algum produto, ideia, ou serviço e convencê-los de alguma forma a adquirir o produto ou serviço ofertado. Desse modo, é possível constatar que a propaganda, além da função de persuadir o leitor, tem a função de informar, fazendo com que os elementos que compõem esse gênero possam se articular com o intuito de transmitir ao receptor uma mensagem coerente.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das leituras e análises empreendidas, foi possível constatar a importância da estratégia da repetição morfológica como recurso linguístico na produção do discurso publicitário, levando em consideração a intencionalidade do enunciador. A utilização desse tipo de recurso empresta expressividade, musicalidade, argumentatividade ao texto, o que contribui para despertar a atenção do público, seduzir o destinatário, com a finalidade tornar o conteúdo mais próximo do leitor, ou seja, busca por meio da estratégia da repetição uma

forma de aproximação com o leitor, além do fato de que o texto se torna mais chamativo, o que desperta a atenção e, consequentemente, causa um registro na memória, ampliando, assim, as possibilidades de persuasão.

Desse modo, a repetições de elementos linguísticos do tipo morfológico são muito importantes na elaboração do gênero publicitário e devem ser realizadas de maneira bastante criativa na produção textual, uma vez que esse mecanismo influencia na produção de efeitos e de sentido na propagação da campanha, ideia ou produto oferecido com o interesse de persuasão ou convencimento.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras:** coesão e coerência. São Paulo, SP: Parábola, 2005.

FERREIRA, Helena Maria; VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula. O mecanismo da repetição em textos publicitários: em busca de uma caracterização. **Revista Diálogos**: Linguagens em Movimento, v. 1, n. 1, p. 16-26, 2013.

GONÇALVES, E.M. A palavra no mundo da imagem: uma reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa nos cursos de Publicidade e Propaganda. **Revista Imes-** Instituto Municipal de Ensino Superior de são Caetano do Sul. Ano XV, n.43, p.40-42,1998

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. In: KOCH, Ingedore G. Villaça (Org.). **Gramática do português falado.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996. p. 95 – 129. (v. VI: Desenvolvimentos).

_____Repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. In: KOCH, I. G. V. (Org.). **Gramática do português falado** – Desenvolvimentos. 2 ed.rev. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002, p. 105-141. Vol. VI.

_____. Referenciação e Progressão Tópica: aspectos cognitivos e textuais. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, v. 48, n.1, p.07-22, 2006.

SANDMANN, Antônio José. **A linguagem da propaganda**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

UTILIZAÇÃO DOS CONCEITOS ALTHUSSERIANOS NA COMPREENSÃO DOS ATOS CONTRA O AUMENTO DA TÁRIFA DE TRANSPORTE PÚBLICO EM SÃO PAULO NO ANO DE 2013

RAFAEL DE MELLO CASTRO BACHA
PEDRO DE CASTRO PEREIRA DE BIASO

Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos-SP
Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Juiz de Fora-MG.
rafael_mello_1@yahoo.com.br
pedrobiaso_21@hotmail.com

Resumo. O presente artigo pretende alinhar possíveis constatações provenientes das teorias althusserianas para elucidar o posicionamento dos setores da mídia nacional em relação aos "grandes protestos" no ano de 2013. Esta tentativa tem como princípio apresentar o dinamismo existente nas constatações de Louis Althusser, não relegando a obra deste autor ao descaso de críticas, que sem maiores fundamentações, obscurecem o real potencial explicativo dos conceitos althusserianos, propagando leituras equivocadas sobre os mesmos.

Palavras-chave. Althusser; Análise do Discurso; Manifestações

Abstract. *This article seeks to align potential hires from the Althusserian theory to elucidate the positioning of the national media sectors in relation to "mass protests" in 2013. This attempt is to introduce the principle existing momentum on the findings of Louis Althusser, not relegating work of this author to disregard criticism that no major foundations, obscure the real potential impact of Althusserians concepts, propagating erroneous readings on them.*

Keywords*. Althusser; Discourse analysis; Manifestations*

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende alinhar possíveis constatações provenientes das teorias althusserianas para elucidar o posicionamento dos setores da mídia nacional em relação aos "grandes protestos" no ano de 2013. Esta tentativa tem como princípio apresentar o dinamismo

existente nas constatações de Louis Althusser, não relegando a obra deste autor ao descaso de críticas, que sem maiores fundamentações, obscurecem o real potencial explicativo dos conceitos althusserianos, propagando leituras equivocadas sobre os mesmos. Este "resgate" das ideias de Althusser é, neste momento, algo importante, visto a maior abertura da academia brasileira em retomar discussões tidas como "mortas" em períodos consideravelmente curtos.

O diálogo proposto segue as constatações sobre a postura dos AIE (aparelhos ideológicos de estado), mais especificamente tratando do AIE de informação, repercutindo nos ARE (aparelhos repressivos de estado). Esta junção e operação conjunta da noção de Estado e Aparelhos de Estado são cruciais na compreensão dos acontecimentos de âmbito nacional no ano de 2013.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DOS TRÊS PRIMEIROS ATOS CONTRA O AUMENTO DA TARIFA EM SP, POSTERIORMENTE A TRANSCRIÇÃO DAS MANCHETES INCITANDO A VIOLÊNCIA POLICIAL:

As reportagens aqui transcritas são fruto do posicionamento e reposicionamento da grande mídia nacional sobre os "atos" e "protestos" que repercutiram em todo o país. Visto a abrangência dos protestos, optei por analisar reportagens que destaquem o período do 1º ato até o 4º ato na cidade de São Paulo - Capital, pois a construção discursiva apresentada neste dado momento não variou tão bruscamente como posteriormente, tomando outra forma e sem dúvidas outra abrangência.

O primeiro ato tem início no dia 03/06/2013, porém a construção do Movimento Passe Livre não acompanha esta data. Com mais de dez anos, o MPL tem sua carta de princípios elaborada em 2005, sofrendo modificações em 2007, mas mantendo o teor das reivindicações sobre direitos relacionados ao transporte e a luta contra a mercantilização do serviço de transporte público. O primeiro ato contra o aumento da tarifa de transporte público urbano em São Paulo teve sua estruturação em uma reunião da MPL, porém a disseminação da informação sobre o movimento e os locais de encontro foi acertada nas redes sociais (*Facebook e Twitter*). Esta abrangência dos protestos organizados pelo MPL, recentemente, acompanham o histórico de luta do movimento, visto a menor adesão nos atos de 2006 e 2011, mas uma tendência de crescimento no número de adeptos, esta insistência sobre determinadas pautas.

Para evidenciar o afastamento da mídia sobre o real teor das reivindicações e propostas do MPL e seus agregados, achei coerente destacar trechos na integra retirados de três grandes portais de informação: Revista Veja, O Estado de S. Paulo (Estadão) e Folha de São Paulo. A primeira notícia é de uma coluna chama "Opinião" do jornal O Estado e S. Paulo, publicada no dia 13 de junho de 2013 às 2h 08:

> "No terceiro dia de protesto contra o aumento da tarifa dos transportes coletivos, os baderneiros que o promovem ultrapassaram, ontem, todos os limites e, daqui para a frente, ou as autoridades determinam que a polícia aja com maior rigor do que vem fazendo ou a capital paulista ficará entregue à desordem, o que é inaceitável. Durante seis horas, numa movimentação que começou na Avenida Paulista, passou pelo centro - em especial pela Praça da Sé e o Parque Dom Pedro - e a ela voltou, os manifestantes interromperam a circulação, paralisaram vasta área da cidade e aterrorizaram a população.

> O vandalismo, que tem sido a marca do protesto organizado pelo Movimento Passe Livre (MPL), uma mistura de grupos radicais os mais diversos, só tem feito aumentar. Por onde passaram, os cerca de 10 mil manifestantes deixaram um rastro de destruição - pontos de ônibus, lojas, nove agências bancárias e ônibus depredados ou pichados. Uma bomba foi jogada na Estação Brigadeiro do Metrô e a Estação Trianon teve os vidros quebrados. Em algumas das ruas e avenidas por onde circularam, principalmente a Paulista, puseram fogo em sacos de lixo espalhados para impedir o trânsito e dificultar a ação da Polícia Militar (PM). (...) A PM agiu com moderação, ao contrário do que disseram os manifestantes, que a acusaram de truculência para justificar os seus atos de vandalismo (...) O reconhecimento por parte de dirigentes do MPL de que perderam o controle das manifestações, assim como a diversidade dos grupos que o compõem - anarquistas, PSOL, PSTU e juventude do PT, que têm em comum o radicalismo (...) Embora fragmentado, o movimento mantém sua força, porque cada grupo tem seus líderes, e eles já demonstraram sua capacidade de organização e mobilização (...)."

A utilização de expressões como "entregue à desordem", "vandalismo", "grupos radicais", "PM agiu com moderação", "dia de cão" e "depredação" são apenas alguns dos exemplos proporcionados por esta matéria, demonstrando o afastamento discursivo proposto pelo grupo da redação. Continuando com o apanhado de notícias, recorro ao Editorial: "Retomar a Paulista" da divisão "Opinião", publicado em 13 de junho de 2013 às 03h 30, pela Folha de São Paulo:

> "Oito policiais militares e um número desconhecido de manifestantes feridos, 87 ônibus danificados, R$ 100 mil de prejuízos em estações de metrô e milhões de paulistanos reféns do trânsito. Eis o saldo do terceiro protesto do Movimento Passe Livre (MPL), que se vangloria de parar São Paulo --e chega perto demais de consegui-lo.
>
> Sua reivindicação de reverter o aumento da tarifa de ônibus e metrô de R$ 3 para R$ 3,20 --abaixo da inflação, é útil assinalar-- não passa de pretexto, e dos mais vis. São jovens predispostos à violência por uma ideologia pseudorrevolucionária(...)
>
> Pior que isso, só o declarado objetivo central do grupelho: transporte público de graça. O irrealismo da bandeira já trai a intenção oculta de vandalizar equipamentos públicos e o que se toma por símbolos do poder capitalista. (...) No que toca ao vandalismo, só há um meio de combatê-lo: a força da lei. (...)"

Para além das expressões equivocadas como "ideologia pseudorrevolucionária", "objetivo central do grupelho", "irrealismo da bandeira", "vandalizar", "a ignorância de um preceito básico do convívio democrático", o posicionamento deste editorial deixa bem claro o processo de desinformação quanto o real papel da inflação sobre o valor das passagens, *obscurecendo* o processo licitatório e, mais uma vez, delimitando "o que é ser cidadão" dentro de um protesto, além da clara caracterização dos manifestantes como criminosos, acessando um pedido da sociedade civil por uma ordem repressora operada pela polícia.

O último editorial aqui analisado "Meu protesto — É fogo em nós? Fogo neles" foi publicado pela Revista Veja na sessão Política & Cia, no dia 15 de junho de 2013 às 20h, escrito pelo colunista Neil Ferreira:

> "Fogo deles se responde com fogo neles, é legítima defesa. São Paulo está sob intenso ataque, numa guerra suja e covarde, que a mídia assustada chama de "Protesto", protesto uma pinoia; terrorismo. É fogo neles se mandarem fogo em nós. (...) É cada vez mais violento, incendiando e destruindo o transporte público no qual exigem viajar sem pagar, paralisando a cidade e prejudicando a massa trabalhadora que vive em São Paulo.

> (...) Buscam confronto violento com a PM para a produção de um cadáver jovem e heróico, cujo corpo possa ser carregado pelas ruas e conseguir repercussão mundial. (...) Em outra eleição, o PT uniu-se ao PCC (Primeiro Comando da Capital), disciplinado e bem armado exército do crime organizado, formando o PTCC para paralisar São Paulo pelo terrorismo a cada subida do Alckmin nas pesquisas. (...)."

O posicionamento político presente nos editoriais da Revista Veja é visivelmente alinhado com alas mais conservadoras da sociedade brasileira, destacando um teor neoliberal por parte dos colunistas, onde projetos como a "tarifa zero" passam a ideia de assistencialismo barato e busca de referenciais em governos ditatoriais, porém esta opinião é desconstruída quando colocada em oposição às medidas propostas por integrantes destes grupos ditos "vândalos".

3. APARELHOS IDEOLÓGICOS DE ESTADO (AIE) E APARELHOS REPRESSIVOS DE ESTADO, POSSÍVEIS CONSTATAÇÕES SOBRE A VIOLÊNCIA POLICIAL NOS PROTESTOS

Para auxiliar a compreensão da utilização do AIE de informação, retomo os conceitos althusserianos de AIE e ARE. Os AIE (aparelhos ideológicos de Estado) e os ARE (aparelhos repressivos de Estado), compreendem uma junção, onde ambos são dependentes. Esta junção ainda respeita a diferenciação entre as diferentes dimensões da dominação burguesa. Observando a divisão infra-estrutura/superestrutura, percebemos que a existência da segunda é baseada na primeira, porém a segunda é detentora do Estado e da ideologia. Sobre "Estado" devemos pontuar que este é reflexo direto da classe dominante, onde os meios de repressão (dominados pela burguesia) são colocados a prova frente os operários (dominados). Sobre os ARE podemos citar a polícia, tribunais, presídios, que pelo uso ou ameaça de uso da força asseguram os interesses da classe dominante. Os AIE são constituídos por: Informação, Igrejas, Escolas, Família, Política, Sindicato, Cultura. Ainda podemos perceber aparelhos ideológicos que são AIE e ARE ao mesmo tempo. Para efeito de análise, podemos dizer que os AIE são relegados ao privado e os ARE ao público. Assim, os AIE operam, preferencialmente, por meio da ideologia (dominante), salvo casos como violentas exclusões, seleções e sanções aplicadas por igrejas e instituições do tipo, enquanto os ARE por meio da força.

Seguindo a linha de raciocínio que busca desarticular o discurso apartidário e não ideológico da imprensa profissional brasileira, dizer que as estruturas ideológicas não explicam mais o dinamismo das opiniões geradas e propagadas pelos meios de comunicação é primar por uma linha de pensamento extremamente "pós-moderna", mas esta troca epistemológica, seguida de uma retomada ao conceito de "fato/essência" (antiga preocupação da filosofia grega), agregada à ideia de "descrição técnica dos acontecimentos" nada mais é do que um subterfúgio para descaracterizar possíveis críticas direcionadas a escolha ideológica dos veículos de mídia. Relacionando o campo de ação político e a função dos jornais, fica claro que estes "disputam" a propagação de ideias, porém a atuação deste meio de informação não busca visões políticas, busca a mercantilização de interesses, que mudam de acordo com os subsídios recebidos. Visando assim um tipo de governo que assegure determinados interesses próprios, os jornais reproduzem e colaboram na manutenção da ideologia dominante.

Tendo como centralidade ideológica um pensamento neoliberal, o discurso

modernizador presente nos meios de comunicação não se diferem dos preceitos mais antigos de "progresso" do século XIX, visto que este processo de vinda do moderno é pautado por um conjunto de operações que cerceia o conceito de cidadania tão almejado no discurso democrático, dada a discrepância de oportunidades e a reprodução continua de uma ideologia que não altera as relações de dominação. A busca pela reprodução técnica do "fato" cede lugar à reprodução de uma hegemonia, descaracterizando completamente o discurso apresentado pelos meios de comunicação, o imparcial, como fato objetivo na analise destas construções discursivas é algo inexistente.

4. CONCLUSÃO

O AIE de informação é apenas uma ramificação de todo um conjunto de aparelhos operando por trás do sistema de exploração de classe, mas é conceito central na compreensão da violência policial nos atos contra o aumento da tarifa, e, além disso, na posterior legitimação destas práticas violentas em outras manifestações de contestação e abertura de diálogo contra a ideologia dominante. As teorias althusserianas sofreram grandes críticas quanto à validade e alcance explicativo frente às novas concepções de indústria cultural e papel das instituições, mas isso não retira o potencial elucidador e emancipador proposto por Althusser. A percepção de uma nova ideia de "classe revolucionária" é ponto chave no debate sobre os AIE e ARE, demonstrando a atualidade das analises althusserianas.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. "**Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**". IN ZIZEK, Slavoj. Um Mapa da Ideologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

EDITORIAL. **Retomar a Paulista**. Disponível em:<http://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2013/06/1294185-editorial-retomar-a-paulista.shtml>. [descarregado em: 22/06/2013]

FERREIRA, Neil. **Meu protesto — É fogo em nós? Fogo neles**. Disponível em:<http://veja.abril.com.br/blog/ricardo-setti/tag/pm/>. [descarregado em: 25/06/2013]

MARXISTS INTERNET ARCHIVE. **Louis Althusser - Secção em Português**. 2008. Disponível em:<http://www.marxists.org/portugues/althusser/>. [descarregado em: 23/06/2013]

OPINIÃO. **Chegou a hora do basta**. Disponível em:<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,chegou-a-hora-do-basta-,1041814,0.htm>. [descarregado em: 25/06/2013]

SUJEITOS EM CONSTITUIÇÃO EXOTÓPICA EM TEXTO FÍLMICO: *BATMAN X CORINGA*

RAFAEL JUNIOR DE OLIVEIRA

PIBIC/CNPq - GEDISC- Curso de Letras
Universidade Federal de Lavras
rafaeljuniorlavras@yahoo.com.br

Resumo. Sob um viés bakhtiniano, a constituição dos sujeitos é necessariamente exotópica. É de um lugar-outro que o sujeito se constitui. É desse deslocamento que constrói sua provisória e ilusória completude. Esse trabalho pretende apresentar um recorte, fruto da pesquisa sobre exotopia (Bakhtin, 2003) e refração (Bakhtin;Volochinov, 2006), no filme Batman (1989), com o objetivo de analisar, na semiose visual do filme, as relações exotópicas que criam os sujeitos Batman e Coringa.

Palavras-chaves. Exotopia. Refração. Interação

Abstract. *From a Bakhtinian bias, the constitution of the subject is necessarily exotopic. It is from an other-place that one subject is constituted. This displacement builds his provisional and illusory completeness. This work intends to present an outline of research about exotopy (Bakhtin, 2003) and refraction (Bakhtin & Voloshinov, 2006), in the Batman movie (1989) in order to analyze, in movie´s visual semiosis, the exotopic relationships that create the subjects Batman and the Joker.*

Keywords. *Exotopy. Refraction. Interaction.*

1. INTRODUÇÃO

O *corpus* deste trabalho é o filme *Batman*, 1989, do diretor Tim Burton. O filme apresenta o personagem *Batman*, pela primeira vez no cinema, interpretado pelo ator Michael Keaton, baseado nas histórias da DC comics. Neste filme, o herói enfrenta seu "primeiro" inimigo, o *Coringa*, representado por Jack Nicholson. O objetivo deste trabalho é analisar como se constroem os personagens *Batman* e *Coringa* e de que maneira essa construção é estabelecida na semiose audiovisual. O aporte teórico utilizado aqui é o Círculo de Bakhtin. A partir de discussões no Grupo de Estudos Discursivos sobre o Círculo de Bakhtin (GEDISC) sobre os conceitos de *refração* e *exotopia/distanciamento,* surgiu a inquietação de descobrir

como se constituem os sujeitos em uma semiose cinematográfica. A partir destes conceitos desvendaram-se quais influências o sujeito *Batman* sofre e provoca no sujeito *Coringa*. Contudo, além dos conceitos de Bakhtin questões cinematográficas como ponto de fuga, planos, enquadramentos serão levados em consideração na análise buscando-se interpretar os diferentes pontos de vista que ambos os personagens possuem.

2. OBJETIVO

O objetivo deste trabalho é analisar como se constituem os sujeitos *Batman* e *Coringa* do filme, *Batman* 1989 do diretor Tim Burton, a partir dos conceitos de *exotopia* e *refração.* Objetiva-se também pensar como essa alteridade de sujeitos é apresentada ao interlocutor do filme. Sendo assim, são analisadas também como as escolhas cinematográficas influenciam nessa relação entre Heroi-Vilão.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial utilizado para construção deste trabalho são os estudos do filósofo da linguagem Mikhail Mikhailovich Bakhtin e seu Círculo. Deste referencial serão utilizados dois conceitos: *exotopia* e *refração.* Estes dois conceitos permitem olhar para a relação entre os sujeitos do filme *Batman* de 1989 com um novo olhar, buscando entender como eles se constituem como sujeito e quais os sentidos dessa relação constitutiva para o todo filme.

O primeiro conceito a ser trabalhado é o conceito de *exotopia*. Bakhtin revela que:

> [...] O "super-homem" existe — mas não no sentido nietzschiano de ente superior; sou o super-homem do outro, como ele o é de mim: minha posição exterior (minha "exotopia") me dá o privilégio de vê-lo como um todo. Ao mesmo tempo, não posso agir como se os outros não existissem: saber que o outro pode ver-me determina radicalmente a minha condição. A socialidade do homem funda-lhe a moral: não na piedade, nem na abstração da universalidade, mas no reconhecimento do caráter constitutivo do inter-humano [...] (BAKHTIN, 2003, p.16).

Neste trecho do livro *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin discute que é somente na interação com o outro que o sujeito se constitui, pois é necessário que ele se coloque no lugar do outro para que tenha a visão do todo. Quando este sujeito se coloca no lugar do outro, ele estabelece uma relação de *exotopia* (*exo*=fora *topos*=lugar) com o outro. É somente do lugar do outro que o sujeito constrói uma visão ilusória de sua completude. Assim, suas ações, atitudes, ponto de vista, sofrem influências dessa relação exotópica que o desloca e o constitui como sujeito-outro em lugares outros.

O conceito de *refração* está em diálogo com o conceito de *exotopia*, pois ambos estão diretamente ligados na construção do sentido do e pelo sujeito. No momento em que o sujeito se coloca no lugar do outro para se ver, ele cria uma visão (imaginária) de si pelos olhos do outro. Bakhtin diz o seguinte sobre o conceito de *refração:*

> [...] Quando a vivo fora de mim, no outro, essa vivência comporta uma exterioridade interna voltada para mim... Essa exterioridade da alma do Outro, semelhante a um tênue invólucro carnal, é precisamente o que constitui a individualidade artística, intuitivamente perceptível: o

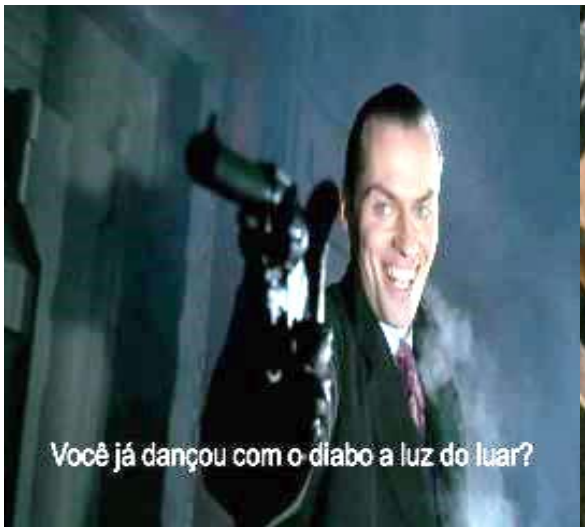
> caráter, o tipo, etc., a refração do sentido da existência, a refração e a condensação do sentido na individualidade, a carne interna mortal de que se reveste o sentido — tudo o que pode ser idealizado, heroificado, ritmizado, etc [...] (*BAKHTIN, 2003, p.117).*

A chave do conceito está no fato, dessa visão que o sujeito acha que o outro tem não ser exatamente a visão que o outro possui. Essa diferença de visões desloca ou *refrata* o sentido e os próprios sujeitos que estão interagindo entre si, pois não há como o sujeito saber exatamente o que o outro está vendo. A visão de um sujeito ou o seu modo de ver o mundo está permeado por um repertório de relações estabelecidas anteriormente com sujeitos outros em lugares-outros e pelos sentidos atribuídos a estas relações.

4. ANÁLISE

Para compreender como se constroem os personagens *Batman* e *Coringa* faz-se necessário entender quem eles eram antes de se tornarem herói e vilão. A história de Bruce Wayne começa quando ele, aos oito anos de idade, vê seus pais serem assassinados a sangue frio, em uma viela da cidade de Gotham City, por um criminoso. Esse criminoso era conhecido como Jack Napier, um mafioso que tinha ambição de tomar o lugar de seu patrão Carl Grissom no controle do crime da cidade. Pouco antes de matar os pais de Wayne, Jack diz uma frase (fig.1.0) que mais a frente no filme acarretará em uma descoberta inesperada. Desta forma, se deu o primeiro contato entre dois personagens, naquela época Bruce Wayne e Jack Napier. Depois de longos anos e após descobrir do envolvimento de Jack com sua esposa, Grissom manda Jack para uma armadilha para que seja preso. Enquanto isso, um boato crescia pela cidade, um morcego gigante conhecido como *Batman* estava aterrorizando os criminosos da cidade.

Ao chegar a uma velha indústria a mando de Grissom, Jack percebe que caiu em uma armadilha e confronta, pela primeira, vez o Batman. No meio da luta entre os dois personagens, Jack cai em um tonel de ácido que deforma seu rosto e deixa-o praticamente irreconhecível, (fig.1.1).



Cena da morte dos pais de Bruce (Fig.1.0)

Cena da queda de Jack (Fig.1.1)

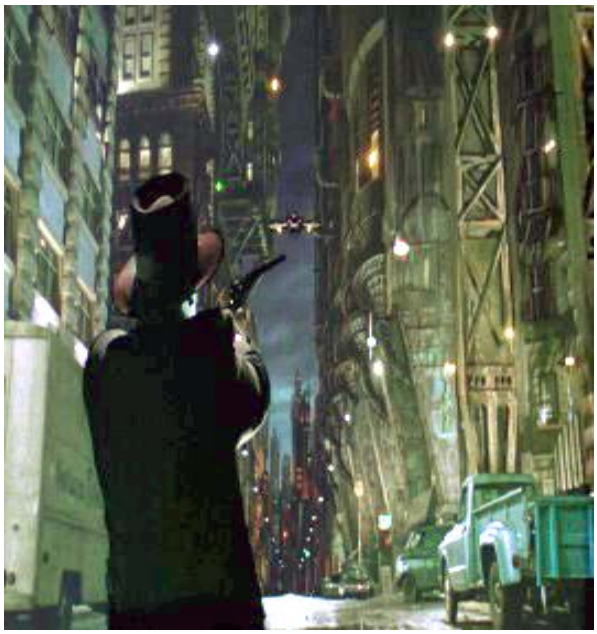
No final do filme, no último confronto entre os personagens, o *Coringa* diz a seguinte frase: *Voc*ê não pode me matar, você me criou, não se lembra *? Batman* então responde (fig.1.2). Pensando agora no conceito de *exotopia* de Bakhtin "saber que o outro pode ver-me determina radicalmente a minha condição", pode se analisar que a relação estabalecida entre os personagens *Batman* e *Coringa* é uma relação de *exotopia*, pois um cria o outro de forma recíproca.

Enfrentamento entre Batman X Coringa (Fig.1.2)

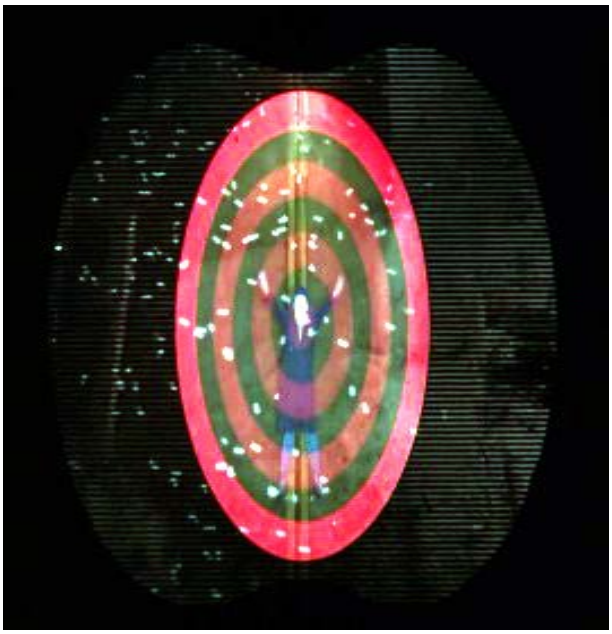
Partindo-se, então, do pressuposto que os personagens se constituem sujeitos um a partir do outro, faz-se necessário investigar como esses sujeitos são deslocados devido a esta relação que um estabelece com o outro. Sendo assim, o conceito de *refração* de Bakhtin permite esclarecer essa questão. Assumindo-se que "O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata" (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p.45), o dizer do *Batman* na fig.1.2 já implica que nessa relação os personagens estão sendo deslocados a cada momento que um interaja com o outro, pois Jack, ao matar os pais de Bruce, deslocou o personagem Bruce para o que viria a se tornar o *Batman*, criando um símbolo da luta contra os criminosos. Mas o fato de *Batman* também não conseguir segurar Jack e acabar derrubando-o no tonel de ácido também deslocou o personagem Jack para um novo sujeito, o *Coringa*. Sendo assim, a relação exotópica entre eles não só constituem ambos personagens, mas também os refrata enquanto sujeitos: Bruce – *Batman* / Jack – *Coringa*.

Esse deslocamento ou essa *refração* influencia na construção de sentido pelo interlocutor do filme e no ponto de vista que a câmera assume de cada personagem. A primeira cena (fig.1.3), de uma perspectiva cinematográfica, mostra um ponto fuga sendo criado até a nave do personagem *Batman* no canto superior da imagem. Essa câmera também está colocada atrás do personagem *Coringa* pouco abaixo da altura da cintura. Isso faz com que o interlocutor do filme interprete aquela cena como a visão do *Coringa* para o *Batman*, mas cabe lembrar que "O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se

refrata", ou seja, essa visão é ilusória. Quanto ao enquadramento, nota-se que o personagem ocupa cerca 2/4 da tela do lado esquerdo, o que implica não só na sua importância na cena, mas também como o personagem está sendo representado. A segunda cena (fig. 1.4) mostra, no ponto de vista do *Batman* dentro da nave, o *Coringa* como alvo. Nota-se a centralidade deste personagem na imagem fechando exatamente no centro do alvo do *Batman*.



Ponto de vista do Coringa para Batman (Fig.1.3)



Ponto de vista do Batman para Coringa Fig.1.4

Analisando as duas cenas, de um ponto de vista bakhtiniano, pode-se pensar o seguinte: na fig.1.3, há uma tentativa de representar a visão do *Coringa* na cena, porém essa visão não coincide e nem coincidirá. A visão que o *Coringa* tem do *Batman* perpassa todo o repertório que este personagem possui de interações com o *Batman* (Bruce). Para compreender melhor essa questão da diferença do que o interlocutor do filme está vendo e do que o *Coringa* está vendo faz-se necessário olhar para a fig.1.4. Nesta cena, o *Coringa* é o alvo do *Batman* e ocupa o centro da mira. Olhando por aspecto lógico, isso significa que se o *Batman* atirar ele acertará o seu alvo, o *Coringa*. *Batman* de fato atira, mas erra o que não se explica se assumir-se que aquela visão do alvo com o *Coringa* no centro é a visão exata que o *Batman* tem de dentro da nave.

Sendo assim, se a fig.1.4 não representa fielmente a visão que *Batman* tem do *Coringa*, logo a fig.1.3 também não coincide com a visão que o *Coringa* tem do *Batman*. Essa diferença ocorre devido à *refração* de ambos os sujeitos, que mesmo depois de se tornarem outros diferentes, ainda carregam outros sujeitos (Bruce/Jack) respectivamente dentro do *Batman* e do *Coringa*. Analisando um pouco mais na fig.1.3, esta possui uma característica ainda mais interessante de um ponto de vista Bakhtiniano, pois além da cena não coincidir com a visão do *Coringa* para o *Batman*, a câmera ainda está atrás do personagem, ou seja, alguém (diretor do filme/filmagem) vendo o *Coringa* olhando para o *Batman*. Essa visão ou essa cena está sendo *refratada* duas vezes, pois não é a visão do *Coringa* e nem corresponde exatamente a visão da direção do filme.

Deste modo, não há como saber se a visão que esta sendo representada nas fig.1.3 e 1.4 é de Jack para *Batman* ou de Bruce para *Coringa* devido à *relação de exotopia* entre os personagens que os deslocam e os constituem sujeitos outros em lugares outros.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise feita neste trabalho, o aporte Bakhtiniano mostra-se uma ferramenta valiosa para investigar questões de sujeitos e sentidos em semioses que trabalham com o verbal e o não-verbal.

O presente trabalho concluiu que a relação estabelecida entre os personagens *Batman* e *Coringa* é uma relação de *exotopia/distanciamento*, pois um se cria a partir do outro. Essa relação faz com que ambos os sujeitos sejam deslocados: Bruce-*Batman* e Jack-*Coringa*. Por conseguinte, o fato do ponto de vista da câmera não coincidir com o que os personagens estão de fato vendo deve-se ao processo da *refração*. Em vista disso, além de fazer com a ponto de vista da câmera não coincida com o dos sujeitos *Batman* e *Coringa* esse processo de *refração* faz com que estes sujeitos se constituam sujeitos outros em lugares outros pelo interlocutor na interação com o filme.

Portanto, o modo como são construídas as cenas do filme também colaboram para a criação das representações dos personagens e que, sendo assim, também atribui sentidos outros para *Batman* e *Coringa*. Nota-se que o fato do enquadramento da cena (fig.1.3) ser de um modo e não de outro, implica em uma escolha por parte do diretor de filmagem e do diretor geral do filme. Essa escolha acarreta sentidos outros não só para a cena, mas para os sujeitos que estão interagindo com aquela cena.

Por fim, pôde-se analisar que a relação de *exotopia/distanciamento* estabelecida entre *Batman* e *Coringa* é tão forte, de modo que, *um* não existe sem o *outro.*

REFERÊNCIAS

BATMAN. Direção: Tim Burton. Produção: PolyGram Filmed Entertainment. Intérpretes: Michael Keaton, Jack Nicholson, Kim Basinger e outros. Iver, Buckinghamshire, UK: 1989, 126 min. Distribuição Warner Bros. Pictures.

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

BAKHTIN, M.M.; VOLOCHINOV, V.N. ***Marxismo e filosofia da linguagem***. 12. ed. São Paulo: Hucitec,2006

ANÁLISE DO ESTEREÓTIPO HOMOSSEXUAL NA TELENOVELA BRASILEIRA: (RE)SIGNIFICANDO O SUJEITO

RAUL GUEDES SANTIAGO

Centro Universitário de Itajubá – FEPI
Av. Dr. Antônio Braga Filho, 687 – 37501-002- Porto Velho, Itajubá - MG, Brasil.
raulguedessantiago@gmail.com

Resumo. Nesta pesquisa, buscou-se analisar a nomeação (e a renomeação) do sujeito homossexual exibido nas telenovelas brasileiras, tendo como parâmetro norteador a Análise de Discurso. O objetivo geral foi analisar, por meio do domínio de Análise de Discurso, como o estereótipo homossexual é significado em uma novela e ratificado por meio da nomeação (e talvez da renomeação). Refletir como ocorre o processo histórico-social de construção e significação do sujeito. Desmistificar o ineditismo autoral percebendo, então, a existência dos sentidos já circulados na sociedade contemporânea e não apenas na ficção.

Palavras-chave. Estereótipo homossexual. Telenovela Brasileira. Sujeito.

Abstract. *This research aims to analyze the naming (and the renaming) of the homosexual subject displayed in the Brazilian soap operas, which justifies the necessity and the relevance of observing and realizing how these stereotypes are addressed in its plot. The general object was analyzing, through the domination of the Discourse Analysis, how the homosexual stereotype is meant in a soap opera and ratified through the nomination (and maybe the renaming). Thinking how the process historical-social of construction and the significance of the subject happens. Originality authorial realizes the existence of the senses that are already circulating in the society and it was reiterated in the stereotype.*

Keyword. *Homossexual stereotypes 1.Brazilian soap 2. Subjet 3.*

1. ANÁLISE DA NOVELA FINA ESTAMPA, 2012

Crodoaldo Valério (Vulgo Crô) é um passeador de cães cuja patroa é Teresa Cristina Pereira Velmont. Crô passeia com os cães da patroa Teresa Cristina e faz companhia para a mesma com o objetivo de distraí-la com seu trejeito e as suas peripécias, já que ele possui

uma comicidade inata que mais tarde o torna alvo de chacotas e deboche em público. Crô sofre constrangimentos impulsionados pelo sujeito Ferdinand. Crô, cansado dessa situação, decide revidar os insultos enfrentando o causador de seus problemas, entretanto, o entrave acaba sendo desfavorável para Crô. Durante o ocorrido, Ferdinand define Crô como uma pessoa frágil e sensível, perfil totalmente contrário ao gênero masculino estereotipado.

O gênero masculino estereotipado possui atributos comuns como a virilidade, a honra, o espírito de liderança, sujeito capaz de dominar e coagir sua presa, dotado de prepotência, arrogância, insensibilidade e desprovido de sentimentalismo. Por outro lado, o sujeito homossexual estereotipado possui atributos associados ao estereótipo feminino como a delicadeza, a sensibilidade, a preocupação com a estética, a submissão e a posição de inferioridade em relação ao sujeito masculino.

O sujeito homossexual caracteriza-se ao apresentar trejeito peculiar ao estereótipo como a movimentação dos membros superiores, apresentando uma gesticulação expressiva, a expressão facial de acordo com a situação e a comicidade divergindo do "homem" que, muitas vezes, é sério e desprovido dos atributos anteriormente citados.

O primeiro sintoma da contrariedade do estereótipo heterossexual masculino é que Crô trabalha como passeador de cachorro ou dog walker e que os animais os quais Crô cuida são da raça Maltês. Os animais são, extremamente, delicados, divertidos, alegres, assim como o seu passeador. Outra característica comum entre o cachorro e o cuidador é que ambos têm a finalidade de fazer companhia, em especial para mulheres. E devido a essa delicadeza, tanto dos animais quanto do personagem, que Crodoaldo é alvo de constantes insultos.

O personagem é nomeado por vezes como 'pintosa', 'boneca', 'passeador de frescura canina' 'bicha' e 'boiola', substantivos de teor depreciativos quando relacionados ao sujeito heterossexual masculino já que, culturalmente, essas nomeações são atribuídas ao sujeito homossexual. O sujeito efeminado é reiterado em todas as vezes em que o sujeito Ferdinand nomeia Crô com os substantivos "boneca", "bicha" e com o adjetivo "frescura" da expressão "passeador de frescura canina". Todas essas palavras, que classificam e caracterizam o sujeito homossexual estereotipado, denotam preconceito e são expressões de teor pejorativo, já que a sociedade é, essencialmente, machista e as classificações e caracterizações não podem ser atribuídas ao sujeito homem estereotipado, por caracterizarem e classificarem o sujeito feminino estereotipado. Aqui, podemos perceber que há um estigma em relação ao homossexual que pode ser estendido à mulher, já que, por meio de uma afirmação depreciativa, os dois são caracterizados como inferiores em relação ao sujeito masculino.

Ferdinand confere, ainda, a Crô atributos femininos ao simular um ataque com puxões de cabelo, ataque de histeria e arranhões. O homossexual é caracterizado como um segundo sexo frágil, com características extremamente femininas, ou seja, foge aos padrões estereotipados masculinos. Essa conferência de atributos, previamente, constitui a antecipação do sujeito Ferdinand em prever as possíveis ações de ataque de histeria e puxões de cabelo do sujeito Crô.

O discurso vigente, nessas condições de produção, é o discurso machista, no qual o sujeito de gênero masculino estereotipado deve-se portar de acordo com a imagem já estabelecida no imaginário, demonstrando virilidade, uma hombridade aguçada e com um comportamento social de predador.

A ocupação do sujeito Crô é questionada por Ferdinand quando esse lhe atribui a nomeação de "passeador de frescura canina", isto é, para o sujeito heterossexual masculino estereotipado essa ocupação é considerada desvalorizada, inferior, já que o adjetivo "frescura", de acordo com as significações já circulantes, denota excesso de sensibilidade e a atitudes e modos excessivamente efeminados.

Crô constitui-se como um sujeito cansado da situação de opressão, causada pelos sujeitos masculinos estereotipados. Ele se mostra capaz de reverter essa situação vexatória, ao discursar "cansei de levar bote, cansei de chacota nessa praia, chega, chega, chega dessa palhaçada". Por meio do discurso de Crô, o sujeito se constitui como um sujeito oprimido que ao ser frequentemente exposto a situações vexatórias tenta pôr um fim nos xingamentos proferidos pelo sujeito Ferdinand.

A paráfrase é constituída nas nomeações realizadas pelo sujeito opressor, nesse caso Ferdinand. Ao nomear Crô como "pintosa", "boneca", "bicha" e "passeador de frescura canina", Ferdinand denota à Crô a condição de sujeito efeminado e essa condição de sujeito efeminado é reiterada no discurso. Entretanto, essas nomeações possuem um efeito polissêmico, uma vez que apontam para direções divergentes. "Pintosa" sugere que o sujeito venha a ser, excessivamente, simpático, intencionalmente, sedutor, atraente.

"Boneca" apresenta um sujeito, extremamente, preocupado com a estética, isto é, com sua beleza, sua aparência. "Bicha" mostra um sujeito com excessos de gesticulação, expressões faciais e verbais, "frescura" atribui ao sujeito características excessivas de sensibilidade e atitudes inconvenientes.

FIGURA 2 - Paráfrase e polissemia
Fonte: Diagrama elaborado pelo autor

Os atributos conferidos a Crô, quando relacionados ao sujeito feminino estereotipado, funcionam de modo positivo uma vez que esses atributos lhe são imanentes. Entretanto, ao associar os atributos de caracterização e classificação do sujeito feminino estereotipado a Crô, esses atributos se significam de modo negativo constituindo uma depreciação recíproca dos sujeitos em questão. Então, ao enfatizar os atributos do sujeito homossexual estereotipado, Ferdinand ridiculariza o sujeito Crô e, consequentemente, deprecia o estereótipo feminino ao caracterizar e classificar o sujeito Crô com atributos femininos.

2. ANÁLISE DA NOVELA AMOR À VIDA, 2013

César Khoury é um médico clínico geral, dono do hospital San Magno. Ele é pai de Félix que é formado em administração e trabalha na propriedade do pai, no setor administrativo da instituição. César é um sujeito casado que tem relações extraconjugais, evidenciando a característica cristalizada na sociedade do sujeito heterossexual, bem-resolvido, assumido, contrariando a condição do sujeito homossexual estereotipada. Entretanto, seu filho Félix leva uma vida dupla, ele é casado com Edith e tem uma relação homossexual que logo é descoberta pela família. A revelação do segredo de Félix leva o pai, César Khoury, a ter uma conversa franca com o filho sobre a condição homossexual do filho, que agora está separado de sua esposa.

O sujeito César sugere ao filho que tenha um comportamento social heterossexual masculino, ou seja, um relacionamento heterossexual constituindo uma nova família. Para o pai, o comportamento homoafetivo do filho é vexatório e inadmissível. A condição de sujeito homossexual de Félix é considerada errada aos olhos do pai e a exposição do sujeito Félix deve ser minimizada com a constituição de um novo relacionamento heterossexual.

O sujeito César considera a condição de sujeito homossexual inaceitável, para tanto, César enfatiza que Félix deve reconstituir sua família ou construir uma nova, pois, para ele só assim Félix será um homem de bem, isto é, respeitado socialmente, com valores éticos e morais. Portanto, César acredita que a condição de sujeito heterossexual está ligada à dignidade e, por isso, considera a condição de Félix indigna.

A posição-sujeito de Félix é de um sujeito aliviado, livre por ter se libertado de uma situação opressiva, isto é, na condição de sujeito heterossexual. O discurso machista do pai se constrói por meio de sua posição social de prestígio e essa não pode estar ligada à condição de sujeito homossexual, visto que isso poderia causar algum incômodo social ou perda de credibilidade do hospital. Para César o homem tem que ser visado como referência familiar, exercendo seu papel patriarcal, e protegendo o prestígio social imanente ao homem bem-sucedido com suas bases familiares bem estruturadas.

O sujeito homossexual é reiterado quando Félix apresenta atributos como a sensibilidade, a emoção de ter se libertado da condição de sujeito heterossexual e, para Félix, a melhoria humana está ligada a aceitar a sua natureza humana, a sua condição sexual, pensamento contrário ao do sujeito César. O sujeito homossexual fica evidente devido ao seu trejeito, a reiteração do sujeito efeminado como a sensibilidade ao chorar, ao referir-se à mãe de modo carinhoso “mami” e ao contar com o apoio de outros membros da família.

Félix, ainda, assume a posição de sujeito manipulado ao pensar na sua condição de sujeito independente perante a sociedade. A revelação do segredo de Félix faz com o sujeito se liberte da condição de sujeito manipulado, nesse caso, por César. O sujeito homossexual tenta se renomear como um homem melhor, de bem e para ele a efetividade dessa bondade está relacionado à sua permissão para assumir sua condição sexual. César acredita que o sujeito homossexual é significado como algo errado, uma pessoa, essencialmente má, desprovida de valores éticos e morais.

Para Félix, a bondade humana está relacionada à felicidade, isto é, Félix declara que

sendo mais feliz ele seria uma pessoa melhor e a concretização de sua felicidade está vinculada à aceitação de sua natureza humana, nesse caso, a condição de homossexual, mas para o pai César a configuração do "homem bom" está justamente em não apresentar a condição de sujeito homossexual para sociedade. César acredita que a bondade humana está relacionada ao posicionamento heterossexual do homem na sociedade.

Para César, o sujeito homossexual não possui direitos civis como o direito à herança, um posto de trabalho e sequer uma remuneração digna, ocupando, assim, uma posição-sujeito de inferioridade em relação ao sujeito heterossexual estereotipado. O sujeito César renomeia Félix ao sugerir para o filho se comportar com um homem: César sugere ao filho para que ele apresente atributos do gênero masculino estereotipado como coragem, virilidade, homem protetor, digno, pai de família para que o sujeito Félix não sofra represálias de outros sujeitos e, também, para que seu comportamento comprometa a imagem do sujeito César.

Portanto, para César, a condição sexual não pode depreciar a posição social de um homem para tanto o mesmo deve ser portar como um homem, constituir família para que sua sexualidade seja concretizada. Ele também afirma que a bondade humana se configura por meio de sua condição sexual, isto é, para que o homem seja essencialmente bom ele precisa apresentar atributos heterossexuais enquanto que Félix acredita que a melhoria humana está relacionada à concretização da felicidade e para ele a felicidade está vinculada à aceitação de sua natureza humana, ou seja, sua condição homossexual.

3. ANÁLISE DA NOVELA IMPÉRIO, 2014

Claudio Bolgari é um cerimonialista, casado com Beatriz Bolgari e o casal tem dois filhos. Claudio e Beatriz trabalham juntos na produção de eventos luxuosos. Claudio Bolgari leva uma vida dupla que é do conhecimento de sua esposa. Socialmente, ele é um homem bem-sucedido, casado e pai de família, entretanto, ele tem sua posição social e profissional ameaçada pela possibilidade de revelação de um romance homossexual impulsionado por um jornalista.

O sujeito Claudio Bolgari é definido pela esposa como uma referência paternal, um exemplo não só de pai, mas também, de marido, contrariando assim, todos os atributos peculiares ao estereótipo homossexual como os trejeitos, a entoação verbal enfática e o comportamento efeminado.

Beatriz afirma que mesmo nas famílias tradicionais, ou seja, de casais heterossexuais, há desequilíbrios emocionais e estruturais; para ela, os relacionamentos heterossexuais são, muitas vezes, construídos sem um diálogo aberto e sincero e, às vezes, os cônjuges ignoram os próprios problemas em vez de tentar resolvê-los. Beatriz, ainda ressalta que independente da escolha sexual do marido, ele desempenhou o papel patriarcal efetivamente. Nem as doutrinas religiosas mudaram a pensamento de Beatriz frente a essa situação, no mínimo, complicada e polêmica sob a perspectiva religiosa. A igreja considera inaceitável a prática homossexual, tanto que a união homoafetiva não é permitida na tradição da igreja Católica.

O discurso patriarcal predomina no recorte, porém ele é atravessado por um discurso religioso quando Beatriz é aconselhada por um líder religioso a abandonar o marido, pois, para a Igreja, o comportamento do sujeito Cláudio não é aceitável, é inadmissível para o discurso religioso. Desta maneira, temos nos dizeres de Beatriz o posicionamento contrário da igreja a respeito da situação dos sujeitos Cláudio e Beatriz.

A posição-sujeito de Cláudio é a de um sujeito heterossexual estereotipado, já que o sujeito é casado e constitui uma família com esposa e filhos. Ele é nomeado, também, como um pai presente, que cuida da família em relação aos aspectos financeiros e transmissão de valores éticos e morais. Beatriz, então, ao nomear Cláudio ressalta os atributos competentes ao sujeito paterno. Entretanto Cláudio não é nomeado pela esposa como marido que cumpre a função de proteger sua mulher. Ela não ressalta os atributos presentes na relação entre um homem e uma mulher.

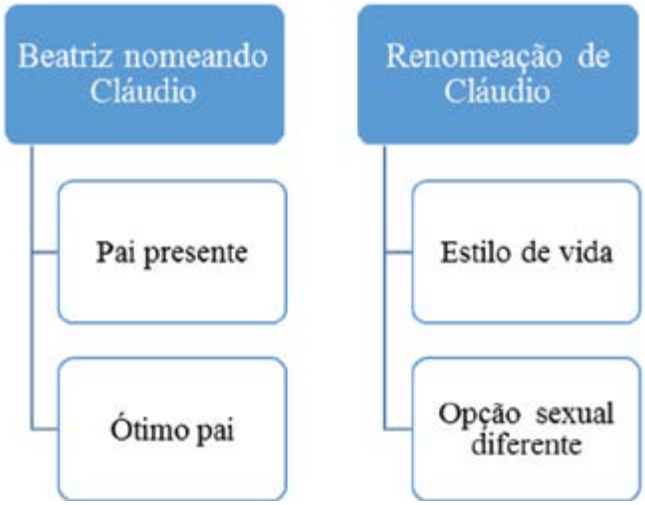


FIGURA 5 – Nomeação e renomeação
Fonte: Diagrama elaborado pelo autor

A condição homossexual é considerada por Cláudio como outra forma de viver, como uma tendência e esta não é bem aceita na sociedade. O sujeito Cláudio, então, se constitui em um ambiente hostil. O Sujeito Cláudio nomeia sua condição, para ele, uma família não pode ter um pai com uma opção sexual divergente do modelo heterossexual.

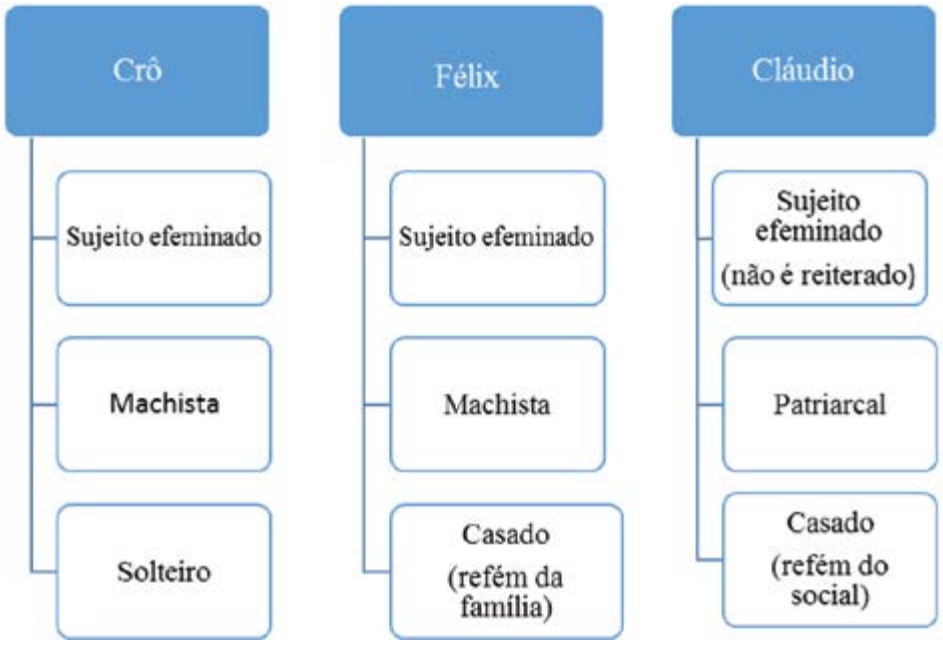


FIGURA 6 - Relação das análises
Fonte: Diagrama elaborado pelo autor

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos assim concluir, que a partir das análises aqui realizadas, o sujeito (ao criar o enredo de uma novela) assume a função de autor de um discurso que precisa ser assinado, conforme aponta Orlandi (2007), sendo assim a ideia de ineditismo autoral não se confirma, pois nas análises realizadas os sujeitos analisados são (re) nomeados, (re) significados por conceitos já circulantes na sociedade, por valores já sedimentados. Portanto, podemos constatar semelhanças de nomeações entre os recortes, confirmando a regularidade existente.

Na novela "Fina Estampa" e na novela "Amor à Vida" têm-se a reiteração do sujeito efeminado, do sujeito homossexual estereotipado; enquanto que na novela "Império" o sujeito não apresenta os atributos efeminados característicos do sujeito feminino estereotipado. Ainda sobre o recorte 1 e 2 temos os sujeitos em condições adversas, isto é, em ambientes hostis em que ambos são atacados devido à presença, à confirmação de atributos efeminados, já no recorte 3, temos a ausência desses atributos e as condições de produção deste discurso são mais favoráveis e confortáveis ao sujeito.

Contudo, mesmo que o sujeito efeminado não seja reiterado no recorte 3, o sujeito Cláudio faz (re) significar a sua condição homossexual constituindo-se como sujeito homossexual, contrariando, assim, a nomeação realizada por sua esposa no decorrer da constituição do discurso do sujeito "heterossexual". Assim, ainda que antecipações e estigmas atravessem um estereótipo do que se julga como o sujeito homossexual, há deslocamentos e fugas que furam o imaginário sobre o sujeito e derivam ao polissêmico, já que os sentidos podem ser outros e os sujeitos também.

REFERÊNCIAS

Disponível em < http://gshow.globo.com/novelas/fina-estampa/personagem/crodoaldo-valerio-cro.html#cenas/1641357> acessado em 04 de abril de 2015.

Disponível em <http://gshow.globo.com/novelas/amor-a-vida/personagem/felix-khoury.html#cenas/2733243> acessado em 04 de abril de 2015.

Disponível em<http://gshow.globo.com/novelas/imperio/personagem/beatriz-suzy-rego.html#cenas/3587151> acessado em 04 de abril de 2015.

Disponível em <http: //www.guiaderacas.com.br/maltes.shtml> acessado em 23 de Julho 2015.

GOFFMAN, Erving. Estigma e identidade social. In: GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada Trad. Marcia Bandeira de Mello Leite Nunes, 4. ed. Rio de Janeiro: LTC: 1988.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos,8ª Edição, Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____, Eni Pulcinelli. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61 jan/mar: Unicamp, 1994.

PÊCHEUX, M. (1969) "Uma Análise Automática do Discurso". In: GADET F.; HAK, T (Orgs.) (1990) **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp.

ARQUITETURA E ENUNCIAÇÃO EM OURO PRETO: O CONTRATO ENTRE ESPAÇO E TEMPO

REBECCA MARQUES MENEZES

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Universidade Federal de Ouro Preto
Rua do Seminário, s/nº – 35420-000 – Mariana – MG – Brasil.
re.marquesmenezes@gmail.com

Resumo. A interpretação de Ouro Preto, isto é, o discurso temporal espacializado na arquitetura dessa cidade, ocorre por meio de um deciframento de projetos enunciativos, reconhecidos de maneira "indiciária" em sua monumentalidade. Mas será que um mesmo espaço admite ser preenchido duas – ou mais – vezes?

Palavras-chave. Ouro Preto. Espaço. Barroco. Enunciação. Arquitetura.

Abstract. *The knowledge about Ouro Preto, that means the discourse of the time beyond the architecture, is posible when they discover the enuciation, recognized tacitly in the space. But is necessary to ask a question: is posible the same place to be ocupied two – or more- times?*

Keywords*. Ouro Preto. Space. Barroque. Enunciation. Architecture.*

E vieram dizer-nos que não havia jantar.
Como se não houvesse outras fomes
E outros alimentos.
Como se a cidade não servisse seu pão de nuvens.
Não, hoteleiro, nosso repasto é interior,
e só pretendemos a mesa.
Comeríamos a mesa, se no-lo ordenassem as Escrituras.
Tudo se come, tudo se comunica,
Tudo, no coração, é ceia.
Carlos Drummond, In: Hotel Toffolo.

As montanhas de Minas são barrocas, sentenciou certa vez o poeta Ferreira Gullar em seu ensaio "Barroco: olhar e vertigem" (1988). O movimento curvo da paisagem mineira marca essa definição. Seria então o arquiteto Oscar Niemeyer o representante brasileiro do

barroco, uma vez que sua arquitetura centenária privilegiou sempre esse movimento? Gullar concordaria. Wölfflin (1888) – curiosa e coincidentemente um século antes –, provavelmente não. Esse que foi o primeiro historiador da arte a delinear a morfologia do barroco, e o fez a partir da descrição das artes na Itália durante o período de 1520/1550. A noção, que inicialmente designava uma oposição às artes clássicas, foi expandida para o estilo das Letras do século XVII; em seguida tornou-se também uma espécie de comportamento social e uma organização política, que caracterizou, por exemplo, o período português do reinado de D.João V como o "Portugal Barroco". Outros intérpretes entenderam-no à psicologia angustiante das formas contorcidas das obras barrocas e Aleijadinho figura – não sem algumas controvérsias, como defende Guiomar de Grammont em seu *livro Aleijadinho e o Aeroplano* (2008) – como seu representante mineiro. O fato é que oportunamente não há consenso sobre esse conceito, e hoje é possível se apropriar de maneira pitoresca dessa indefinição, e dizer, como alguns guias turísticos, que barroco significa "barro oco", criativa regra morfológica, que, se faria o historiador da arte dar sobressaltos, no mínimo, nos faz rir e reconhecer a engenhosidade das apropriações do discurso histórico.

Querelas a parte, não se pretende refazer a trajetória desse significante na memória cultural e interpretar suas interpretações. Localizaremos o barroco enquanto valor semiótico que organiza a textualidade arquitetônica de uma cidade. Parte-se da diferença entre uma cidade medieval e uma cidade barroca. A primeira caracteriza uma cidade que cresceu espontaneamente, na qual há uma imprevisibilidade do espaço – como em um filme no qual se é surpreendido por um corte brusco ou um enquadramento inesperado –, não se reconhece um "padrão urbano", o caminhante perde-se facilmente em uma cidade medieval. Já a cidade barroca é marcada por um ritual arquitetônico, lugares/monumentos centrais orientam toda a malha urbana, isto é, a rede de vias converge para esses centros. Atravessando essa logística hierárquica de percepção do espaço, está o discurso persuasivo da religião, a cidade barroca é uma estratégia catequética da Igreja Católica. O "fator de *coesão*" desse plano arquitetônico e que impregnou todo o tecido urbano é a religiosidade (ALCÂNTARA, 2001, p.176).

A cidade barroca por excelência é Roma. Em 1574 foi estipulada a norma de que as casas romanas deveriam ser construídas juntas, sem que houvesse espaços abertos entre elas. O objetivo era gerar uma impressão de coerência a partir da continuidade da paisagem arquitetônica. Cores e detalhes deveriam seguir um padrão. A unidade era estabelecida por um processo colaborativo, "as casas mais simples, assim como as elaboradas fachadas das igrejas, articulavam-se por meio dos mesmos elementos e constituíam expressões distintas dentro da mesma linguagem." (ALCÂNTARA, 2001, p.178). Segundo o arquiteto Antônio Pedro Gomes de Alcântara (2001), as casas eram "variações mais simples dos mesmos temas básicos" que compunham as igrejas, ou seja, os edifícios não tinham uma autonomia, eles faziam parte de um "motivo geral dominante". Ouro Preto segue as prescrições "naturais" para a qualificação barroca: "[...] 'se na cidade existem colinas, deve-se escolher a parte mais elevada; porém se não existirem, há de se elevar o piso do templo, o necessário para colocá-lo acima do resto da cidade.'", sentenciou o arquiteto Palladio no século 16. Os acidentes naturais favorecem a condição barroca da cidade de Ouro Preto, reforçando a noção barroca de curva e paisagem apresentada séculos depois pelo poeta Ferreira Gullar. As igrejas, portanto, são alvo e foco da cidade barroca.

Já em clima tropical, Sérgio Buarque de Holanda, em *Raízes do Brasil* (1995), nos dá uma lição de sociologia do espaço histórico do período colonial ao contrapor a atuação espanhola

e portuguesa na América. Há diferenças claras nos projetos "arquitetônicos" de ordenação e instituição do poder dessas metrópoles nos territórios coloniais. Segundo Buarque,

> Já a primeira vista, o próprio traçado dos centros urbanos na América espanhola denuncia o esforço determinado de vencer e retificar a fantasia caprichosa da paisagem agreste: é um ato definido da vontade humana. As ruas não se deixam modelar pela sinuosidade e pelas asperezas do solo; impõem-lhes antes o acento voluntário da linha reta. O plano regular não nasce, aqui, nem ao menos de uma ideia religiosa, como a que inspirou as cidades do Lácio e mais tarde a das colônias romanas, de acordo com o rito etrusco; foi simplesmente um triunfo da aspiração de ordenar e dominar o mundo conquistado. O traço retilíneo, em que se exprime a direção da vontade a um fim previsto e eleito, manifesta bem essa deliberação. E não é por acaso que ele impera decididamente em todas essas cidades espanholas, as primeiras cidades 'abstratas' que edificaram europeus em nosso continente. (HOLANDA, 1995, p.96)

Enquanto houve um projeto linear de prolongamento do poder da metrópole na colônia em terras vizinhas, o Brasil se viu às voltas com um empreendimento "mal aparelhado", marcado pela exploração comercial e pela tentativa de estabelecer uma relação "cordial" com a natureza, tirando proveito de seus traçados naturais, seus declives, suas montanhas. O traço geométrico não alcançou em terras tupiniquins a importância como na América espanhola, aqui o desenvolvimento dos centros urbanos frequentemente obedecia "às sugestões topográficas". Para Sérgio Buarque

> As cidades que os portugueses construíram na América não é produto mental, não chega a contradizer o quadro da natureza, e sua silhueta se enlaça na linha da paisagem. Nenhum rigor, nenhum método, nenhuma previdência, sempre esse significativo abandono que exprime a palavra 'desleixo' – palavra que o escritor Aubrey Bell considerou tão tipicamente portuguesa como 'saudade' e que, no seu entender, implica menos falta de energia do que uma inteira convicção de que 'não vale a pena'. (HOLANDA, 1995, p.110)

Qual seria, então, a cidade brasileira representante do barroco? Ela corresponde aos preceitos coloniais? Estabelecendo-se as devidas particularidades temporais e culturais, podemos reconhecer traços do mundo urbano barroco na cidade mineira de Ouro Preto, os quais podem ser vislumbrados desde sua configuração colonial. Mas reconhece-se também a realização conjunta de vários projetos e "desprojetos". Ouro Preto revela-se uma cidade barroca por seu projeto ritualístico religioso localizado nos monumentos dominantes da cidade – as igrejas enquanto centros simbólicos de articulação visual –, guardando, desse modo, uma proximidade com o planejamento arbitrário da cidade espanhola na América. Ao mesmo tempo, Ouro Preto reforça seu passado de colônia portuguesa ao tirar proveito de suas curvas naturais, o que lhe confere uma imprevisibilidade do espaço, e nesse ponto ela aproxima-se de uma cidade medieval.

Dito de outro modo, a religião, em Ouro Preto, impõe a "linha reta" do planejamento, mas essa se vê obrigada a pedir espaço à natureza "barroca. Seu passado aponta para uma configuração espacial de dominação da metrópole portuguesa: o traço linear do controle chega com os caminhos desenhados desde o litoral, o Caminho Velho, que ligava São Paulo a Ouro Preto – descrito pelo viajante Antonil em 1711 –, e o Caminho Novo, que indicava a direção do Rio de Janeiro às minas. No entanto, essa linha exploratória se viu obrigada a abandonar tamanha rigidez dada a tortuosidade do território brasileiro: montanhas, chapadas, serras, rios, cachoeiras, matas fechadas. O horizonte era curvo.

Um terceiro projeto arquitetônico vem somar-se ao colonial português e ao barroco religioso, o projeto modernista, que marca decisivamente as impressões sobre a configuração arquitetônica de Ouro Preto. A década 20 até a de 70, mais especificamente, foi um período decisivo para a criação de uma mentalidade preservacionista/patrimonial no Brasil. Essas definições partem de um pressuposto colonial que vê no "barroco mineiro" (MACHADO, 2003) a expressão da autenticidade nacional, uma ruptura com a colonialidade intelectual da metrópole portuguesa a que os brasileiros eram submetidos. Desse modo, o patrimônio é concebido sob as lentes modernistas e institucionais do então Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN). As investidas preservacionistas na cidade mineira de Ouro Preto – em 12 de janeiro de 1933 ela é considerada monumento nacional – por meio desse instituto e da atuação do arquiteto Lúcio Costa comprovam a eleição do "barroco mineiro" como traço definidor dessa identidade cultural – arquitetônica e artística – brasileira. É importante pontuar que

> Entre as demolições e reconstituições arquitetônicas efetuadas pelo SPHAN inventou-se uma cidade de características 'barrocas' onde a única arquitetura permitida além da colonial, era a moderna, já que era considerada a legitima herdeira da boa tradição colonial. Em outras palavras, a cidade de Ouro Preto foi preparada para ser o arquétipo da nação. (FILHO, 2012, p.11)

Lúcio Costa, enquanto arquiteto vinculado ao SPHAN, orientou suas práticas a fim de implantar uma arquitetura moderna no Brasil. Portanto, reconhece-se nas políticas de preservação e tombamento uma justificativa para implantar essa arquitetura costiana. Ouro Preto se viu submetida a uma "colonialização" de suas fachadas, que deveriam ser refeitas ao modo colonial, gerando um cenário cenográfico. Os critérios estético-estilísticos foram elaborados a partir das discussões que envolveram a construção do Grande Hotel de Ouro Preto, cujo projeto final é assinado por Oscar Niemeyer. Reconhece-se, assim, um projeto político e estético que permanece sobre as nossas atuais impressões sobre Ouro Preto.

Perguntemo-nos agora o que um visitante da Ouro Preto atual, munido dos mais completos conhecimentos históricos e topográficos, ainda encontraria desses velhos projetos? Essa frase é uma paráfrase da indagação que Freud faz no início de um de seus textos mais lidos – talvez pelo apelo a um tema caro ao homem moderno, seu desamparo frente às demandas instintuais e os cerceamentos civilizatórios –, Mal-estar na civilização (2011), escrito em 1930, no qual ele problematiza que há uma inclinação, isto é, uma expectativa, de que no ambiente mental tudo está salvaguardado, tudo pode ser preservado e "trazido de novo à luz". A fim de desconstruir esse anseio "arquivísitco", ele estabelece uma alegoria entre a evolução da cidade de Roma e a preservação na mente. Embora Freud, ao fim de seu raciocínio, tenha reconhecido a improdutividade desse recurso e a incapacidade de encontrar metáforas[1] que expliquem o mecanismo de conservação do psíquico, rejeitando a referência a Roma, ele nos herda uma discussão esclarecedora sobre os procedimentos de conservação do passado histórico incorporado na monumentalidade arquitetônica. Vamos a ela.

> Os historiadores ensinam que a mais antiga Roma foi a *Roma Quadrata*, um povoamento rodeado de cerca no monte Palatino. Seguiu-se então a fase do *Septimontium*, uma federação das colônias sobre os respectivos nomes, depois a cidade que foi cercada pelo muro de Sérvio

1 FREUD, Sigmund. "Nossa tentativa parece uma brincadeira ociosa; ela tem uma justificação apenas: mostra-nos como estamos longe de dominar as peculiaridades da vida psíquica por meio da representação visual."

> Túlio, e ainda mais tarde, após todas as transformações do tempo da república e dos primeiros césares, a cidade que o imperador Aureliano encerrou com seus muros. Não acompanharemos mais as mudanças sofridas pela cidade. Perguntemo-nos agora o que um visitante da Roma atual, munido dos mais completos conhecimentos históricos e topográficos, ainda encontraria desses velhos estágios.

Freud responde a pergunta dizendo que o que se pode reconhecer dessa sobreposição de cenários históricos são apenas índices, "vestígios", que se encontram imersos nas construções modernas da atual Roma. O visitante poderá especular antigas disposições arqueológicas, e por meio de um "sobrevoo mental" refazer os antigos traçados do muro de Aureliano e o de Sérvio. Haverá monumentos latentes, ocultos, sob os escombros de prédios novos, submersos no solo da cidade. Os vestígios também se confundem às intervenções feitas por meio de alguma restauração. "É assim que para nós se preserva o passado, em sítios históricos como Roma". Freud prossegue, retomando seu objeto de análise,

> Façamos agora a fantástica suposição de que Roma não seja uma morada humana, mas uma entidade psíquica com um passado igualmente longo e rico, na qual nada que veio a existir chegou a perecer, na qual, juntamente com as anteriores continuam a viver. Isto significa que em Roma os palácios dos césares e o *Septizonium* de Sétimo Severo ainda se ergueriam sobre o Palatino, que o Castelo de Sant´Angelo ainda mostraria em suas meias as belas estátuas que o adornavam até a invasão dos godos etc. Mais ainda: que no lugar do palácio Ceffarelli estaria novamente, sem que fosse preciso retirar essa construção, o templo de Júpiter Capitolino, e este não apenas em seu último aspecto, tal como o viam os romanos da época imperial, mas também naqueles mais antigos, quando ainda apresentava formas etruscas e era ornado de antefixas de terracota. Onde agora está o Coliseu poderíamos admirar também a desaparecida Domus Aurea, de Nero; na Piazza dela Rotonda veríamos não só o atual Panteão, como nos foi deixado por Adriano, mas também a construção original de Agripa; e o mesmo solo suportaria a igreja de Maria Sopra Minerva e o velho templo sobre o qual ela está erguida.
>
> Nisso, bastaria talvez que o observador mudasse apenas a direção do olhar ou a posição, para obter uma dessas visões.[2]

Freud encerra sua alegoria de maneira novamente esclarecedora ao dizer que "compreender espacialmente o tempo passado só ocorre por um gesto de 'justaposição'", uma vez que "um mesmo espaço não admite ser ocupado duas vezes".

O plano arquitetônico de Ouro Preto nos aponta para outros dois conceitos caros a esse aspecto semiótico da cidade, o de enunciação e o de *performance*. O primeiro refere-se à noção de que os signos sociais – nesse caso, a arquitetura –, exigem um sistema que as interprete, a língua. E a língua se manifesta por meio da enunciação. Desse modo, a organização espacial da cidade é compreendida como uma estrutura linguística – um texto, uma enunciação em potência –, que só se realiza no tempo presente. Há uma épica histórica desse espaço urbano que se manifesta por meio da articulação do cenário arquitetônico. Esse cenário é concebido não como "matéria estática" (ALCÂNTARA, 2001, p.190), mas como acontecimento enunciativo, isto é, a espacialidade é marcada por um projeto ressignificador do tempo histórico que ganha sentido no tempo presente da fala dos guias turísticos, por

2 A longa citação se justifica tanto pela qualidade do texto de Freud como pelas coincidentes associações ao nosso objeto de análise: a sobreposição de projetos históricos na monumentalidade arquitetônica. O tempo espacializado nos monumentos.

exemplo. Como nos esclarece Benveniste (2006)[3]:

> O presente linguístico é o fundamento das oposições temporais da língua. Este presente que se desloca com a progressão do discurso, permanecendo presente, constitui a linha de separação entre dois outros momentos engendrados por ele e que são igualmente inerentes ao exercício da fala: o momento em que o acontecimento não é mais contemporâneo do discurso, deixa de ser presente e deve ser evocado pela memoria, e o momento em que o acontecimento não é ainda presente, virá a sê-lo e se manifesta na prospecção. Esta é a experiência central a partir da qual se determina a possibilidade mesma do discurso. (p.75)

O tempo histórico se espacializa nos monumentos, no plano cartográfico e arquitetônico da cidade; o discurso potencial que essa "materialidade" sugere só é alcançado por meio do "presente linguístico" da enunciação. Esse presente é uma das condições desse processo de simbolização do mundo por meio da língua. Segundo Benveniste, são condição para a enunciação, a definição de três categorias fundamentais, as de *pessoa* – eu –, *espaço* – aqui –, *tempo* – agora. Elas fazem referência – entra aqui outro conceito decisivo, o de referenciação – às coordenadas desse processo comunicativo/interpretativo: todo discurso é orientado por um eu que fala a partir de um lugar e de um tempo. O conjunto desses elementos, índices, que surgem na e pela enunciação, é chamado por Benveniste de "aparelho formal da enunciação".

Desse modo, há, em Ouro Preto, uma estrutura narrativa organizada por meio de um conjunto de eventos, articulam-se, desse modo, os cenários naturais – os morros e picos –, os edifícios dominantes –as principais igrejas – e as construções periféricas – o conjunto de casas e demais monumentos e sua leitura é atravessada pela subjetividade de seu interpretante e pela emergência do presente. Os conjuntos panorâmicos assemelham-se a "quadros que se sucedem na visão da cidade como peças de exposição" (ALCÂNTARA, 2001, p.191). Ouro Preto funciona como um museu em aberto. Há uma sucessão de quadros que, posteriormente, tornaram-se cartões postais da cidade e objeto de peregrinações turísticas. Enquanto vivemos em uma cultura afetada pela amnésia, Ouro Preto funciona como memória insistente de um passado cultural que atinge a identidade do brasileiro. Tais narrativas localizam-se tanto em índices monumentais que organizam toda a arquitetura da cidade, como em arquivos humanos, na memória criativa de seus moradores e guias turísticos, por exemplo.

Deve-se ressaltar que esse ritual também permite certa "carnavalização da consciência" e em alguma medida autoriza que turistas sorriam para a foto, com algemas em punho, no pelourinho da Praça Minas Gerais em Mariana; que os museus agrupem forçosamente objetos que em seus contextos reais de significação se repeliriam, como as algemas dos escravos e as joias da nobreza, por exemplo. E que também pode justificar o poeta Gullar que reconhece nas montanhas de Minas o acento barroco da curva. Entretanto, a experiência desse ritual performático da arquitetura monumental pode arrebatar seus visitantes, como bem relata o poeta itabirano Carlos Drummond, que ao mesmo tempo escancara a condição dramática dos monumentos de Ouro Preto enquanto restos, fósseis, ao afirmar que "Quer nos azulejos/ ou no ouro da talha,/ olha: o que está vivo/ são mortos do Carmo."[4], ao mesmo tempo é conduzido pelo ritual religioso da cartografia das ruas da cidade barroca, e admite ter sido

3 Texto de 1968, Semiologia da língua, outro de 1970, O aparelho formal da enunciação, e um terceiro de 1966, A forma e o sentido na linguagem. Serão considerados, também, alguns textos mais antigos, dentre outros, Natureza do signo linguístico, de 1939, A natureza dos pronomes, de 1956.

4 In: DRUMMOND, Carlos. "Carmo", In: Claro Enigma /Selo de Minas, escrito em 1954.

enredado pela monumentalidade da Igreja de São Francisco de Assis, em Ouro Preto:

Senhor, não mereço isto.
Não creio em vós para vos amar.
Trouxeste-me a São Francisco
e me fazeis vosso escravo.

Não entrarei, senhor, no templo,
seu frontispício me basta.
Vossas flores e querubins
são matéria de muito amar.

Dai-me senhor, a só beleza
destes ornatos. E não a alma.
Pressente-se dor de homem,
paralela à das cinco chagas.

Mas entro e, senhor, me perco
na rósea nave triunfal.
Por que tanto baixar o céu?
Por que esta nova cilada?

Senhor, os púlpitos mudos
entretanto me sorriem.
Mais que vossa igreja, esta
sabe a voz de me embalar.

Perdão, senhor, por não amar-vos.[5]

O poema "São Francisco de Assis" revela o assujeitamento do poeta ao ritual enunciativo religioso que define o espaço arquitetônico da cidade de Ouro Preto, sempre conduzindo o caminhante para alguma igreja. A escolha – ou não escolha, a imposição do ato linguístico –"Trouxeste-me", escancara a performatividade e a imposição do traçado da cidade. O poeta também relata a condição enunciativa dos monumentos, da arquitetura da igreja, cujos púlpitos mesmo mudos pela sua condição marmórea, objetal, sorriem-no, a igreja não é um objeto estático, e sim um acontecimento cuja voz o embala.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Antônio Pedro Gomes de. A aparência das coisas. In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico nacional nº29**. Brasília: IPHAN, 2001. Brasil. Rio de janeiro: Editora UFRJ; IPHAN, 1996.

5 In: DRUMMOND, Carlos. "São Francisco de Assis", In: Claro Enigma /Selo de Minas, escrito em 1954.

BENVENISTE, É.**Problemas de linguística geral I.** Tradução Maria da Glória Novak e Maria Luiza Neri. Campinas: Pontes, 2005.

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral II**. Tradução Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, 2006.

FILHO, Ezequiel Barel. **Lúcio Costa em Ouro Preto: a invenção de uma cidade barroca**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra, Portugal, 2013.

GINZBURG, Carlo. "Sinais: raízes de um paradigma indiciário" In: **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História**. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GRAMMONT, Guiomar de. **Aleijadinho e o aeroplano**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

HANSEN, João Adolfo. **Notas sobre o "barroco"**. In: Revista do IFAC, nº 4, Ouro Preto,1997.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Companhia das Letras, São Paulo, 2015.

MACHADO, Lourival Gomes. **Barroco mineiro**. Ed. Perspectiva, São Paulo, 2003.

NATAL, Caion Meneguello. **"Ouro Preto e as primeiras representações da cidade histórica"**. Campinas: UNICAMP, 2006.

WÖLFFLIN, Heinrich. **Renascença e Barroco**, Ed. Perspectiva, São Paulo, 2012.

ZUMTHOR, Paul. Performance, recepção, leitura. São Paulo, Cosac Naify ,2004.

A REPRESENTAÇAO DA MULHER NO HIP-HOP

RUTH GEISIANE ALVES DA SILVA

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Eugênio Pacelli
Universidade do Vale do Sapucaí
Av. Pref. Tuany Toledo, 470 – 37550-000 – Pouso Alegre – MG – Brasil.
alvesruth73@gmail.com

Resumo. O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a participação feminina no espaço discursivo do Hip Hop, buscando analisar o tratamento dado à mulher nesse movimento. Para isso, utilizam-se as reflexões propostas nos estudos do discurso de linha francesa (AD francesa) e nos estudos Bakhtinianos. Tendo em vista a pouca visibilidade da mulher no Hip Hop, os estereótipos construídos por ela e para ela, a presente pesquisa visa ouvir a voz feminina silenciada no interior desse meio.

Palavras-chave. *Representações sociais da Mulher. Análise do Discurso. Sujeito. Hip Hop.*

Abstract. *This study aims to reflect on the women's participation in Hip Hop's discursive manifestations as an attempt to analyze how these women are treated in this movement. The theoretical support is grounded on discussions on the French discursive perspective, and the Bakhtin's ideas. Given the low visibility of women in Hip Hop, stereotypes built by her and for her, this research aims to hear the female voice silenced within that medium.*

Keywords. *Women's social representations. Discourse Analysis. community of speech. Hip Hop.*

1. DISCURSO, PRODUÇÕES DE SENTIDO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A análise do discurso de linha francesa (AD) surge em meados de 1960, em um cenário de lutas políticas e sociais, buscando rever algumas definições propostas pela linguística, pelo materialismo histórico althusseriano e pela ideia de inconsciente proposta pelos estudos lacanianos. Um dos representantes dessa proposta teórica é Michel Pêcheux, que, juntamente com seu grupo de estudo, se opôs ao formalismo linguístico presente na França e ao contexto sócio-político e histórico do período, apresentando uma nova proposta de análise do discurso, que leva em consideração a tríade sujeito/história/ideologia, relação esta estudada por Pêcheux (1983, p. 53), para quem

> todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente).

De acordo com a afirmação do autor, todo enunciado dá espaço à interpretação, e esta, por sua vez, leva em consideração o discurso do outro e também o Outro[1] do discurso, ou seja, o avesso de seu dizer. Nesse sentido, todo discurso perpassa por um dizer Outro ou mesmo pelo dizer do outro, seja por meio de afeições, seja por meio de disparidades em relação ao que se diz.

Segundo Orlandi (2001), não há possibilidade de ocorrer o discurso sem o sujeito, uma vez que a existência deste não acontece sem a presença da ideologia, pois o sujeito é social e está vinculado a procedimentos discursivos, sobre os quais atua. Sendo assim, todo discurso é perpassado por uma dada ideologia.

É importante retomar neste trabalho a proposta de Althusser, para quem o sujeito é assujeitado a uma dada posição ideológica. De acordo com Althusser (1970), a ideologia é a representação imaginária que faz com que os sujeitos determinem um lugar o qual vão ocupar na sociedade. Essa representação é garantida por segmentos ideológicos, seja religioso, seja político, entre outros. Dos estudos lacanianos, veio a ideia de sujeito inconsciente e descentrado. O tratamento atribuído ao sujeito no interior da AD é ancorado na relação inconsciente/ideologia.

2. AS REPRESENTAÇÕES DA MULHER NO HIP HOP

As letras de músicas de raps compostos por mulheres que apresentam discursos sobre a figura feminina são o foco desta pesquisa. Dessa maneira, os grupos ou cantoras selecionados foram: Nega Gizza (Prostituta); Yzalú (Mulheres negras) e Pearls Negras (O futuro).

Várias imagens reiteram diferentes representações da mulher nas letras de músicas selecionadas. Conforme dito antes, no Hip Hop, a mulher ora é tratada como elemento de contemplação, ora é vista como algo sujo, pecaminoso e vulgar. Esse discurso é assumido por ela como uma forma de questionamento à sociedade. Identifica-se que o enunciador, em grande parte dos *raps,* é oriundo da favela, da periferia, e tem domínio dos acontecimentos que ocorrem nesse espaço. Verifica-se nos *raps* analisados um enunciador que se constitui discursivamente por meio do dizer, um enunciador pertencente à comunidade deixada de lado pela mídia e pela sociedade.

No *rap Mulheres negras*, é possível constatar que o lugar construído discursivamente é referente a um grupo específico e que, inserido nesse contexto, está o sujeito que enuncia, deixando marcadamente ser parte desse todo. Além disso, há uma referência à mulher (negra), que quase não aparece nos meios sociais e na mídia de uma forma geral e, quando aparece, é estereotipada, assumindo, na maioria das vezes, papéis de empregada ou de marginal. Por meio do desabafo da *rapper*, é realizado um contraponto entre superior e submisso, em que se pode perceber que o sujeito da enunciação, a mulher, deixa evidente sua contestação ao que

1 Outro com letra maiúscula refere-se a um discurso outro, com o qual um dado dizer dialoga seja para validar algo já dito ou para refutá-lo ou mesmo para inscrevê-lo como o avesso do discurso proferido. Quanto ao outro, com letra minúscula, refere-se ao discurso do enunciatário, que o enunciador usará também para compor seu dizer.

o sistema impõe, afirmando que, ainda que a mídia a transforme ou transforme as mulheres de sua etnia em sujeitos servis, elas não se constroem social e discursivamente de tal forma. A mulher "negra" se constitui discursivamente como um ser ciente do tratamento que recebe da sociedade. Ela não se configura como vítima, mas como alguém que sabe o que é e o que quer, independente do tratamento dado pelo outro a ela.

Sob a perspectiva de Maingueneau(1999), pode-se perceber que o tom e a corporalidade assumidos na canção inscrevem a mulher em um universo próprio de construção de valores que, aos poucos, vão desconstruindo uma imagem anterior da escrava, da faxineira, da marginal que lota os presídios femininos do país e da mãe solteira ainda na fase da adolescência, conforme dito no trecho *Cansei de ver a minha gente nas estatísticas das mães solteiras, detentas, diaristas.*

Outro questionamento feito pela compositora da canção diz respeito às cotas nas instituições de ensino. Sua pele, suas características físicas não podem caracterizá-la nem como marginal, nem como incapaz de lutar pelas suas conquistas. O que essa mulher busca é apenas o direito de ser tratada na sociedade como os demais cidadãos. Ela não reivindica para si privilégios específicos, mas tratamento igualitário para que possa viver com dignidade.

Em outro panorama, no *rap O futuro,* tem-se uma figura que desconstrói as relações de superioridade e de inferioridade. É possível perceber por meio da canção que há uma exaltação do *ethos* feminino, trazendo uma representação de um sujeito (a mulher) que busca autoafirmação no espaço discursivo em que atua (o Hip Hop), por meio do dizer, de como esse dizer se constitui social, histórica e discursivamente, e do vestir. Além disso, ainda permanece a marcação do sujeito que enuncia como parte integrante de um determinado grupo (provindo de vielas).

Outro aspecto que pode ser retirado da canção *O futuro*, é a necessidade de reafirmação do lugar ocupado pelas *Mcs* nos palcos e no movimento musical, ou seja, há no não dito, ou não proferido explicitamente, a presença da discriminação que a mulher sofre no Hip Hop por participantes da própria manifestação discursiva. Este fato que pode ser evidenciado no trecho *Fala que **eu** não tenho talento E que **eu** não sirvo pra ser MC "pera" aí... No seu nível eu não me rebaixo / Quebrando no flow,/ mandando meu som / E com minhas rimas eu esculacho*. Assim, o sujeito evocado nesta canção busca mostrar que também é capaz de fazer *rap*, podendo muitas vezes ser até melhor do que os Outros que predominam nessa manifestação discursiva.

O tom de autoridade é marcado na letra analisada, no qual o sujeito se constrói por meio de ações de indignação e revolta para com o outro - *Sai da minha reta antes que eu enlouqueça/Fala pelas minhas costas e me copia dos pés a cabeça/Otária, fica quietinha/No seu nível eu não me rebaixo...* Nesse caso, o *ethos* instituído por meio da ação discursiva, projeta o sujeito que enuncia como ser que dita ações ao outro inserido na prática discursiva em curso - *Fala que eu não tenho talento E que eu não sirvo pra ser MC, /"pera" aí/É a MC Jê que está **mandando**/E junto com as Pérolas Negras, vamos revolucionando/**Sai** da minha reta antes que eu enlouqueça*.

Além disso, outro aspecto que merece destaque é a forma como o enunciador se projeta discursivamente como fiador do que está sendo dito–*Pretinha de fé, adidas no pé, é muito estilo e muita atitude pra uma mulher; Princesas de aba reta; Maloqueira das vielas* – evidenciando em relação aos trajes utilizados, os ideais das *Mcs*, que denotam status no mundo

em que vivem. Essa representação é dada por meio de sua maneira de cantar, vestir e dançar, característica esta presente na maior parte de *Mcs* de Hip Hop, que utilizam tais elementos para compor sua identidade, bonés de aba reta, tranças, roupas chamativas, correntes, tênis *Adidas* ou *Nike*.

Outro modo de se referir à mulher, evidenciado nos raps analisados, revela um discurso voltado para algo pecaminoso e revelando um sujeito discriminado pela sociedade, em função de suas vestimentas e de sua profissão, o que foi encontrado no rap Prostituta, o qual é marcado linguística e discursivamente pela primeira pessoa, instaurando também a representação de um sujeito especifico, a mulher-prostituta, que é marginalizado socialmente. Evidencia-se, dessa forma, o modo como esse sujeito constrói a imagem de si mesmo, qual seja, a de um ser consciente de sua representação social e que, embora a conteste, encontra-se incapaz de mudar as regras do jogo, dadas às circunstâncias impostas a ela pela própria sociedade.

A posição ideológica assumida nessa representação, de ser consciente de suas escolhas, é questionada pelos estudos do discurso, no que diz respeito à ideia proposta por Pêcheux (1975) sobre esquecimento. Segundo o autor, o sujeito ideológico tem a impressão de ser dono de discurso. Ao enunciar, esse sujeito tem a ilusão de que tudo o que diz vem de si mesmo, ou seja, ele pensa ser o criador de seu próprio discurso, bem como tem a ilusão de que existe apenas um único sentido para tudo o que se diz. Assim, tudo o que disser será perfeitamente entendido por seu interlocutor. O que ocorre de fato, segundo o autor, é que esse sujeito é interpelado por uma dada posição ideológica que o leva a assumir uma determinada posição social.

Nesse sentido, pode-se apresentar o seguinte questionamento: trata-se mesmo de uma escolha própria, ou o sujeito foi levado a tal decisão? Para a AD, o sujeito assume não só o vocabulário e as estruturas linguísticas de uma dada instância discursiva, mas ideias já estabelecidas anteriormente. Dessa forma, o sujeito não realizou tal escolha, embora ele acredite que sim, mas se esquece que não é o único dono do dizer, outros dizem com ele, em seu dizer ecoam outras vozes, inclusive a voz do Outro de seu discurso.

A partir das análises realizadas, constata-se que, em geral, a mulher procura desconstruir imagens, pré-estabelecidas na e pela sociedade, de prostituta, vagabunda, promíscua, presidiária, mãe solteira e marginal, buscando de certa maneira ser ouvida.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho fez surgir algumas reflexões acerca do lugar ocupado pela mulher no mundo, em que se pôde perceber o percurso de mulheres específicas, “negras” e pobres, oriundas de camadas sociais menos prestigiadas em meio a um movimento social/musical em que a presença feminina ainda é pequena. Por meio deste estudo, foi possível constatar a importância de reconhecer e valorizar os diferentes discursos que circulam socialmente, não tomando nenhum como verdade absoluta, mas buscando sempre refletir sobre os ditos e os não ditos de um determinado dizer. O quadro teórico utilizado foi determinante sobre a análise das representações sociais da mulher no *Hip Hop*. Ao tratar de questões relativas à construção das representações do sujeito, do *ethos* discursivo, da

representação do simbólico e do imaginário social, essa proposta teórica possibilita ao analista uma leitura plurissignificativa da sociedade e das diferentes formações discursivas que ela abriga.

Os questionamentos levantados pela mulher sobre sua participação no *Hip Hop* mostram uma contradição no interior do próprio movimento, uma vez que este levanta a bandeira da igualdade de direitos sociais. Ao ter de defender a sua participação no movimento, a mulher questiona a própria construção social, histórica e ideológica do *Hip Hop*, uma vez que tal movimento visa reivindicar um tratamento mais digno e menos preconceituoso ao sujeito afrodescendente que se encontra situado à margem da sociedade e se sente oprimido e excluído de muitas instâncias sociais.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença, 1970.

BAKHTIN,Mikhail. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1963/2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.

BAKHTIN. M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes: 2003.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** Trad. Laura Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

MAINGUENEAU, Dominique. (1999) Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, Ruth. **Imagens de si no discurso:** a construção do ethos. Tradução de Dílson Ferreira daCruz, Fabiana Komesu e Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2005a, p.69-92.

MAINGUENEAU, Dominique. (2006) **Cenas da enunciação**. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2006.

MOREIRA, Tatiana Aparecida. **A constituição da subjetividade em raps dos Racionais MC's.** 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**. 4ed. Campinas: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, Michel. (1975) **Semântica e discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1975.

PECHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad.: Eni Pulcinelli Campinas: Pontes, 1997. Edição original: 1983.

TODOS TÊM ALGO A DIZER: O PROCESSO COGNITIVO COMO CHAVE PARA A ESCRITA

SARITA ERTHAL

Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
Av. Alberto Lamego, 2000 – 28035-200 – Campos dos Goytacazes – RJ – Brasil.
saritaerthal@gmail.com

Resumo. Este trabalho debate a dificuldade de levar estudantes a redigir textos coerentes, coesos e com satisfatória autoria. Se o processo cognitivo é a chave para a escrita, é possível que o ser humano diga algo novo para sua consciência. Como o registro escrito dá forma ao que se pensa, a expressão tende a ser uma reprodução de discursos previamente feitos. Ainda assim, com o olhar treinado do interlocutor, um texto pode surgir no papel, com coerência e autoria.

Palavras-chave. Produção textual. Autoria. Espaços Mentais.

***Abstract**. This paper discusses the difficulty of bringing students to write coherent and cohesive texts with satisfying authorship. If the cognitive process is the key to writing, it is possible that the human being say something new to his conscience. As writing formalizes what is thought, the expression tends to be a reproduction of previously made speeches. Even so, with the interlocutor trained look, a text can appear on paper, with coherence and authorship.*

***Keywords.** Text production. Authorship. Mental Spaces.*

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa vem ao encontro de um dos grandes problemas enfrentados por professores de redação em sua prática cotidiana: levar seus estudantes a redigir textos com mais marcas de sua autoria. Pressupõe-se que, a partir da análise dos Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs) utilizados pelo aluno, seja possível levá-lo a fazer "brotar" no papel textos com coerência e autoria, mesmo que o enunciatário esteja diante de temas de pouco domínio. Esta pesquisa pretende buscar formas de orientar a reescrita para que estudantes desenvolvam sua escrita com a autonomia que lhes compete, ainda que sob a condição mencionada.

A noção de MCI, cara à Teoria dos Espaços Mentais, foi o recurso utilizado para estimular

estudantes a ativá-los de sua experiência sociocognitiva, no processo de reescrita textual. Por meio da análise dos MCIs presentes em um texto é possível trazer à tona experiências subjetivas do estudante, para que, a partir delas, ocorra a reelaboração da escrita com marcas de autenticidade, ampliando a força de coesão e coerência textuais. Essa hipótese parte de um experimento realizado com duas de minhas alunas de redação da segunda série do ensino médio, em uma escola em Campos dos Goytacazes - RJ.

2. ESCOLA, ESCRITA E AUTORIA

No âmbito da preocupação com a precariedade da redação escolar, Orlandi (1988, p. 75-76) analisa a interferência da escola no processo do ensino da escrita. A linguista ressalta que, entre as diferentes funções enunciativo-discursivas correspondentes às diferentes representações inscritas pelo sujeito no texto, a função de autor merece especial atenção. Sua contribuição teórica, de acordo com o "princípio da autoria" de Foucault[1], uma das bases para seu estudo, está no pressuposto que "o autor é a função que o *eu* assume enquanto produtor de linguagem".

Diversos modos de "apagamento do sujeito" acontecem, então, já que na instância determinada pela representação social, a do autor, "se exerce a injunção a um modo de dizer padronizado e institucionalizado no qual se inscreve a responsabilidade do sujeito por aquilo que se diz" (ORLANDI, 1988, p. 78). Esse apagamento constitutivo do sujeito não é negativo, conforme Orlandi. É necessário haver uma relação com o mundo exterior simultaneamente à sua própria interioridade para que se construa uma identidade como autor, de acordo com ela.

Orlandi destaca que a escola deve desenvolver a mudança que levará indivíduos a serem autores. Isso significa fazê-los deixar a função de sujeito-enunciador e assumir a de sujeito-autor. Ainda assim, "a escola, enquanto lugar de reflexão, é um lugar fundamental para a elaboração dessa experiência, a da autoria, na relação com a linguagem" (ORLANDI, 1988, p. 82), mas não é o suficiente, segundo a pesquisadora.

Em "Nem escritor, nem sujeito: apenas autor", Orlandi (1988, p. 75-82) observa que o sujeito ocupa diversas posições no interior de um mesmo texto, o que a faz considerar a heterogeneidade uma forte característica do universo discursivo. Em meio à complexidade da relação entre o sujeito e o discurso, a pesquisadora concorda com Foucault ao dizer que, no discurso, encontram-se "sistemas de dispersão". Se o filósofo fala de sujeito, quando fala de poder e instituição, essa é a correspondência que leva Orlandi (1988, p. 76) a ter como objeto de estudo "a relação do sujeito com o texto que ele produz, tendo em contexto a escola e tomando como cerne da observação o momento em que se ensina a escrever".

Diferentemente do que pensa Foucalt[2], Orlandi (1988, p. 77), ao ordenar hierarquicamente locutor, enunciador e autor, expõe as várias funções que vão em direção ao social. Com isso, o autor é, pelo seu ponto de vista, aquele que é mais afetado pelo contato

1 Embora Foucault restrinja a função autor àqueles reconhecidos por alguma instância de autoridade, para Orlandi (1983, p,77), o princípio da autoria é geral. Mesmo que o texto não tenha um autor específico, sempre se imputa uma autoria a ele.

2 Para Foucault, "o autor é o princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações" (In ORLANDI, 1988, p.77).

com o social e suas coerções. Nesse sentido, para ser autor, o eu precisa se assumir como produtor da linguagem. Mas, como sua dimensão discursiva é determinada pelo contexto sócio-histórico, ela está submetida às regras das instituições (ORLANDI, 1988, p.77).

Conforme Orlandi (1988, p. 78), é na instância do autor em que há maior "apagamento" do sujeito, visto que seu modo de dizer é institucionalizado e padronizado. Ao escrever com coerência, respeito às normas gramaticais e ao gênero, clareza, originalidade, entre outras exigências, um sujeito torna-se visível, isto é: "calculável, controlável, em uma palavra, identificável". De acordo com a linguista, para que o sujeito construa sua identidade como autor, ele precisa criar vínculos entre a exterioridade e sua interioridade: "o autor é, pois, o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel na ordem social em que está inserido" (ORLANDI, p. 79).

A problemática levantada por Orlandi diz respeito à responsabilidade da escola no que tange a fazer com que os sujeitos passem de enunciadores a autores. Como autor, pelo pressuposto da linguista, a responsabilidade é maior, pois existe uma relação institucional com a linguagem. Por isso, ela destaca que a escola deve oferecer aos alunos mecanismos de domínio do processo discursivo e os de domínio dos processos textuais nos quais ele marca sua prática de autor.

3. ESPAÇOS MENTAIS

Fauconnier usa a metáfora do *iceberg* para explicar que as expressões linguísticas são como a parte menor e visível da geleira, enquanto a parte submersa, maior e oculta, representa as operações cognitivas usadas para produzir e interpretar tais manifestações: "a construção de espaços mentais acontece num nível cognitivo. [...] O nível cognitivo é distinto da estrutura linguística, do mundo real e dos mundos possíveis" (FAUCONNIER, 1997, p. 36).

De algum modo, a perspectiva do *iceberg*, de Fauconnier (1997), dialoga com os estudos de Vygotsky (1998) acerca do desenvolvimento de uma linguagem mais complexa à medida que o processo cognitivo da criança vai-se desenvolvendo. Para este,

> Quando passa a dominar a fala exterior, a criança começa por uma palavra, passando em seguida a relacionar duas ou três palavras entre si; um pouco mais tarde, progride das frases simples para as mais complexas, e finalmente chega à fala coerente, constituída por uma série dessas frases; em outras palavras, *vai da parte para o todo*. Por outro lado, *quanto ao significado, a primeira palavra da criança é uma frase completa. Semanticamente, a criança parte do todo, de um complexo significativo*[3], e só mais tarde começa a dominar as unidades semânticas separadas, os significados das palavras, e a dividir o seu pensamento, anteriormente indiferenciado, nessas unidades. (VYGOTSKY, 1998, p. 157)

Se, em Vygotsky, a criança, com suas primeiras palavras, evoca, em sua mente, "um complexo significativo", como se expressasse uma "frase completa", em Fauconnier, os MCIs são capazes de funcionar como o processo de ir "da parte para o todo", em se tratando da possibilidade de levar sujeitos a se aprofundar em conhecimentos complexos, que muitas vezes possuem, mas não os acessam por causa de algum bloqueio. Se esses sujeitos estão inseridos em uma determinada cultura e dominam a sua linguagem, há conhecimentos submersos

3 Grifo meu.

(tal como na metáfora do *iceberg*), de acordo com suas vivências/experiências, que podem ser ativados de alguma maneira. Na criança, a maturidade linguística será responsável por esse crescimento. Em adolescentes e adultos, ela já existe, porém é bloqueada pelas diversas instâncias do "como dizer".

4. A EXPERIÊNCIA

Este artigo tem como base um breve experimento realizado com duas alunas da segunda série do ensino médio. Inicialmente, analisei uma redação decorrente de uma atividade escolar (abaixo):

Texto 1. Proposta de redação solicitada em classe

Mackenzie – Vestibular 2012 - 2º semestre

Redija uma dissertação a tinta, desenvolvendo um tema comum aos textos abaixo.

Texto 1

Milhões de adolescentes foram convocados por uma grande estrela da música internacional a aceitarem seus corpos do jeito que eles são: magros, gordos, pouco importa. "Seja corajoso e celebre seus defeitos perceptíveis condenados pela sociedade", escreveu ela em seu site e nas redes sociais. (Adaptado da Folha de S.Paulo, 08/10/2012)

Texto 2

Aos 15 anos, eu comecei a provocar vômitos sempre que achava que tinha comido demais. Mas esses episódios eram raros. Por volta dos 17, eu estava bem acima do peso e fiz uma série de dietas rigorosas. Fiquei viciada em emagrecer, forçava o vômito e me obrigava a comer no máximo 700 calorias por dia. É difícil para uma anoréxica entender que a busca da beleza pela magreza pode torná-la uma pessoa feia, diferente do que ela procura. (Depoimento de estudante para a Folha de S.Paulo)

Texto 3

A moda, a publicidade, a TV, tudo isso trabalha para que você se enquadre em um determinado padrão. Adolescentes são mais suscetíveis a essa massificação e, quando não se acham adequados a ela, podem terminar em um círculo vicioso e doentio. (Takí Cordás, psiquiatra)

Apesar da discussão sobre o tema em sala, ambas as produções de ambas as alunas não foram além do senso comum, tornando-se uma mera paráfrase dos textos de apoio pertencentes à proposta solicitada e da reprodução de algumas ideias que surgiram em aula. Para efeito desta apresentação, o trabalho de Carla (nome fictício) será tomado como exemplo. O texto a seguir fora elaborado sob a condição mencionada anteriormente.

A perfeição do imperfeito

Os adolescentes, em sua transição de crianças para adultos, estão mais sujeitos à busca de um corpo ideal. Estão nessa fase de querer se encaixar, descobrir o seu papel aqui. Além disso, estão mais sujeitos à prática do bullying. Muitos adolescentes sentem que para ser feliz, é necessário mudar, se adequar à sociedade, como se o marquetim do corpo perfeito exibido na televisão fosse o certo.

Revistas, televisão, panfletos... Mulheres e homens com forma física perfeita, glúteos e peitos ostentando, no caso das mulheres, e nenhuma "imperfeição", nenhuma espinha, estria, mancha... Isso faz com que o adolescente deseje esse corpo que sequer é real.

A mídia deveria deixar de selecionar e modelar as pessoas, exibir o mesmo que a gente vê nas ruas e no dia a dia. Desse modo, menos adolescentes se sentiriam insatisfeitos e desejando um corpo impossível, e menos adolescentes se submeteriam a cirurgias perigosas e desnecessárias. Eles passariam a se aceitar mais do jeito que são.

Texto 2. Primeira redação

Com base na Teoria dos Espaços Mentais, analisei os dois MCIs que estruturavam seu texto. Carla organiza sua argumentação a partir do MCI1- jovens e do MCI2- mídia:

MCI 1: jovem	MCI 2: mídia
- Adequar-se à sociedade	- Modelar pessoas
- Desejar o corpo ideal	- Divulgar o corpo ideal
- Descobrir seu papel	
- Praticar bullying	
- Exclusão	- Inclusão

Figura 1. Organização da argumentação

Duas hipóteses surgem em seu texto. A primeira é a de que adolescentes estão na fase de descobrir seu papel no mundo; e a segunda, que eles estão mais sujeitos à prática do *bullying*. O texto de Carla não traz essas contrapartes em seu desenvolvimento. A análise dos MCIs do texto 2 evidenciou três índices de autoria. Essas marcas foram selecionadas porque se distinguiam do que era trabalhado nos textos de apoio. Ainda que algumas delas tivessem sido abordadas na aula em que o tema fora debatido, há de se afirmar que todas fazem parte

do universo cultural de Carla. Nesse sentido, evidencia-se a possibilidade de levar a estudante a aprofundar sua dissertação e a dizer algo novo.

Ao solicitar a segunda redação, as explicações do pesquisador à Carla foram sucintas, com o intuito de não provocar interferências, e restringiram-se basicamente às instruções contidas na folha que lhe fora entregue. O comando pedia que a adolescente reescrevesse sobre o mesmo tema da primeira redação, mas que aprofundasse os seguintes aspectos: "perfeição do imperfeito", "[jovens querem] descobrir seu papel aqui" e "[jovens] estão mais sujeitos à prática de *bullying*". A proposta a ser desenvolvida trazia uma nova possibilidade: um receptor que não fosse o professor da escola, o qual tradicionalmente atribuiria uma nota ao trabalho conforme o desempenho alcançado. Com o propósito de trazer à tona mais possibilidades de mesclagens, ainda que no campo de uma situação não real, foi perguntado se a estudante lia alguma revista impressa, como a *Super Interessante*, por exemplo, para que ela se sentisse menos aprisionada por uma moldura pedagógica. Porém, Carla falou que não tinha o hábito de ler textos jornalísticos impressos. Além de livros de ficção, sua leitura se restringe a conteúdos da internet.

A moldura acadêmica foi, então, instaurada, e Carla a respeitou com destreza, ainda que lhe fora dito para não levar em conta o estilo da revista mencionada, já que ela não a conhecia. Contudo, a jovem atende à agenda da situação discursiva (o que dizer, como dizer, para quem dizer).

Texto 3. A reescrita de Carla

A perfeição do imperfeito

Estamos acostumados a ver na mídia como padrão de corpo ideal, glúteos e seios volumosos, barrigas finas e rostos lisos, sem a presença de espinhas, rugas ou qualquer tipo de marca. Entretanto, a realidade não é bem assim. Vemos gente em todos os níveis de magreza e gordura, olheiras e pintas, com seios pequenos ou volumosos. A sociedade se acostumou a olhar para imagem exibida na TV e tomar ela como um exemplo a ser seguido. Ela vem se esquecendo da beleza da variedade, das diferenças, da perfeição do que é imperfeito.

Em meio a essa diversidade de etnias, formas e culturas, a falta de conhecimento do diferente pode vir a gerar uma certa intolerância, a porta de entrada para o bullying. Dentro dos padrões de perfeição criados por culturas distintas; o jovem, muitas vezes, não possui mentalidade para se aceitar e aceitar o outro. Dois lados da mesma moeda de exclusão.

Como caímos nessa armadilha? Ou seria melhor perguntar, como saímos dessa armadilha? Talvez a resposta seja procurarmos entender qual o nosso papel aqui.

De acordo com o texto 3, nota-se que a autoria emergiu com mais naturalidade. Uma próxima etapa ficaria em torno da adequação ao gênero textual que fosse mais pertinente à intenção desejada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o estudo realizado, todos podem ser autores por conta das subjetividades. Autor, conforme Orlandi (1988, p. 78) é a instância de maior "apagamento" do sujeito, visto que é no modo de dizer padronizado e institucionalizado em que se inscreve a responsabilidade do sujeito por aquilo que diz. A escola é responsável por formalizar o "como dizer". Nesse sentido, no processo de aquisição dos gêneros textuais, o qual leva ao referido "apagamento", é fundamental estimular o surgimento da autoria para que, em longo prazo, pesquisadores não se defrontem com uma realidade em que um dos maiores problemas de redação seja como o detectado por diversos pesquisadores.

Se, de modo geral, a escrita produzida por estudantes do ensino médio revela que grande parte do *iceberg*, como na metáfora de Fauconnier, está submersa, estimular a reescrita de textos com base nos MCIs encontrados em uma primeira produção é uma maneira estimular a produção de textos mais autorais sem que se busque algo novo por meio da pesquisa. Esse exercício de reescrita pode contribuir, ainda, para melhor desempenho cognitivo e linguístico dos sujeitos que o praticam.

REFERÊNCIAS

FAUCONNIER, Gilles. **Mental spaces: aspects of meaning constructions**. New York, Cambridge University Press: 1997.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Nem escritor, nem sujeito: apenas autor. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANTÍGONA, DE SÓFOCLES, ÉTHOS E IMAGINÁRIO SOCIAL

SHIRLEY MARIA DE JESUS

Faculdade de Letras
Universidade Federal de Minas Gerais
Av. Antônio Carlos, Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha - Belo Horizonte - MG - Brasil - 31270-901.
linguaportuguesa.shirleymaria@gmail.com

Resumo. Esta pesquisa propõe uma discussão teórica sobre a noção de ethos, a partir da qual se pretende analisar a obra Antígona1, de Sófocles. Apresentamos, para tal, as abordagens de Aristóteles (2013), Amossy (2005) e Maingueneau (2011, 2010). A partir dessa atualização teórica, que mobiliza uma noção central da retórica aristotélica, pretendemos demonstrar a construção do ethos feminino na tragédia sofocleana. Nosso propósito é trabalhar com um texto de estatuto ficcional que faz uma espécie de crítica social da época. Trabalharemos, neste estudo, com a hipótese de que um dos possíveis ethos da personagem Antígona origina-se na recusa da injustiça.

Palavras-chave. Antígona. Aristóteles. Ethos. Sófocles.

Abstract. *This research proposes a theoretical discussion about the ethos notion, from which it is intended to analyze Sophocles' Antigone. The approaches of Aristotle (2013), Amossy (2005) and Maingueneau (2011, 2010) are presented here. From this theoretical update, that mobilizes a notion central Aristotelian Rhetoric, we intend to demonstrate the construction of the feminine ethos in Sophoclean Tragedy. Our purpose is to work with a statute fictional text that makes a kind of social critique of the period. We will work in this study with the hypothesis that one of the possible ethos of Antigone character stems from the refusal of injustice.*

Keywords. *Antigone. Aristotle. Ethos. Sophocles.*

1. O *ETHOS* ARISTOTÉLICO *E O ETHOS* PELO VIÉS DA ANÁLISE DO DISCURSO: DIÁLOGOS

Aristóteles (2013) vê a retórica como prática que proporciona, ao orador, oportunidades sociais de aprendizagem sobre o como lidar com o público durante um discurso oral, projetando-

1 Quando nos referirmos à obra Antígona, de Sófocles, vamos usar o termo em itálico. Quando se tratar da personagem, não usaremos o destaque. (When we refer to the work Antigone, we will use the term in italics. In the case of the character we will not use the italics.)

se enquanto um orador digno de fé. Na arte retórica, até mesmo a posição social do orador é levada em consideração enquanto elemento que valida ou dá credibilidade ao mesmo. E Amossy (2005), ao abordar o jogo de imagens - que dos outros fazemos e vice-versa - que se estabelece por meio do *ethos*, lembra-nos que o *status* do *sujeito comunicante* é, de fato, um elemento significativo na enunciação.

O ethos enquanto imagem de si, consoante Amossy (2005), pode ser também representação de uma imagem geral, ou seja, compartilhada, por exemplo, por um grupo, por uma sociedade. Como imagem, o *ethos* é responsável por caracterizar, definir, exibir modos de pensar e de agir, dentre outros. Imagem que se constrói, articula-se enquanto jogo, artifício, estratégia de construção discursiva. Tudo isso faz com que a retórica, pelo viés do instrumento ethos, se mantenha como possibilidade de análise, inclusive, das narrativas ficcionais já que nelas pode instalar-se o verossímil, o incerto, às vezes, o falso, a aparência.

Dando continuidade ao pensamento de Amossy (2005) que, como vimos, considera o e*thos* enquanto *imagem de si*, notamos que para analisarmos determinada imagem, é preciso relacionar o *sujeito comunicante* a seu *sujeito interpretante*. Logo, vivenciar, isoladamente, o *ethos* não é o mesmo que vivenciá-lo em grupo. Quando isolado, o *sujeito comunicante* não conta com a resposta do outro e, consequentemente, também não aprende acerca de sua própria reação diante da imagem que dele o outro constrói. Reafirmamos que se trata de um jogo de imagens no qual cada interlocutor desfruta de oportunidades para o autoconhecimento e, para isso, precisa do outro, precisa interagir. Essa interação insere o *sujeito comunicante* em um possível devir de seu ser, ou seja, o ser é levado a sair de si e consultar a imagem que dele fazem os demais, avaliando a autenticidade de seus próprios predicados e, ao mesmo tempo, retornando a si a fim de redimensionar sua imagem projetada em busca de aperfeiçoamento pessoal ou, simplesmente, do manejo da arte retórica. Nesse processo de idas e vindas - de si para o social e do social para si -, o orador analisa o seu caráter, aprimorando-o a fim de transformar em ato o que em si habita enquanto sujeito psico-sócio-linguageiro - ação deliberada, segundo o próprio Aristóteles (2013). Logo, cada vez que ele reencontra ou adentra o espaço social, pode revisitar o *habitus* dessa sociedade, e é nessa dinâmica que o e*thos* pode ser construído no entrelaçamento entre o individual e o coletivo[2], ou consoante Kerbrat-Orecchioni (2010, p. 119),

> [...] o ethos individual se ancora no ethos coletivo (o orador deve se valer de um estoque de valores partilhados para que "a coisa funcione"), e, por outro lado, o ethos coletivo só é apreensível através dos comportamentos individuais nos quais ele vem se incarnar [...].

Mediante o exposto até então, podemos inferir, segundo Amossy (2005), que para a enunciação ser aceita enquanto suposta verdade, não deve ser produzida apenas de um lugar que demonstre a autoridade do *sujeito comunicante*, em outros termos, ela defende que o discurso enquanto interação entre os sujeitos permite (inter)agir, pois a fala possui poder e produz um efeito discursivo sobre o *sujeito interpretante* nessa troca verbal. Desse modo, a construção discursiva de uma *imagem de si* confere ao *sujeito comunicante* certa autoridade que lhe permite influenciar opiniões, por exemplo.

Outro teórico, já aqui referenciado, a abordar a questão do ethos é Maingueneau

2 Na perspectiva de Reboul (2004, p. 197), "[...] o que salva a retórica é que o orador não está sozinho, que a verdade é encontrada e afirmada na prova do debate. Tanto com os outros quanto consigo mesmo."

(2011, p. 98-99). Segundo ele, o "[...] *ethos* não diz respeito apenas, como na retórica antiga, à eloquência judiciária ou aos enunciados orais: é válido para qualquer discurso, mesmo para o escrito. [...]"

Ao afirmar que o *ethos individual / ethos coletivo* é válido para qualquer discurso, Maingueneau se debruça sobre o discurso literário - um discurso de sedução, pertencente ao espaço social, que propõe um jogo sobre os significados linguísticos e a ficção, assim como sobre uma cenografia original no sentido de não ser tão previsível -, e afirma que o papel do *ethos,* nesse tipo de discurso, é o mesmo, ou seja, visa, "[...] através de uma maneira de dizer, configurar uma certa maneira de habitar o mundo." (MAINGUENEAU, 2010, p. 195)

O *ethos literário*, entretanto, tem uma particularidade, a saber: não ativa pela leitura um mundo ético atribuível. Em outras palavras, o mundo que ativa nem sempre se fundamenta em estereótipos tipificados. Desse modo, o *ethos literário* apresenta-se poroso na medida em que o "escritor" (*sujeito comunicante*) busca construir uma apresentação de si ou de sua(s) personagem(ns), por meio do *ethos discursivo* (*dito* ou *mostrado*), com uma cenografia imprevisível e estratégias de sedução, levando o *sujeito destinatário* a aderir a uma maneira de dizer e, talvez, a uma maneira de ser.

Mediante o exposto, passaremos a análise do e*thos* em Antígona, de Sófocles.

2. O *ETHOS* EM ANTÍGONA, DE SÓFOCLES

Antes de focarmos nos e*the* femininos, vamos abordar, brevemente, os *ethe* masculinos em *Antígona*.

O *ethos* de Creonte revela que ele é o arquétipo do herói que aprende tardiamente, pois como o deus Cronos, "devora" seu filho e sua futura nora (que seria também sua "filha"). E o *ethos* de Hêmon aponta-o como aquele que sabiamente pode intervir enquanto conselheiro do pai, já que toda a sua intervenção buscava expandir o período político de Creonte a outro patamar, conforme percebemos nos excertos a seguir.

> Hêmon
>
> [...] - nenhuma, em tempo algum,
>
> "terá por feitos tão gloriosos quanto os dela [Antígona]
>
> "sofrido morte mais ignóbil; [...]
>
> "não merece, ao contrário, um áureo galardão?" (SÓFOCLES, 2004, p. 231)
>
> [...] - não há vergonha alguma, mesmo sendo sábio, em aprender cada vez mais, sem presunções. (SÓFOCLES, 2004, p. 231)

O e*thos* de Hêmon tem, ainda, o intuito de revelar ao *sujeito interpretante* que o bem político não é uma verdade pronta, mas um processo em curso, um caminho nunca acabado. Seu *ethos*, tal como o de Antígona, revela-se porta-voz dos novos tempos ou da necessidade de se abrir para esse fato incontestável.

Passaremos, agora, a análise dos e*the* femininos na obra de Sófocles.

Ismene, irmã de Antígona, ao contrário dessa, opta por obedecer à lei e à vontade do rei Creonte, pois, ela procura, mediante sua condição de oprimida, reavivar o fato de que as mulheres, sozinhas, não são capazes de modificar as leis.

> [...] não nos esqueçamos de que somos mulheres e, por conseguinte, não poderemos enfrentar, só nós, os homens. [...] (SÓFOCLES, 2004, p. 203).

Esse excerto nos faz perceber outra preocupação tratada por Sófocles em sua obra, a saber: a exclusão da mulher enquanto cidadã. Se o *ethos discursivo* de Ismene procura demonstrar que o e*thos* feminino tende a ser esvaziado, pois pertence ao registro do que é possível, previsível, racional, determinado e já que esse gênero é destituído de voz no período retratado por Sófocles, Antígona, ao recusar o que é possível, dá um salto no desconhecido e introduz a ideia de liberdade como uma nova forma de pensar na *polis*. Dessa maneira, *Antígona* parece abordar a oposição entre a lei humana, representada por Creonte, e a Lei divina, da qual Antígona seria a porta-voz.

E essa nova maneira de pensar, faz Antígona perceber, primeiramente, seu gesto como insano, mas como último recurso para manter-se íntegra em relação aos seus princípios: "[...] Deixa-me enfrentar, nesta loucura apenas minha, esses perigos; assim me livro de morrer envergonhada." (SÓFOCLES, 2004, p. 204) Para em seguida, reconhecer também em seu ato um gesto sagrado: "[...] de qualquer modo hei de enterrá-lo e será belo para eu morrer cumprindo esse dever: repousarei ao lado dele, amada por quem tanto amei e santo é o meu delito, pois terei de amar aos mortos muito, muito tempo mais que aos vivos." (SÓFOCLES, 2004, p. 204)

Esse duplo posicionamento (ato insano - gesto sagrado) a distingue das figuras arcaicas dos heróis que, tendo se destacado por altos feitos, buscavam a "bela morte" que lhes valeria a glória eterna. Parece-nos que o Coro, por compaixão, acaba propondo esse papel a Antígona, ao afirmar que ela morrerá como Níobe, encerrada viva no túmulo, podendo glorificar-se com esse destino, apesar de ela não se reconhecer na postura do herói, pois Antígona está convencida de que sua atitude é a correta. Tão correta, que ela declara a Ismene: "A tua escolha foi a vida; a minha, a morte." (SÓFOCLES, 2004, p. 225)

E apesar da resignação de Ismene, Antígona, ainda, tenta dissuadi-la, conforme percebemos no fragmento abaixo:

> [...] Esse é o decreto imposto pelo bom Creonte a mim e a ti (melhor dizendo: a mim somente) [...] Ele não dá pouca importância ao caso: impõe aos transgressores a pena de apedrejamento até a morte perante o povo todo. Agora sabes disso e muito em breve irás tu mesma demonstrar se és bem-nascida ou filha indigna de pais nobres. (SÓFOCLES, 2004, p. 202).

Entretanto, Antígona não consegue convencer sua irmã a mudar de ideia.

> Ismene
>
> Mas, nessas circunstâncias, infeliz irmã, teria eu poderes para te ajudar a desfazer ou a fazer alguma coisa? (SÓFOCLES, 2004, p. 202).

A determinação de Antígona é inflexível, inabalável, surda, como vimos, até mesmo às injunções de Ismene. Ela parece flutuar entre fronteiras, entre a norma(lidade) e a prudência. Seu *ethos* reflete, portanto, uma personalidade exagerada / ultrajada, que a conduz além do medo e do conformismo. Desde o início, ela se alça a uma grandeza que excede aquela na qual

se inscreve, naturalmente, sua condição de mulher em estado de dependência em relação a seu tio Creonte. Ela fala e pensa em voz alta, pois seus feitos são altos feitos, já que Antígona é antes de tudo um ato desesperado de (re)instaurar a Lei dos deuses - maior que a lei dos homens. De certo modo, é seu ato e seu corpo que falarão por ela. Dessa maneira, mediante seu gesto solitário e soberano, Antígona traça um caminho sem volta, pois, em expiação do seu "crime", juntar-se-á a Polinices.

A obra de Sófocles, como um todo, demonstra-nos mediante o *ethos* individual e o *ethos* coletivo - representado pelo povo que valoriza a decisão de Antígona, pelo Coro e pelo próprio Tirésias que representa a voz dos deuses antigos -, que os governantes devem buscar ajustamentos progressivos que busquem o bem público, pois essas adequações visam o equilíbrio dos tempos, a temperança, a promessa que anima o futuro. Assim, corrigido pelo perdão que Antígona pedia para Polinices e aberto pela revisão sugerida por Hêmon, o presente político de Creonte poderia ter sido o de uma cidade pacificada. Mas a temperança e a pacificação não pertencem ao universo trágico de *Antígona*.

3. CONCLUSÃO

Mediante o exposto, a obra de Sófocles parece fazer-nos o seguinte questionamento: qual seria a fronteira entre o justo e o injusto? Se toda ciência começa com uma recusa, em *Antígona*, compreendemos que a justiça origina-se a partir de uma denegação. A recusa da injustiça, portanto, forjará o *ethos* de Antígona.

O *ethos* da personagem tende a revelar sua insensibilidade às exigências modernas do bem público, já que ela se apega a uma divisão dicotômica do mundo que a coloca decididamente no campo dos familiares unidos pela pertença ao clã familiar. Antígona é o protótipo da justiça consciente, pois seu ato solitário revela-se desprovido da vontade política de transformar a lei. E se ela o faz, é somente por razões familiares e religiosas.

Seu *ethos* pode apontá-la, de certo modo, como dissidente, pois existe contradição entre uma ordem ideal de princípios e uma ordem real sustentada pelas normas do poder; e como delatora, em nome de seus princípios, dessa ordem real, ao preço de sua exclusão permanente da sociedade.

O *ethos* de Antígona revela-se, ainda, porta-voz dos novos tempos ou da necessidade de se abrir para esse fato incontestável.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. (Org.). **A imagem de si no discurso**: a construção do *ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

ARISTÓTELES (384-322 a.C.). **Retórica**. Tradução e notas de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011, 1. reimp. 2013.

ÉTHOS (ηθος). In: MALHADAS, Daisi; DEZOTTI, Maria Celeste Consolin; NEVES, Maria Helena de Moura (Equipe de coord.). **Dicionário grego-português** (DGP). Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2007, p. 195. v. 2.

ÊTHOS (εθοζ). In: MALHADAS, Daisi; DEZOTTI, Maria Celeste Consolin; NEVES, Maria Helena de Moura (Equipe de coord.). Dicionário grego-português (DGP). Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2007, p. 12. v. 2.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. O ethos em todos os seus estados. Trad. Emília Mendes e Judite Ana Aiala de Mello. In: **Análises do discurso hoje.** v. 3. Org. de Ida Lucia Machado, Renato de Mello. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010, p. 117-135.

MAINGUENEAU, Dominique. O *ethos*. In: **Análise de textos de comunicação**. 6. ed. Tradução de Cecília P. de Sousa-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2011, p. 95-103.

MAINGUENEAU, Dominique. Ethos literário, ethos publicitário e apresentação de si. In: MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato. (Orgs.). **Análises do Discurso Hoje**. v. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010, p. 193-207.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SÓFOCLES (496 OU 494 a.C.). A trilogia tebana. 11 ed. Trad. do grego, introdução e notas de Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

O DESENVOLVIMENTO DO SABER SENSÍVEL ATRAVÉS DA LITERATURA E DA FOTOGRAFIA ARTÍSTICA

SIMONE APARECIDA BOTEGA

ANDRÉA PORTOLOMEOS

Departamento de Ciências Humanas
Universidade Federal de Lavras
Av. Doutor Sylvio Menicucci, 1001-Kennedy – 37200-000 – Lavras – MG – Brasil.
simoneufla@hotmail.com
andrea@dch.ufla.br

Resumo. Este trabalho tem o propósito de pensar a importância do desenvolvimento da educação estética e do saber sensível no sujeito por meio da literatura e da fotografia artística, que, por desestabilizarem o olhar na medida em que propõem o distanciamento da realidade prática, para um ambiente de amplas significações, possibilitam a edificação de um conhecimento não pragmático e de um maior senso crítico em relação ao mundo.

Palavras-chave. Arte. Fotografia. Literatura. Saber. Sensibilidade.

Abstract. *This work is meant to think about the importance of the development of aesthetic education and knowledge sensitive the subject through literature and artistic photography, which, by destabilizing the look in that propose the distance of practical reality, to an environment of broad meaning, enable the construction of a non-pragmatic knowledge and a greater critical thinking about the world.*

Keywords. *Art. Photography. Literature. Know. Sensibility.*

1. INTRODUÇÃO

Sabendo que, à medida que a sociedade se moderniza, nossos papéis sociais aumentam, se ampliam, logo percebemos com isso, consequentemente, o aumento do automatismo em nosso meio. Por essa razão, nos propomos a pensar em meios pelos quais seja possível resgatar e desenvolver a nossa subjetividade e sensibilidade, que encontram-se, muitas vezes, sufocadas devido a mecanização e ao pragmatismo, pois não conseguimos olhar de maneira mais demorada para a realidade, pensar, refletir de modo crítico e tomar uma posição que nos faça agir.

Segundo o crítico Antônio Cândido, a arte comporta em si, grande potencial de abertura do sujeito à humanização, ou seja, auxilia na reflexão sobre a sua ação no mundo em que vive, sobre a convivência com as pessoas que o cercam e sobre si mesmo. Sendo assim, para entender de que maneira ocorre esse desenvolvimento, é necessário pensarmos acerca das especificidades da arte, da literatura e da fotografia.

2. A FOTOGRAFIA ENQUANTO ARTE

A fim de esclarecer sobre a tecnologia fotográfica como um produto artístico, vamos tomar como base teórica, Roland Barthes, que se dedicou a estudar a atividade fotográfica sob o viés artístico. Em sua tentativa de pensar a fotografia como produto de criação, ele pontua três elementos relevantes, são eles: o "*Operator*", que segundo o autor, representa o fotógrafo, que manuseia a máquina fotográfica; o "*Spectator*" que corresponde a quem está em contato com ela; e por fim, o "*Spectrum*", que diz respeito àquilo que está sendo fotografado, ou seja, o referente.

No que tange a questão da relação com o expectador, é válido mencionar dois elementos importantes para pensarmos a experiência que flui através do seu contato com a fotografia. O crítico francês nos apresenta a ideia de *studium* e de *punctum*, sendo que o primeiro constitui um estudo memorialístico ligado ao elemento social da foto, enquanto o segundo, leva-nos a uma experiência reflexiva e catártica, pois encontramos na fotografia, algo que nos punge, que nos fere, ou seja, que desperta em nós um interesse que se transporta para além do objeto fotografado, tocando o âmbito da percepção sensível, como podemos perceber nas palavras de Barthes

> É pelo *studium* que me interesso por muitas fotografias, quer as receba como testemunhos políticos, quer as aprecie como bons quadros históricos: pois é culturalmente (essa conotação está presente no *studium*) que participo das figuras, das caras, dos gestos, dos cenários, das ações. [...] O *punctum* de uma foto é esse acaso que, nela me *punge* (mas também me mortifica, me fere). (BARTHES, 1984, p. 45, 46)

Direcionemos nosso olhar para a fotografia abaixo – com o propósito de pensar sobre o *punctum* – retirada de um álbum do grande fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado, intitulado "A Luta Pela Terra", onde temos crianças sem-terra ás margens da rodovia PR-158 no Paraná, em 1996. Percebemos na cena, três crianças, e juntamente, temos elementos que podem chamar a atenção do observador e causar o estranhamento. Um desses elementos ou detalhes pode se relacionar ao olhar do garoto – que usa um boné – pois, mesmo em meio àquela situação de abandono, ele sorri com uma ternura que contrasta com a descrença, a miséria e a falta de um lar.

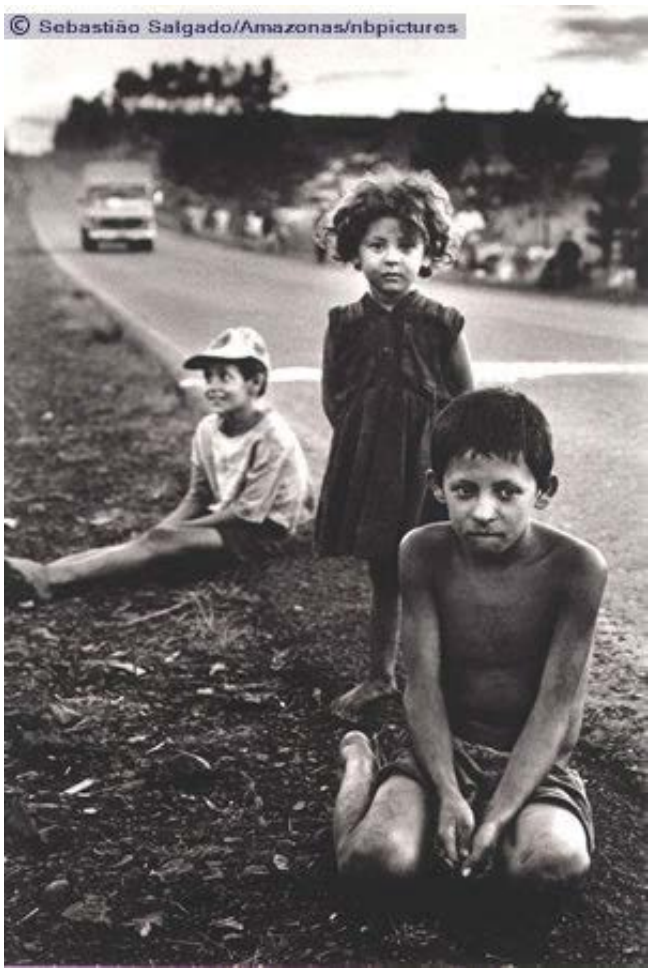


Foto 1. A Luta Pela Terra: Crianças Às Margens Das Rodovias

Nessa acepção, é necessário lembrar, que a experiência catártica é subjetiva, ou seja, o olhar para a fotografia e o detalhe que irá pungir, se constituirá de acordo com o sujeito que observa e que carrega consigo, suas vivências e sua sensibilidade.

3. A PERCEPÇÃO ARTÍSTICA E A SUBJETIVIDADE

Sobre o ato de conceber a arte, através do saber sensível, é necessário frisar que, segundo Jan Mukarovsky, a percepção artística ocorre por etapas, ou seja, não é imediata e automática, mas compõe um processo que implica no caráter da subjetividade do recebedor, nesse sentido é necessário que esse desenvolva um olhar mais profundo e atento em direção a obra de arte, o que ocorre através da educação estética, que se ampara em uma maior sensibilidade relacionada a maneira como o homem lê o mundo, a si próprio e o outro. O formalista defende que, a arte é multifuncional, pois sugere diversas oportunidades de relação do homem com a realidade, ela não conduz a um único objetivo, uma única realidade, mas possibilita uma libertação da visão limitada que temos do mundo (MUKAROVSKY, 1981, p. 225). A obra de arte por si só, carrega a significação capaz de provocar no espectador, uma atitude diante da realidade em que vive, assim, ele se torna mais próxima do espectador, e despertadora de um conhecimento mais sensível do mundo. Como podemos perceber de acordo com o autor

> E assim, a obra de arte, não pelo seu tema, mas precisamente por meio da sua significação artística inexprimível por palavras, influencia a maneira pela qual o receptor que viveu autenticamente uma obra conceberá daí em diante a realidade e como daí em diante actuará perante ela. (MUKAROVSKY, 1981, p. 262)

Pensando nesse viés, é preciso que o olhar que se direciona à obra de arte, no caso da fotografia, se disponha a observá-la, para além do objeto fotografado e de sua finalidade prática, mas o objeto por si mesmo, pois ele carrega em si, uma gama de significações, capazes de conduzir mais adiante do que é familiar, sugerindo outra maneira de ver e perceber a realidade.

Ainda sobre as especificidades da arte, compreendemos que a obra de arte é constituída por um signo estético, que se difere do pragmático e utilitário. O primeiro possui autonomia em relação ao real, permitindo que o seu receptor atribua-lhe diversas significações, o que o torna relevante, pois permite que o indivíduo perceba-se, ativo e reflexivo, produtor e descobridor de sentido. Podemos dizer que a fotografia representa um signo-icônico, estudado por Pierce, que corresponde a uma pura sensação, uma pura qualidade, que se desperta quando se está em contato com a imagem. Após essa percepção – pensando na arte fotográfica – são abertos vários caminhos pelos quais o indivíduo pode significar a fotografia, de acordo com sua subjetividade e percepção sensível do mundo.

Sustentando nossa discussão sobre a fotografia artística e a literatura, podemos afirmar então que, a obra de arte consiste em uma forma de comunicação especial, uma vez que o signo artístico é um instrumento que evoca o receptor, a refletir sobre questões que muitas vezes não lhes são comuns, desenvolvendo a capacidade de ampliar a visão de mundo, pois sugere ao homem, diversas opções de apreciação e significação através da percepção do objeto artístico, como percebemos nas palavras do formalista Chklovshi

> Assim a vida desaparecia, se transformava em nada. A automatização engole os objetos, os hábitos, os móveis, a mulher e o medo à guerra. “Se toda a vida complexa de muita gente se desenrola inconscientemente, então é como se essa vida não tivesse sido.” E eis que para devolver a sensação de vida, para sentir os objetos, para provar que pedra é pedra, existe o que se chama arte. O objetivo da arte é dar a sensação do objeto como visão e não como reconhecimento; o procedimento da arte é o procedimento da singularização dos objetos e o procedimento consiste em obscurecer a forma, aumentar a dificuldade e a duração da percepção. O ato da percepção em arte é um fim em si mesmo e deve ser prolongado; *a arte é um meio de experimentar o devir do objeto, o que é já “passado” não importa para a arte.*” (CHKLOVSKI, 1973, p. 45).

Por possibilitar uma libertação do olhar automático e comum perante o mundo, a arte é capaz de desenvolver no sujeito, maior alteridade diante da sociedade em que vive, pois ele será capaz de perceber o ambiente ao seu redor com um olhar mais sensível, mais demorado e crítico.

Para amparar a discussão sobre a importância da arte, convém evidenciar que Antônio Cândido considera que ela, tal qual a literatura, representam bens indispensáveis aos quais todas as pessoas devem ter direito, o que significa que, a arte torna-se uma espécie de necessidade, que precisa ser suprida, e possui grande importância devido ao seu carácter potencialmente humanizador, como nos afirma Antônio Cândido (1995, p. 175), “[...] ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade,

inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente."

Sendo a arte, assim como a literatura, atuantes nesse aspecto, vale a pena ressaltar sua grande importância do desenvolvimento de um saber mais sensível em relação ao mundo, uma vez que é capaz de humanizar, ou seja, de despertar maior sensibilidade em relação à sociedade, ao próximo e também à nós mesmos, o que nos constitui seres mais atuantes socialmente. A arte humaniza o homem na medida em que afirma o homem no mundo em relação a tudo que o cerca (CANDIDO, 1995). Considerando então, a arte como direito humano, tal como, a alimentação, a saúde, a moradia, percebemos que essa se empenha nos fatores sociais, constituindo um espaço de edificação de significados para o mundo. Nessa acepção, não deve ser um privilégio das classes altas, mas sim um direito de todos, para que as pessoas não fiquem à margem da sociedade, mas para que possam constituir-se como sujeitos ativos e participativos .

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, vale ressaltar a importância da arte no desenvolvimento da sensibilidade, visto que leva em consideração a subjetividade do indivíduo que reconhecendo-se como membro da sociedade, posiciona-se melhor diante dela, pensando e agindo criticamente, relacionando–se com o próximo. O desenvolvimento do saber sensível e crítico propiciado pela arte amplia a visão do sujeito, fazendo-o refletir sobre a sua posição, reconhecendo e conhecendo as especificidades das pessoas que o rodeiam. Por isso, acreditamos que a fotografia artística, bem como a literatura, carregam grande potencial de desenvolvimento dessa subjetividade, pois desautomatizam o olhar, quando sugerem um distanciamento da realidade pragmática, para explorar maiores significações, que ao serem atribuídas ao meio no qual vive o sujeito, o permitirá agir com maior sensibilidade em relação ao que o cerca.

REFERÊNCIAS

BARTHES, ROLAND. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia / Roland Barthes: tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

CÂNDIDO, Antônio. "O direito à Literatura". In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHKLOVSKI, Victor. **A arte como procedimento**. In: TOLEDO, Dionísio de (org.). Teoria da literatura: formalistas russos. Porto Alegre: Globo, 1973.

MUKAROVSKY, Jan. **Escritos sobre Estética e Semiótica da Arte**. Lisboa: Estampa, 1981.

O RISO ROMÂNTICO EM *A ESTÁTUA AMAZÔNICA*

SIMONE APARECIDA DA SILVA

FAUSTO CALAÇA

Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem
Instituto de Linguagens
Universidade Federal de Mato Grosso
Avenida Fernando Correa da Costa, n° 2367, 78.060-900, Boa Esperança, Cuiabá - MT
professoramone@outlook.com
faustocalaca@gmail.com

Resumo. Essa comunicação integra a pesquisa de mestrado do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso. Os estudos gravitam em torno do "riso romântico" enquanto manifestação estético-literária. Assim sendo, Alain Vaillant (2012) torna-se referência teórica imprescindível sobre a história e a constituição do riso no Romantismo para analisar os traços desse tema no texto A Estátua Amazônica – comédia arqueológica, de Manoel de Araújo Porto-Alegre.

Palavras-chave. Riso romântico. Romantismo. A Estátua Amazônica. Manoel Araújo Porto-Alegre.

Abstract. *This communication is part of the Master's research of the Graduate Program in Language Studies at the Federal University of Mato Grosso. The studies gravitate around the "romantic laugh" as an aesthetic-literary manifestation. Therefore, Alain Vaillant (2012) becomes an essential theoretical background about history and constitution of laugh in Romanticism to analyze the features of this theme in the text The Amazon Statue – archaeological comedy, by Manoel de Araújo Porto-Alegre.*

Keywords. *Romantic laugh. Romanticism. The Amazon statue. Manoel Araújo Porto-Alegre.*

1. INTRODUÇÃO

Desde a Antiguidade grega, a começar pela comédia descrita na *Poética* de Aristóteles, passando por Aristófanes e seu teatro cômico, chegando aos autores franceses do século XVIII a Vitor Hugo, em 1862, e Sigmund Freud, em 1921, encontram-se importantes considerações

teóricas quanto ao riso, aqui considerado uma face do humor. Mas quase nada dentre os atos humanos é tão inconstante e efêmero quanto o riso.

A partir do que preconiza Alain Vaillant (2012), sobre a história e a constituição do riso no movimento romântico, em *Pour une histoire globale du romantisme* – texto de introdução ao *Dictionnaire du Romantisme*, publicado sob sua direção – foi selecionada a peça de teatro oitocentista *A Estátua Amazônica,* de Manoel de Araújo Porto-Alegre como objeto desse estudo. A análise do "riso romântico" estabelecida por Alain Vaillant (2012) parte do princípio da complexidade da constituição humana, segundo duas diferentes vertentes românticas: a dos espiritualistas e a dos materialistas. Conforme o autor, o romantismo espiritualista constitui o conjunto de obras, cujas estéticas apresentam clara obsessão pela purificação, renovação, sublimação da matéria por meio do espírito. Por sua vez, o romantismo materialista, embora reconheça os direitos do espírito, se liga à terra e obriga a imergir-se e abrigar-se no mundo debaixo da matéria bruta, na plasticidade das formas e nas emoções sensoriais. Conforme Vaillant:

> O Romantismo sonha então em realizar a fusão alquímica do espírito e da matéria. (..) Ao invés de se reduzir ao antagonismo simples entre duas tendências ou dois campos antitéticos, é mais adequado representar o romantismo como uma linha contínua, cujos pontos – as obras singulares – só se diferenciariam por uma diferença escalar e que se situariam todos entre dois extremos. (VAILLANT, 2012, p. LXIV, tradução nossa)

Apesar do antagonismo existente entre espírito e matéria, o autor considera que é preciso representar o Romantismo como linha contínua entre as duas tendências e, assim, compreender as obras desse movimento estético a partir das preferências de cada escritor, além de verificar que o Romantismo se constitui pela dualidade, supondo o encontro de contrários, na tensão constitutiva entre duas forças opostas e complementares: espírito e matéria. Assim, o riso moderno, ou riso romântico, no século XIX, resulta da consciência que o sujeito da cultura ocidental – constituído pela lógica cristã – adquire da sua dualidade constitutiva; do seu ser feito, ao mesmo tempo, de matéria e de espírito.

Na perspectiva desse panorama das origens do riso romântico proposto por Vaillant (2012), aqui brevemente exposto, entende-se viável uma estreita familiarização com o riso e algumas de suas adjacências explanadas, aos poucos, por meio do nome da personagem protagonista (Conde Sarcophagin de Saint Crypte), composta por Manoel de Araújo Porto-Alegre em *A Estátua Amazônica*, publicada inicialmente em 1851.

2. ANÁLISE DO NOME DE UMA PERSONAGEM DO TEATRO DE PORTO-ALEGRE

De acordo com Maria Lucia Mexias (2004), se tomado isoladamente, um nome próprio ou o nome de uma personagem literária pode ser considerado apenas como um encadeamento ou uma sucessão de fonemas, de sons, isento, portanto, de qualquer sentido, sujeito a tornar-se, um índice, ou mesmo, um pronome com nome comum. Segundo Mexias:

> Em situações reais, [...] uma sequência como / j / o / s / é / será tudo que se quiser atribuir: o vizinho, o diretor-da-escola, o-homem-que-passeia-com-o-cachorro, inclusive uma vaga relação com nome tipicamente brasileiro, o Pai de Jesus Cristo etc. Acrescentem-se variações

> que vão de: Exmo. Sr. Dr. José Pereira a Zeca, Zezé etc. A cultura permite as associações, a fala permite esses recursos, tornando o / j / o / *s* / é /, ao mesmo tempo, particularizado e polissêmico, unívoco e plurivalente. (MEXIAS, 2004, p. 63)

Desse modo, como se vê em Mexias, a cultura e, consequentemente, a fala reforçam significados e estereótipos impostos pelas convenções sociais da língua, ou seja, atribuem às palavras (nomes) sentidos e significados diversos de acordo com as circunstâncias e interesses nas quais se encontram imersos e que assim permanecem mais ou menos estanques, ou em estado oscilatório, levando em conta que a língua como entidade viva sempre se renovará. Dessa maneira, Mexias pondera que

> No discurso literário, os recursos envolvendo o meio linguístico, mítico, histórico, em que vivemos, são empregados pelos autores (sempre de forma consciente), desconhecidos, ou não, pelos leitores, mas sempre delineando uma trilha pela qual o destino dos personagens se desenvolve. (MEXIAS, 2004, p. 63)

Assim, pelo caráter cômico do objeto deste estudo, uma facécia exposta em *A Estátua Amazônica,* que salta aos olhos logo ao primeiro contato com o texto desse teatro, diz respeito à apresentação sugestiva dos nomes das personagens da peça. Trata-se de nomes pouco comuns usualmente, mas que trazem pistas importantes para interpretação, de modo que o sentido do nome leve a compreender toda uma complexa situação que envolve a personagem, isso evidentemente se aliada às suas respectivas falas. Manoel de Araújo Porto-Alegre compôs sua *comédia arqueológica* com dez personagens aos quais denomina por interlocutores. São eles: Conde Sarcophagin de Saint Crypte, Condeça Melania, sua esposa, Sacuntala, sua filha, Doutor Hypoget, Marqüez Baratre de Saint Pilon, Barão de Colombaire, Doutor Fóssil, Visconde Bibletin de L'arat, Doutor Gamin, e Doutor Stok-Fisch.

Inicialmente, como se vê, irrisória é a relação que se tem dos nomes dessas personagens com nomes próprios reais, a não ser, esporadicamente os títulos que os acompanham, as expressões nobiliárias: conde, condessa, doutor, marquês, barão, visconde. Essas nominações eram consideradas títulos de nobreza e fidalguia e marcavam a filiação nobre da pessoa a partir de sua riqueza ou de privilégios adquiridos no nascimento. A nobreza ou aristocracia era o grupo social formado por uma comunidade seleta de pessoas, tal como se expressa nesta peça, uma maquete no elenco teatral pelo número de personagens. Nesse sentido, percebe-se hilariante a iniciativa do autor de aproximação da formalidade erudita representada nos títulos de nobreza aos nomes próprios pouco usuais, quase a beirar neologismos, mas que os ligam direta e ironicamente ao assunto tratado na peça. Sobre esse tipo de relação, Mexias esclarece:

> O universo literário é espelho do universo chamado real. Baseia-se sobre uma realidade social e cultural, com tudo que ela apresenta. Mas esse reflexo cristaliza-se, cancela-se, perdura e os personagens ganham quase autonomia, seu destino extrapola os limites do texto em que foram produzidos. Muitas vezes, para encontrar-lhes a raiz é necessário um trabalho de arqueologia. Outras vezes, a raiz é por demais evidentes. De quaisquer formas, o nome do personagem ganha concretização, se já não a possuía. É um recado do autor aos leitores, traça o caráter dos personagens, é parte da trama, vai se transformando em signo linguístico pleno, com significante e significado, se não inteligível, ao menos intuído. (MEXIAS, 2004, p.63)

Em *A Estátua Amazônica* este fenômeno linguístico acompanhado dos nomes das personagens acrescenta ao texto seu tom irônico, cuja grande carga de significação semântica

cômica reside justamente no fato de se adequar cada personagem ao lugar que ocupa na peça.

Nesse contexto, a expressão, *Conde Sarcophagin de Saint Crypte*, que nomeia a personagem protagonista, traz algumas pistas da caracterização dessa personagem comicamente ridícula. Segundo o dicionário Houaiss, a palavra conde tem origem latina *comes*, *comitis*, o que acompanha; pessoa que detém esse título; valete, nos baralhos de cartas. Na "linguagem tupiniquim", poderíamos mencionar aqui o aspone, indivíduo que exerce um cargo sem função real ou útil, mas ironizado como nobre.

Partindo de um pressuposto de que a palavra conde refere-se a um aspone, compreende-se que esta seja a definição mais adequada ao personagem dessa comédia, posto que se entenda, no desfecho ou na catarse do texto, o porquê. Pois, por mais ingênua que possa parecer, a personalidade do Conde Sarcophagin esconde um astucioso biltre. Sendo assim, o segundo termo que nomeia essa personagem, a expressão Sarcophagin conflui com o primeiro para receber uma carga semântica bastante significativa, visto que etimologicamente subtende-se que, da raiz dessa palavra, advém o sentido para o vocábulo grego *sarkófagos* (que come carne, carnívoro). Segundo o Priberam dicionário (*online*), sarcófago significa "túmulo que os antigos encerravam os cadáveres que não queriam queimar; um esquife; ou parte de um monumento fúnebre em forma de ataúde, mas que não encerra cadáver". Esse entendimento aglutina algumas possibilidades interpretativas: por um lado, a de que o conde representaria na peça um sarcófago, no sentido de que se ocupava de assuntos obsoletos, representando assim uma face do caráter risível da obra, visto que poucos desejariam ocupar-se com isto. Por outro lado, combina com o termo do subtítulo da obra que é *comédia arqueológica*, no sentido de escavação, de busca. Ademais, o tema fúnebre tornou-se um dos temas mais atraentes aos românticos da época e, dessa forma, o escritor Porto-Alegre ratifica o lado romântico de sua obra ao mesmo tempo que caricaturiza de maneira estereotipada seu personagem protagonista.

Pela ordem, a terceira palavra que compõe o sobrenome do conde, Saint – escrita em francês, lembrando que toda a peça se passa na França, e que supostamente as personagens seriam em sua maioria de inspiração francesa (com rara exceção) – significa santo, sacro, marcando assim uma mescla aproximação do sagrado (espiritual) com o profano (material). De certo modo, isso antecipa o fim comicamente trágico do conde, em expressão francesa: "*ne pas savoir à quel saint se vouer*", que significa "sem saber que caminho tomar" ou (para que santo rezar), pois sua catarse possui um desfecho trágico semelhante.

Por fim, justaposto ao nome do conde, completando lhe o sentido, encontra-se a palavra Crypte, "cripta" em língua portuguesa, que significa "carneiro sepulcral, caverna subterrânea, catacumba, gruta, galeria subterrânea", segundo o dicionário Michaelis. A ênfase em circunstâncias execráveis é identificada. Toda essa circunstância envolvendo o nome do conde possui relação direta com as ações desencadeadas na peça e as consequências trágico-cômicas de sua catarse final. Para além disso, notório se faz lembrar o caráter perscrutador, investigativo, arqueológico, em sentido invertido, visto que se trata de comédia, sugerido a partir do sentido zombeteiro dos nomes das personagens, posto que o aspecto aleatório nessa composição seria dispensável.

3. CONCLUSÃO

Cada personagem que compõe *A Estátua Amazônica* possui um olhar diligente com vistas à estátua amazônica (escultura) a partir da perspectiva e dos interesses intelectuais abordados e defendidos nos discursos. E, à maneira do nome da personagem protagonista Conde Sarcophagin de Saint Crypte, aqui analisado, seus respectivos nomes e significados reforçam o forte apelo cômico a eles atribuídos. Assim, no conjunto todo da peça nota-se uma conciliação de fatores que corroboram para que os traços da comédia se sobressaiam em todos seus aspectos e possam ser apreciados em sua totalidade. Algumas considerações ainda sobre a questão dos nomes próprios no texto teatral literário, em especial o da comédia, merecem destaque. A respeito das ideias de Tomachévski sobre esse assunto, escreve Ana Maria Machado (2013):

> Assinala ainda o autor russo que o Nome pode ter também uma função de caracterização indireta, de máscara (elaboração de motivos concretos que correspondem à psique do personagem, segundo sua explicação): nesse sentido, as tradições dos nomes-máscaras próprios à comédia oferecem também certo interesse. (...) quase todos os nomes nas comédias designam um traço característico do personagem [...]. (MACHADO, 2013, p. 33)

É entendendo que em *A Estátua Amazônica* os nomes das personagens designam seus traços característicos cômicos, posto que sejam nomes artísticos diferenciados, é que, conforme a perspectiva apontada por Machado e Tomachévski, e adotada por Manoel de Araújo Porto-Alegre, essa relação estabelecida é examinada no contexto teatral da obra.

REFERÊNCIAS

HOUAISS. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=conde. Acesso em 27 set 2015.

MACHADO, Ana Maria. **Recado do Nome**: leitura de Guimarães Rosa à luz do Nome de seus personagens. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

MEXIAS-SIMON, Maria Lúcia; OLIVEIRA, Aileda de Mattos. **O nome do homem**: Reflexões em torno dos nomes próprios. [Rio de Janeiro]: H. P. Comunicação, [2004], 175 p.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário de Português Online**. Disponível em: http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=cripta. Acesso em 27 set 2015.

PORTO-ALEGRE, Manoel de Araújo. **A Estátua Amazônica** – Comédia Arqueológica. Rio de Janeiro: Typografia de Francisco de Paula Brito,1851.

PRIBERAM dicionário (*online*). Disponível em: https://www.priberam.pt/dlpo/sarc%C3%B3fago. Acesso em 27 set 2015.

VAILLANT, Alain. Pour une histoire globale du romantisme. In: VAILLANT, Alain (direção de) **Dictionnaire du Romantisme**. Paris: CNRS éditions, 2012.

CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO COM O GÊNERO ENTREVISTA PARA O APERFEIÇOAMENTO DAS HABILIDADES ORAIS

TAMYRES CECILIA DA SILVA

HELENA MARIA FERREIRA

Universidade Federal de Lavras
Av. Doutor Sylvio Menicucci, 1001 - Kennedy, Lavras - MG, 37200-000
Polo Presencial Cambuí – MG.
tamyrescecilia@ymail.com
helenaferreira@dch.ufla.br

Resumo. Este artigo elege como objeto de estudo as contribuições que o trabalho com o gênero entrevista pode fornecer para o aperfeiçoamento das habilidades orais dos alunos do Ensino Médio de uma escola pública do sul de Minas. Constatou-se que a entrevista é um gênero textual que contribui amplamente para a melhoria do desempenho da fala pública e ampliação dos conhecimentos que circulam socialmente.

Palavras-chave: Gênero textual. Oralidade. Entrevista.

Abstract. *This article chooses as object of study the contributions that working with the genre interview can provide for the improvement of oral skills of high school students from a public school in southern Minas . It was found that the interview is a genre that contributes largely to the improved performance of public speaking and the broadening of knowledge circulating socially.*

Keywords. *Genre. Orality. Interview.*

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A competência oral deve ser desenvolvida e aperfeiçoada em contexto escolar, pois disso depende a qualidade de seu desempenho linguístico-discursivo nas interações sociais cotidianas. A relação entre oralidade e a escrita existe e é nítida. São modalidades distintas, mas não se opõem. Por isso, o ensino deve contemplar práticas de usos da linguagem que permitam uma reflexão sobre ambas as modalidades e suas inter-relações.

Nessa direção, o presente trabalho elege como objeto de estudo o gênero entrevista, que tem o seu processo de produção pautado na oralidade e na escrita. Como recorte, buscou-se delimitar o foco deste estudo nas contribuições desse gênero para a ampliação das habilidades orais.

Por meio da pesquisa bibliográfica, pretende-se analisar as teorias de estudiosos que contribuem se ocupam da temática dos gêneros textuais e do ensino da oralidade. A partir da pesquisa aplicada, desenvolvida por meio de uma sequência didática, procura-se demonstrar as experiências de trabalho com a entrevista em sala de aula. Partiu-se da consideração de que entrevista é um tipo de texto que tem a função de informar acerca de acontecimentos sociais ou levar a conhecimento público as opiniões e ideias de uma pessoa entrevistada.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 GÊNEROS TEXTUAIS

Diversos são os autores que abordam a questão do gênero e seu ensino. Bazerman (2006) expõe que os gêneros são estritamente vinculados à atividade humana, dando forma e constituição a diversas formas de discursos e mobilizações humanas. Gêneros textuais são, então, as diversas formas com que os textos se apresentam em diversos ambientes da sociedade. São textos que apresentam padrões identificáveis, reconhecidos por características funcionais:

> Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica" (MARCUSCHI, 1992, p. 27).

Complementando o exposto, Schneuwly (1994, pautado em Bakhtin) considera que:

> • Cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros;
>
> • Três elementos o caracterizam: conteúdo temático – estilo – construção composicional;
>
> • A escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor. (SCHNEUWLY, 1994, p. 26-27).

Sendo assim, os gêneros textuais se encontram presentes em toda e qualquer forma de interação, sendo estes, moldados para atuar em diferentes ocasiões e situações, com finalidades específicas, apresentados por Bakhtin (1997, p. 290):

> Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (...) A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas (...) cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (p. 290)

Assim, ainda segundo Bakhtin (1997) os gêneros não somente "regulam e organizam" as formas de interação, mas sim, são eles que orientam todo o ato de linguagem. Desse modo, os gêneros são complexos, variam constantemente e é impossível quantificá-los. Nessa perspectiva, ao se trabalhar os gêneros em sala de aula, é importante considerar que o texto não deve ser tomado como mero instrumento de ensino da língua. Schneuwly (1994) pontua o gênero é acima de tudo uma ferramenta para ações discursivas. Dessa forma, o gênero quando levado para a sala de aula, "passa a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem" (SCHNEUWLY; DOLZ, 1994, p. 76), assumindo funções discursivas e interacionais.

2.2 O GÊNERO ENTREVISTA

A entrevista oferece inúmeras possibilidades de interpretação e de aplicação. Segundo Duarte (2010, p.1), "a entrevista é um gênero essencialmente oral e requer uma postura adequada tanto por parte de quem elabora, quanto por parte de quem responde". Composta por uma pluralidade de vozes, o gênero entrevista é constituído pelos discursos dos participantes e do público, como expõem Fávero e Andrade (1998, p. 154 – 155 *apud* ESSENFELDER, 2005, p.6):

> Em suas aplicações, a entrevista é uma técnica de interação social. Por meio dela, busca-se uma interpenetração informativa que visa quebrar isolamentos sociais, grupais, individuais; pode ainda servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação. Em seus diversos usos nas Ciências Humanas, constitui sempre um meio cujo objetivo fundamental é o inter-relacionamento humano. Enquanto gênero jornalístico, a entrevista pode ser definida como uma técnica eficiente na obtenção de respostas pré-pautadas por um questionário".

A linguagem humana se dá no campo dialógico, sendo a entrevista um lugar satisfatório para a interação humana. Considerando as características da língua falada abaixo elencadas, conforme aponta Marcuschi (2006, p. 15), pode-se considerar que a entrevista se delineia nessa configuração:

> a) Interação entre pelo menos dois falantes;
>
> b) Ocorrência de pelo menos uma troca de falantes
>
> c) Presença de uma sequência de ações coordenadas;
>
> d) Execução numa identidade temporal;
>
> e) Envolvimento numa 'interação centrada'.

Na entrevista, a linguagem verbal assume um papel fundamental, com influências diretas ou indiretas do contexto onde os participantes se encontram. Dessa forma, a organização linguístico-discursiva desse gênero é pensada para que as especificidades do tema sejam atendidas, demandando dos participantes a elaboração prévia e o uso planejado da linguagem, exigindo controle e programação por parte dos participantes.

> A elaboração prévia a respeito do assunto que será discutido é de suma importância, pois o entrevistador precisa dominar o assunto em pauta, de modo a evitar algumas falhas indesejáveis. Como também o mesmo deverá se manter totalmente imparcial, na qual a objetividade deverá prevalecer sempre, sobretudo porque nesse momento é preciso que se promova total credibilidade. (DUARTE, 2010, p. 1).

Partindo de ideologias próprias, constata-se que os participantes são influenciadores diretos da construção deste tipo de produção discursiva, sendo que suas colocações e seus discursos dialogam com o contexto nos qual eles se encontram inseridos. Esse discurso pode influenciar o público que busca muitas vezes conhecer o assunto tratado para que possa se posicionar a respeito de determinado tema.

Numa entrevista, segundo Fávero:

> Os direitos dos participantes não são os mesmos, pois o entrevistador faz as perguntas e oferece, em seguida, o turno ao entrevistado. Na verdade, as relações de poder entre eles deixa-os em diferentes condições de participação no diálogo, havendo um direcionamento maior ou menor na interação. (FÁVERO, 2000, p. 80).

A partir das exposições feitas, pode-se especificar a função do gênero ora trabalhado. Construídas a partir de participantes efetivos em interação e participantes observadores (CARVALHO, 2005), as entrevistas podem ser orais e carregarem consigo as marcas da oralidade (hesitações, repetições, gesticulações, posturas diferenciadas), ou escritas, despindo-se dessas características e passível de revisões.

Por fim, vale acrescentar que as práticas pedagógicas que se encarregam de um trabalho focado na oralidade, devem concebê-la como algo construído social e historicamente, "como parte do *continuum* de que se compõe a realidade" (EVARISTO, 2006, p. 9). O trabalho com a oralidade não deve restringir-se ao ensino-aprendizagem de decodificação de estruturas, de compreensões que digam respeito ao léxico e à parâmetros fonéticos ou fonológicos. O trabalho com a oralidade por meio dos gêneros é voltado às situações concretas, que parte de um contexto sócio-cultural muito maior, dialogando com a sociedade e com o surgimento das formas de interação que aproximassem os homens.

> Ensinar oralidade não pode implicar, portanto, apenas se ensinar uma gramática do oral, nos moldes do ensino tradicional da língua, pautado na normatividade aplicada à escrita que deveria ser transportada para as manifestações faladas, como sinônimo de aprendizagem e domínio da língua, ou como base para um descritivismo abstrato, que isoladamente pouco tem a contribuir na formação dos sujeitos. A oralidade requer o domínio de vários gêneros, de suas inter-relações com a escrita - sobretudo por que nos inserimos em uma sociedade letrada- e com as outras linguagens". (EVARISTO, 2005, p. 10)

Dessa forma, ao trabalhar a oralidade através dos gêneros, mais especificamente através do gênero entrevista, é necessário que o professor tenha uma percepção de língua que ultrapasse as bases gramaticais e tradicionalistas. O contato com os trabalhos com os gêneros e suas possibilidades, coloca o aluno frente a multiplicidade de textos e gêneros existentes, permitindo-o identificá-los, diferenciá-los e empregá-los – compreendendo assim as funções sociais da linguagem.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Para a constituição da pesquisa de campo, desenvolvida como parte deste trabalho, foi desenvolvido um projeto de intervenção em uma escola pública, com alunos do ensino médio, por um período de dois meses.

Com a execução da sequência didática e com o estudo sistematizado do gênero entrevista, foi possível considerar que o projeto de intervenção evidenciou as seguintes contribuições mencionadas pelos alunos:

> a) Vivência de experiências de usos da linguagem que permitiram uma reflexão acerca das diferenças entre língua oral e língua escrita;
>
> b) Percepção da necessidade de uma melhoria das habilidades orais por parte dos alunos (eles próprios foram capazes de perceber as dificuldades: timidez, falta de objetividade, erros de pronúncia, perguntas repetidas etc).
>
> c) Reconhecimento das partes constituintes de uma entrevista (apresentação do entrevistado, perguntas, comentários, agradecimentos).
>
> d) Reconhecimento da importância da entrevista (interação e acesso a conteúdos específicos, no caso, das profissões e de cursos superiores).
>
> e) Reconhecimento da necessidade de um planejamento para a produção oral (diferença entre conversação espontânea e conversação direcionada).
>
> f) Reconhecimento dos diferentes suportes em que figuram as entrevistas, o que se relaciona com o perfil do entrevistado, com os objetivos comunicacionais, com o assunto, etc.
>
> g) Reconhecimento dos padrões de linguagem, conforme o contexto em que a entrevista irá circular (televisão, rádio, jornal, escola, etc).
>
> h) Reconhecimento da importância da postura, da gestualidade, das expressões faciais no processo de produção dos sentidos.
>
> i) Reconhecimento da importância da adequada seleção do perfil do entrevistado, conforme conteúdo da entrevista (especialidade na área).
>
> j) Reconhecimento da necessidade de certo controle em relação ao tempo da entrevista, para que não haja dispersão da audiência.

Em suma, a partir da execução do projeto de intervenção, foi possível considerar que o gênero entrevista traz contribuições substanciais para o aperfeiçoamento das habilidades orais por parte dos alunos, pois explora diferentes dimensões do processo comunicativo: seleção dos conteúdos, adequação ao público-alvo, organização do tempo, preparo para o uso público da linguagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com os gêneros orais parte da premissa de que a língua não é estática, mecanizada, varia dependendo dos contextos, se apresentando como formal ou informal, adequando-se às situações de uso. A respeito do objeto de análise, constatou-se que o gênero entrevista é conhecido e disseminado no cotidiano social, o que auxilia os alunos na compreensão e na assimilação de informações e no aperfeiçoamento de competências de natureza textual e discursiva.

Acresce-se a isto o fato de o gênero explorar diferentes programações além das perguntas e respostas, exigindo complementos como as expressões, entonação de voz, postura e interação entre os interlocutores envolvidos. Enfim, o discurso não fica restrito à oralidade e escrita – exige conhecimento e envolvimento com o público onde a produção circulará, possibilitando o conhecimento e desenvolvimento sócio-cognitivo dos envolvidos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 277-326.

BAZERMAN, C. **Gêneros Textuais, tipificação e interação**. In: DIONÍSIO, Â. P.; HOFFNAGEL, J. São Paulo. Cortez, 2006.

CARVALHO, M. M. de. A construção do discurso no gênero entrevista com convidados na internet. **Revista Letra Magna**. ano 2, n. 3 – 2º semestre de 2005. ISSN 1807-5193. Disponível em <http://www.letramagna.com/Marcio-Marconato-de-Carvalho.pdf>. Acesso em 15 de setembro de 2015.

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, L. L. A entrevista na fala e na escrita. IN: PRETTI, D. (org.). **Fala e escrita em questão.** São Paulo: Humanitas, 2000.

MARCUSCHI, L. A.. Oralidade e ensino, uma questão pouco 'falada'. In: DIONÍSIO, A. P; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de português**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

O DITO E O NÃO-DITO NAS TIRINHAS DA MAFALDA

TAMYRES FERNANDA XAVIER

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Eugênio Pacelli
Universidade do Vale do Sapucaí
Av. Pref. Tuany Toledo, 470 – 37550-000 – Pouso Alegre – MG – Brasil.
tah.fer_nanda@hotmail.com

Resumo. O tema deste trabalho é a questão social presente nos quadrinhos da Mafalda, personagem escrita e desenhada pelo cartunista argentino Joaquim Salvador Lavado Tejón (Quino). O objetivo deste trabalho é analisar os possíveis discursos que atravessam o texto e como os sentidos circulam nessa textualidade; além de destacar quais ideias são constitutivas a respeito do sujeito e de sua condição como cidadão ao exercer sua democracia perante a política. Também salientaremos os efeitos de sentidos que estas tirinhas podem proporcionar aos leitores, contribuindo assim para a produção de novas interpretações. O procedimento metodológico escolhido é o da pesquisa descritiva qualitativa pautando-se nos pressupostos teóricos da Análise de Discurso, cujo precursor é Michel Pêcheux. Espera-se, ao término deste trabalho, contribuir para os estudos discursivos destacando a expressão interdisciplinar que a arte sequencial (quadrinhos) pode proporcionar à constituição de um cidadão crítico, além de salientar a necessidade do desenvolvimento de estudos acadêmicos que explorem seu complexo universo.

Palavras-chave. Quadrinhos. Mafalda. Discurso. História.

Abstract. *This analysis is focused on Mafalda´s comics meaning and interpretation which have been written and drawn by the Argentinian cartoonist Joaquim Salvador Lavado Tejón (Quino). The target of this project is to analyze the probable interpretations and how the meanings move in the text. To contrast which ideas are in the text about the human and his condition as a member of the society when exercising its democracy towards politics. We are also pointing the meaning effects out that these comics can show to readers, helping with the construction of new interpretations. The chosen methodological procedure was the descriptive and qualitative research, using the theory of Pêcheuxtiano Analysis of Speech. At the end of the research, we aim to help with discursive studies contrasting the interdisciplinary expression that comics can provide in the constitution of a critic member of the society, besides showing the necessity to develop academic studies which investigate its complex universe.*

Keywords. *Comic. Mafalda. Discourse. History.*

1. REFLEXÕES SOBRE O DITO E O NÃO-DITO

Os *corpora* a serem analisados foram selecionados a partir do compilado de tirinhas, intitulado "10 anos com Mafalda", do escritor e cartunista Quino. Cada tirinha corresponde às páginas 30, 37, 39, 71, 42 e 101 respectivamente.

Chamaremos de dito aquilo que circula nos discursos presentes nas tirinhas selecionadas e o não-dito aquilo que está silenciado nestas devido a ideologia que atravessa os discursos.

1.1 DISCURSO FEMINISTA

Humor e ironia são características marcantes nas tirinhas da Mafalda e, para compreendê-las, é necessário que o leitor analise a linguagem verbal e não-verbal – representadas nas imagens- pois estas possuem o mesmo grau de importância para a interpretação dos sentidos presentes nas tiras. Para tanto, a análise será feita a partir de tirinhas selecionadas da obra "10 anos com Mafalda" (2014).

Como já dissemos anteriormente, Mafalda é uma garotinha questionadora e ácida, que não se conforma com a realidade na qual se encontra e, por isso, se recusa a aceitá-la. Quino trata de questionamentos políticos e sociais expondo uma visão crítica da realidade por meio da ironia. Um dos discursos presentes, devido à temática do período em questão (1960), é o discurso feminista, a respeito do papel social da mulher. Mafalda trata sua mãe de maneira substancial em críticas e observações devido ao comportamento submisso e completamente dedicado à vida de dona de casa.

A irreverência, os questionamentos e as sutis, porém firmes, argumentações da garotinha não condizem com a idade e a maturidade da personagem, bem como suas dúvidas e indagações que a deixam inquieta. O que não é diferente na relação de Mafalda com sua mãe, há aí um 'choque' entre o antigo e o novo (natural diante de duas gerações diferentes), entre o tabu e a liberdade de construção do ser feminino dentro de uma progressão na história. De uma maneira um pouco ácida e rude, Mafalda tenta mostrar à sua mãe as mudanças que o papel feminino sofreu ao longo do tempo com as opressões, as diferenças e o controle que costumes como religiões e leis exerceram sobre a mulher.

O ano 1960 foi berço da criação da pequena Mafalda e também marco do movimento feminista no ápice de conquistas que deram à mulher o direito de ser ouvida pela sociedade.

Quino expõe, por meio da pequena garotinha, que mesmo que a sociedade tentasse reprimir o feminismo, o progresso chega e as gerações evoluem com mais liberdade e poder de escolha. O feminismo contribuiu muito na sociedade, pois esta já não é representada apenas pela devoção à família, pela preocupação com afazeres domésticos, mas passa a ser provedora do núcleo familiar.

Podemos notar que o discurso de Mafalda é mais forte do que apenas um rótulo de 'feminista'. Quino mostra, por meio da personagem, que a mulher pode se libertar, ser pensante e não alienada, capaz de reavaliar prioridades e sonhar com o futuro do mundo, não com a vida do lar. Na primeira tirinha, vemos que Mafalda considera o trabalho de casa medíocre, sem valor, pois ela observa as roupas passadas, o chão limpo e brilhando e toda a louça lavada em cima da pia. Pode-se inferir, apesar da ausência de falas, a não satisfação da menina diante do trabalho duro de sua mãe, o que se confirma na conclusão de Mafalda ao questionar sua mãe sobre o que ela faria 'se ela tivesse vida'.

Se considerarmos a memória que atravessa e sustenta a tirinha vemos que a insatisfação de Mafalda é resultado da interpretação de acontecimentos que marcam épocas, ou seja, projetados através dessas internalizando-se na qualidade de memória social, "o que foi 'pensável' numa dada época já é resultado da ação da memória da época em questão" (MARIANI, 1998, p.36).

Pensando em todos os sentidos que o papel da mulher exerce na sociedade, teremos uma memória marcada por lutas e conquistas. Mafalda vê as atividades de sua mãe como inúteis e, pela sua expressão, desanimadora como se essas atividades tivessem sido impostas e não houvesse um escape nem uma opção para querer 'ser'.

Nos três primeiros quadrinhos há um total silêncio da personagem (fala-se aqui do silêncio empírico - ausência de palavras), porém isso não ausenta a produção de significados/ sentidos que podem ser interpretados a partir desses sentidos que completam o discurso de maneira não-dita.

Nesses quadrinhos, podemos ver a atenta observação da garotinha aos afazeres realizados pela mãe de maneira impecável. A fisionomia de Mafalda revela sua não aceitação diante dessas atividades, todas as roupas alinhadas, o cômodo da casa caprichosamente limpo, todas as louças lavadas com esmero, mas "para quê?" É como se Mafalda se questionasse.

É possível fazer mais do que somente isso, ser ouvida, ser vista e, principalmente, ser reconhecida ativamente como ser pensante. No rosto de Mafalda é nítida a insatisfação diante das atividades exercidas pela mãe, como algo sem retorno que consome tempo, vida e, se posso dizer assim, outros projetos maiores com mais prestígio e reconhecimento.

No quarto e último quadrinho Mafalda pergunta à sua mãe, com uma fisionomia desapontada, o que ela gostaria de ser se ela vivesse; a mãe por sua vez se demonstra surpresa com a pergunta. Mafalda remonta (parafraseia) outra pergunta muito comum que fazemos às crianças, quando as questionamos sobre o que vão ser quando crescerem, da mesma maneira Mafalda é significada (posição sujeito) como a mãe que faz a criança refletir sobre um futuro que não teve.

É considerado pela garotinha que a vida de dona de casa "não pode ser vista como um modo de viver", na verdade seria uma abdicação da vida da mulher perante a rotina de

atividades domésticas. De modo que a mulher é vista como alguém que não pode optar por outro destino (obrigação), não tenha desejos maiores do que cuidar de uma casa, ou de realizar outros sonhos, de tornar sua voz ouvida e "impor" seus ideais mudando, ao menos, o seu ambiente próximo.

Os argumentos críticos de Mafalda nos levam a pensar que ela ultrapassa os limites discursivos levando em conta, por exemplo, seu discurso libertador e autoritário funcionando de forma simultânea. É como se Mafalda "pudesse transitar por todos os discursos" e se posicionar criticamente sobre eles, deixando que seus questionamentos tornem-se reflexões para seu 'alvo' ou para quem os lê. Isso pode ser comprovado pelo Discurso Lúdico (o *nonsense*) o qual é explicado por Orlandi (2009) da seguinte maneira "no discurso lúdico a relação de dominância de um sentido com os outros, enquanto seus ecos, se faz de maneira a que se preserve o máximo de ecos", ou seja, uma posição crítica e até impossível em relação à ideologia dominante e à memória lúdica.

Bem como o Discurso Autoritário, definido por Orlandi (2009) como aquele que "se procura "absolutizar" um sentido só, de tal maneira que ele não se torne apenas o dominante, mas o único." Os argumentos de Mafalda são carregados de críticas, porém essas críticas são feitas de maneira semelhante ao que é criticado, ou seja, a garotinha que parece "gente grande" argumenta suas desaprovações firmada em um discurso autoritário como se a única verdade, certa, fosse aquela dita por ela.

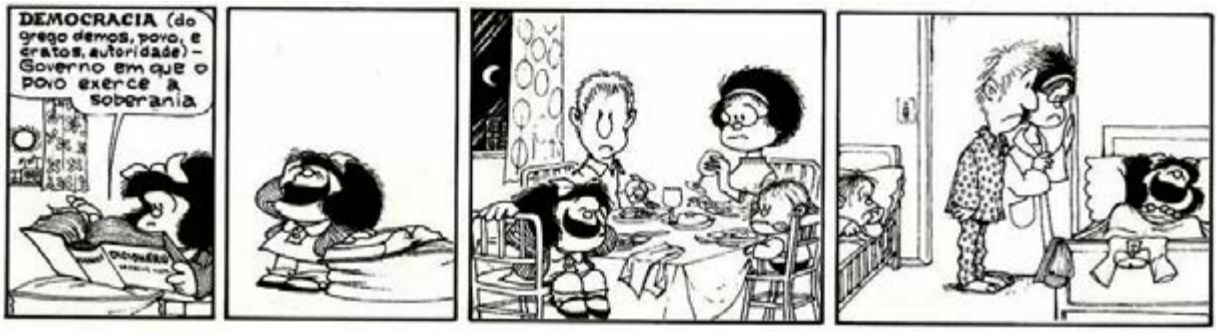
Inicialmente, lembramos que em 1960 a mulher iniciava sua luta pelo reconhecimento, mais fortemente em 1964, pelo direito de ser ouvida, o que não foi fácil. Porque naquela época o certo, ou normal, era que a mulher cuidasse da casa, dos filhos e do esposo, era o que circulava comumente para toda a sociedade e, a partir disso, pode-se salientar a ideologia da época, a qual o sentido que funcionava como natural era a mulher ser dona de casa e ser "vitoriosa" por isso, ser valorizada e reconhecida. Pesando sobre essa ideologia, podemos perceber que ela se faz presente, também, nessa segunda tirinha a qual as personagens são 'fisgadas' pela ideologia através de suas manifestações, possibilitando a identificação de personagem e formação discursiva dominante.

A mãe de Mafalda é o centro primordial da observação crítica e ácida da menina, devido às características de subordinação à vida de dona de casa. Nos dois primeiros quadrinhos, a menina observa, com uma fisionomia triste e decepcionada, sua mãe nos afazeres domésticos, limpando o quarto, a cozinha (...) onde podemos perceber a presença do silêncio, assim como na primeira tirinha e, por meio dele, significar os sentidos que circulam nesses quadrinhos

por meio dos elementos que apresentados pelas personagens e pelo ambiente em que elas se encontram. Até que, então, no terceiro quadrinho, ela chama a atenção de sua mãe e a questiona, pausadamente, como se tivesse receio de perguntar se a capacidade de vencer ou fracassar na vida é hereditária; no último quadrinho o medo e o pavor de que o destino dela seja igual ao de sua mãe é notório, a fisionomia de Mafalda é um dos fatores que transparece essa ideia, bem como a configuração do balão de fala com linha inteiriça, meio trêmula, com ponta direcional semelhante representando a situação de medo.

Esse medo é demonstrado devido a razão de que Mafalda não aceita a realidade de sua mãe. Para a menina, essa realidade é um resultado fracassado, por isso não quer que esse modo de viver se repita com ela, daí o motivo pelo qual ela questiona se esse modelo é hereditário.

1.2 DISCURSO DEMOCRÁTICO



Somando à análise de sentidos relacionados ao discurso feminista, tem-se agora outro discurso presente nas tirinhas de Quino: o discurso democrático, o qual é bastante explorado por meio das críticas da pequena Mafalda. Durante o período de 1960 a 1970 a Argentina, assim como o Brasil, sofreu golpes militares e tal acontecimento resultou transformações em diversas áreas do país. A inconstância e a "fragilidade" política nesse período tornou a vida da sociedade mais difícil, atravancando a aquisição/acúmulo da democracia e o crescimento socioeconômico do país. No ano de 1966, a Argentina contou com regimes autoritários estabelecidos por militares com duração de 25 anos ao todo.

A partir disso, podemos inferir que há na tirinha a presença da censura devido aos regimes autoritários e controladores da época. Inicialmente, vimos que, diante de um processo histórico-político silenciador, a construção dos sentidos sofre uma quebra. Orlandi (2007) diz que "a falha é constitutiva da memória, assim como o esquecimento", portanto os sentidos silenciados, ou melhor, censurados, são eliminados – para que não exista um já-dito ou já significado que seja parte da memória, embora estes sentidos censurados não desvaneçam por completo, ou seja, persistem resquícios, como podemos perceber na tirinha pelo discurso democrático.

No primeiro quadrinho, Mafalda procura no dicionário o significado da palavra "democracia" (governo em que o povo exerce a soberania). Considerando o regime em vigor, o militar opressor, podemos salientar a presença da memória de arquivo em que os sentidos

são cristalizados em uma lembrança e conservação do passado. Ela busca no dicionário, pois é significado como a fonte do saber, a origem das palavras.

Em seguida, no segundo quadrinho, pode-se inferir o motivo pelo qual a menina cai na gargalhada; apesar de não haver balões de fala, isto é identificado por meio da fisionomia da personagem, afinal o contexto da época era totalmente opressor para a sociedade e a democracia não funcionava como sua definição, pois não era permitido o posicionamento ou exposição de ideias que representassem a vontade do povo.

Sabendo que não há fala em todos os demais quadrinhos, verificamos o silêncio em todas as tirinhas, que, como dissemos, não é ausência de significados a serem interpretados. Ao contrário, dessa maneira não-dita, o autor retrata uma crítica forte alicerçada à utilização do recurso de ironia representado pela gargalhada de Mafalda ao se deparar com uma realidade totalmente diferente daquela idealizada no dicionário. Mafalda ocupa uma posição-sujeito que revela a sociedade alienada de seu papel, bem como parte dela que não aceita a situação imposta. Também, é possível observar que durante o período em que Mafalda ri – sem marcas de fala- é retratado o tempo (duração) que ela permanece gargalhando, representado pela presença do sol e da lua no cenário dos quadrinhos 1 e 3.

Partindo das informações históricas do regime ditatorial em vigor, aquilo que funciona como natural é a ideia de inexistência da soberania, que deveria ser exercida pelo povo, porém o povo era obrigado a aceitar quaisquer medidas ou decisões, mesmo que lhes afetasse, sem a permissão de poder questionar ou levantar ideais opostos para compartilhar com o restante da sociedade.

Se a ideia de que democracia é a soberania do povo, como vimos anteriormente, isso significa que a sociedade tem liberdade para construir um Estado que trabalhe em seu favor. Verificamos a democracia relacionada à liberdade na tirinha que segue:

Para dar início à análise, antes, traremos à luz um pouco da história sobre a Estátua da Liberdade, representada na tirinha por Mafalda. O monumento localizado na cidade de Nova York é considerado um patrimônio mundial, bem como uma das sete maravilhas do mundo. Foi um presente dado aos americanos pelos franceses, a fim de celebrar o centenário da independência estadunidense (1876), resultado de um embate contra os ingleses (razão pela qual os franceses decidiram dar o presente).

A carga representativa da estátua se resume em liberdade e democracia ao povo americano; portanto, partindo dessa significação real, captamos a crítica criada por Quino.

No primeiro quadrinho, estão Mafalda e o pai, a garotinha está em cima de uma cadeira com uma lâmpada e um livro nas mãos, quando é questionada por seu pai, que parece um pouco surpreso com a atitude da menina, com o que ela fazia ali e então Mafalda responde "sou a liberdade".

Ora, percebemos aí a presença da memória coletiva a qual retoma um sentido já existente na história (representação da Estátua da Liberdade) e a (re) significação feita por Quino diante de seu contexto histórico social vigente. O significado de liberdade e de democracia perante um regime ditatorial opressor – nada além de uma representação que não exerce seu significado verdadeiramente.

Nota-se que Mafalda segura uma lâmpada (no lugar de uma tocha- como a estátua da liberdade), apagada, e um livro, fechado (assim como a estatua segura a constituição). Sabemos que o significado de lâmpada nos remete a algo que traz luz, que clareia, uma luz que possibilita novos olhares eliminando dúvidas. Com o livro não é diferente, este nos traz o significado de um compilado de conteúdos embasados em veracidade (como no caso da estátua da liberdade a qual segura a constituição de seu país), o qual tem a finalidade de abrir a mente de quem o lê para novas interpretações mostrando diferentes modos de pensar.

A partir disso, é possível compreender que Mafalda não segura a lâmpada e o livro por acaso, pois há uma forte crítica e ironia características de Quino. Pois se a carga significativa que a estátua possui aponta para liberdade e democracia ao povo, como uma lâmpada apagada e um livro fechado podem representar este significado? A ironia da lâmpada apagada e um livro fechado representando liberdade e democracia nos da visibilidade de um povo "cego" e de mãos atadas diante do direito de exercer o seu poder, o qual foi oprimido por um sistema ditatorial.

No segundo quadrinho, acresce que o pai de Mafalda a questiona novamente, porém de maneira mais incisiva – perceptível na fisionomia franzida do pai com a boca mais aberta, como se estivesse falando mais alto com a menina além de apontar para ela – quando pergunta se sabe como Mafalda ficará se cair da cadeira e quebrar a lâmpada. Mafalda permanece sem fala – fisionomia da personagem desenhada sem a boca. O momento de silêncio nos diz muito a respeito da crítica produzida por Quino, pois apesar de ser apenas um instante entre um quadrinho e outro nos traz sentidos como o de censura à liberdade de expressão – configurada como o questionamento do pai de Mafalda – e à democracia.

Mafalda responde um pouco desconsertada diante da situação, que ela ficará assim como a liberdade, ou seja, um significado apenas representativo que não é realizado de fato, pois a ideologia presente é a naturalidade de um povo que só possui a liberdade e exerce a democracia no "papel", ou, ilustrado por um monumento, significativo, mas imóvel como estátua; poder popular que, na maioria das vezes, não é exercido de fato.

1.3 DISCURSO MIDIÁTICO

É impossível pensar sobre as críticas presentes nas tirinhas de Quino sem mencionar as que se relacionam ao discurso midiático. Dissertamos anteriormente sobre a opressão e o poder controlador da ditadura militar e continuaremos sob essa perspectiva dominadora, mas agora no viés da mais bela forma de manipular, a mídia.

Inicialmente, abordaremos um pouco sobre os elementos que compõem o funcionamento dos sentidos na tirinha, o primeiro deles é o clima da Argentina. As estações neste país são bem definidas e cada uma agradável ao seu modo, porém uma em especial é a paixão dos argentinos, a primavera. Com início no dia 21 de setembro (também dia do estudante) e término em 20 de dezembro, a chegada da estação das flores traz, para os argentinos, temperaturas mais "quentes" já que no resto do ano (de março a meio de setembro) o clima ainda é um pouco frio.

Esse motivo justifica o amor dos argentinos pela primavera, com a chegada dessa estação, consideram o clima "lindo", o que os faz comemorar. Levando em consideração que as previsões do tempo maximizam o "estado" primaveral, o que para nós, brasileiros, é considerado, ainda, um pouco frio, para eles é motivo de sair e festejar. Crianças, jovens, adultos, todos saem para fazer seus piqueniques nas praças, nos parques e se divertem durante a tarde toda.

Além da comemoração dos *Hermanos*, o ambiente todo fica mais bonito, devido aos jacarandás que florescem e enfeitam a cidade. A beleza destas árvores atrai não somente os moradores, mas também os turistas, fotógrafos, mídias como jornais, enfim, é assunto para todos os dias.

A partir desta tirinha, notamos, logo, a admiração pela primavera, tanto por parte do sujeito na posição de autor quanto por parte da personagem. Nos três quadrinhos iniciais, Mafalda passeia pelas ruas, jardins e parques observando tudo à sua volta como os passarinhos juntinhos no galho da árvore, o casal enamorado e as borboletas coloridas voando por entre as belas flores. Apesar de não haver falas nestes quadrinhos podemos perceber, a partir da fisionomia da garotinha, a satisfação pelo lindo dia que se apresenta, pois ela sorri e contempla atentamente como quem admira tudo o que vê.

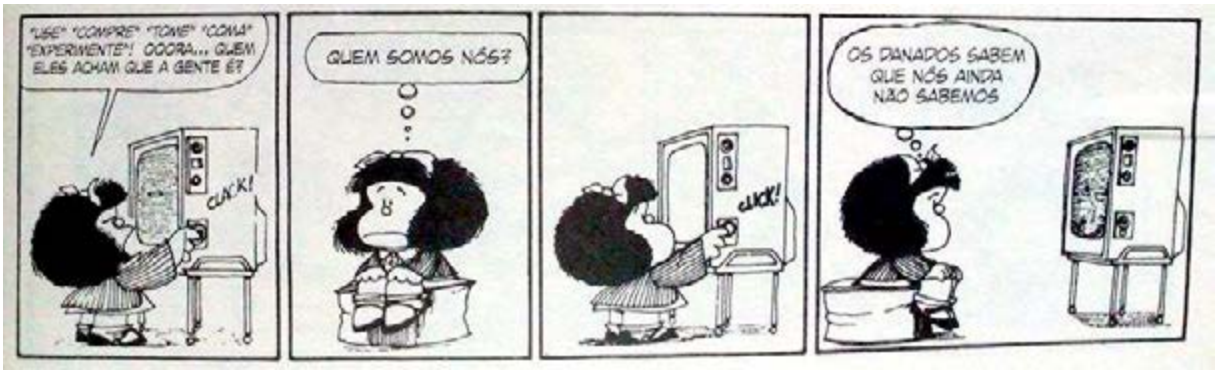
No último quadrinho, passeando no parque, Mafalda conclui a veracidade da meia estação ser o que a vida tem de mais publicitário, o que não poderia ser diferente. A crítica apresentada neste quadrinho aliada à ironia ácida de Mafalda, recurso muito utilizado por Quino, nos faz retomar o que dissemos inicialmente sobre a relação dos argentinos com a primavera, ou seja, a presença da memória que nos remete a tudo o que já foi falado sobre a estação, a primavera torna tudo magnificamente perfeito.

Se tudo é lindo e perfeito na primavera, podemos inferir que apenas nesta estação as pessoas podem ser e ter momentos felizes em suas vidas, em contrapartida, quando se

aproxima outra estação, com ela se achega também a realidade não tão alegre quanto em outrem. E é exatamente essa a crítica de Mafalda à publicidade que, para ela, faz com que as pessoas comprem produtos por momentos e/ou estilos de vida que supostamente se realizam na aquisição destes 'bens'.

É pelo funcionamento natural que possui as formulações desta tirinha que percebemos a circulação daquilo que é ideologicamente tido por "normal". Ou seja, normal é todos serem felizes na primavera, aceitável é que todos se divirtam, que as mídias se favoreçam da beleza do ambiente para vender, que o amor esteja em todos os lugares, principalmente, no coração dos enamorados... Enfim, toda carga emotiva e representativa que a primavera carrega consigo.

A mídia utiliza de todos os elementos disponíveis para cativar seu futuro 'cliente', somente aquilo que é bom pode fazer parte do processo criativo da publicidade. Na televisão, esse discurso é ainda mais forte, devido à grande quantidade de pessoas que acompanham as produções da telinha. Sabemos do poder manipulador exercido por esse discurso por meio da TV e é exatamente esse ponto que observaremos na tirinha a seguir.



No primeiro quadrinho vemos que Mafalda está indignada com que vê na TV, é perceptível a fisionomia brava da garotinha que, então, desliga o aparelho. "Use" "compre" "tome" "coma" "experimente", podemos perceber que todos os verbos estão no modo imperativo, recurso muito utilizado pelas mídias, com a finalidade de manipular e convencer os ouvintes. Mafalda questiona ainda "o que eles acham que a gente é?", ou seja, a mídia simplesmente impõe seus produtos/ideias e nós apenas aceitamos passivamente, e Mafalda parece não aceitar esse funcionamento.

No questionamento feito pela menina, observamos a utilização do pronome 'eles' o qual está relacionado a todos aqueles que fazem parte desse discurso midiático – todos representando um. A escolha do pronome "a gente" nos mostra uma informalidade (representação da sociedade), contrastada com a escolha do pronome utilizado na segunda tirinha. Nesta, Mafalda está sentada, pensativa, um pouco desapontada ao fazer a pergunta a si mesma "quem somos nós?" Como dissemos há pouco, observamos a mudança na escolha do pronome utilizado, mudando então para "nós" uma maneira mais formal de se referir a um grupo, no caso, a representação de toda a sociedade - Mafalda se inclui.

Mafalda volta atrás e liga, novamente, a televisão. Ela, então, conclui que 'os danados'- representação de toda a mídia - sabem que ("nós") a sociedade ainda "não sabe quem é" então não haverá muitos questionamentos sobre a veracidade das informações circulantes

e uma ideia ou a eficácia de certo produto, consequentemente, o poder de persuasão e manipulação exercido pelo meio publicitário será contínuo. A decepção de Mafalda é grande, afinal, a garotinha, crítica e ácida criada por Quino, volta atrás.

Em diversas tirinhas podemos observar que Mafalda critica, ironiza, questiona, comenta e, principalmente, não aceita se amoldar às imposições da época em que vive. O que nos remete ao discurso lúdico, mencionado inicialmente como um posicionamento crítico e até impossível tomado pela personagem em relação à ideologia dominante e à memória lúdica. É como se Mafalda "pudesse transitar por todos os discursos" e se posicionar criticamente sobre eles, deixando que seus questionamentos tornem-se reflexões para seu 'alvo' ou para quem os lê, ainda podemos inferir que ela se posiciona contra esses discursos, porém seu discurso de oposição é construído da mesma forma com que o discurso autoritário da época exercia seu poder.

Ao se render ao discurso dominante da época, Mafalda demonstra uma apatia que não combina com sua personalidade. Isso se deve a presença da função-autor que influencia de certa maneira a construção, ou, o andamento da tirinha, considerando que há uma relação entre Quino e o discurso da época, e que, na verdade, o autor parece estar rendido à ideologia dominante, impotência que se estende à personagem.

REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre. **Papel da Memória.** Tradução e introdução: José Horta Nunes. 2º ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2007.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. I**ntrodução à Análise do Discurso.** Campinas: Unicamp, 2009.

BITENCOURT, Marta Moraes. **As Ponderações da Mafalda sobre Cidadania e Democracia.** Porto Alegre: Departamento de Ciência Política do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

Buenos Aires para Chicas - Motivos que justificam a loucura dos argentinos com a primavera. Acessado em 30/09/2015 **<http://www.buenosairesparachicas.com/2014/09/5-motivos-que-justificam-loucura-dos.html>**

Buenos Aires Turismo - Tempo em Buenos Aires. Acessado em 30/09/2015 **<http://www.buenosairesturismo.com.br/tempo-clima-temperaturas.php>**

LAVADO, Joaquín Salvador. **10 Anos com Mafalda.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. 6ª ed. Tradução: Monica Stahel.

FERNADES, C. A. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GUIMARÃES, Eduardo. **Os Limites do sentido: Um estudo histórico e enunciativo da linguagem.** Campinas: RG, ed. 4, 2010, p.66.

InfoEscola - Estátua da Liberdade. Acessado em 28/09/2015 **<http://www.infoescola.com/curiosidades/estatua-da-liberdade/>**

MARIANI, Bethania. **O PBC e a Imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais 1922-1989.** Campinas: Revan, 1998.

Nova York - Estátua da Liberdade – Tudo sobre a "*Statue of Liberty".* Acessado em 28/09/2015 **<http://novayorkagora.com.br/estatua-da-liberdade-tudo-sobre/>**

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A Linguagem e seu Funcionamento: As formas do discurso.** Campinas, SP : Pontes, ed. 5, 2009.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** Campinas: Pontes, ed. 6, 2005.

_____. **Discurso e Leitura.** Campinas: Cortez, 1993.

_____. **As formas do silêncio: No movimento dos sentidos.** Campinas: UNICAMP, ed.6, 2007.

_____. **Discurso e Leitura.** Campinas: Cortez, 2008.

_____. **Discurso: uma noção fundadora.** Em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar.1994.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso: estrutura ou acontecimento.** Campinas: Pontes, ed. 4, 2006.

_____. **"Análise Automática do Discurso."** (1969) In: GADET F.; HAK, T. (Orgs.) (1990) Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp.

_____. FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Ed. UNICAMP, 2001.

_____. **Semântica e Discurso.** São Paulo. Campinas: Unicamp, 2009.

Revista Conhecimento prático – Literatura: **Parabéns Mafalda: 50 anos de Um Símbolo da Resistência da América Latina.** São Paulo. Editora Escala. 2014, ed. N. 55.

UOL educação - O militarismo na América Latina: A ditadura militar na Argentina. Acessado em 29/09/2015 **<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia/militarismo-na-america-latina-a-ditadura-militar-na-argentina.htm>**

A IMAGEM DA MULHER NA PROPAGANDA DE CERVEJA E SEUS EFEITOS DE SENTIDOS

TATIANA BARBOSA DE SOUSA

(Universidade do Estado de Minas Gerais / Universidade do Vale do Sapucaí)
Av. Juca Stockler, 1.130, - CEP: 37.900-106 – Passos/MG – Brasil
Av. Pref. Tuany Toledo, 470 - CEP: 37.550-000 – Pouso Alegre/MG – Brasil
tatianabsg@gmail.com

Resumo. Partindo-se dos pressupostos teóricos da semântica histórica da enunciação, o presente trabalho tem como objetivo observar os efeitos de sentidos gerados pela exposição da imagem da mulher em propagandas publicitárias de duas marcas de cervejas consumidas no Brasil: Itaipava e Antarctica. Faremos uma reflexão sobre o funcionamento da linguagem na sociedade e os sentidos gerados, sobretudo, no que concerne aos discursos das e sobre as minorias, comparando-se estratégias utilizadas por tais marcas.

Palavras-chave. Imagem da mulher. Cerveja. Semântica. Enunciação. Sentido.

Abstract. *Based on historical enunciation semantics, this paper has as an objective observing the meaning effects that are generated by the exhibition of the women image in merchandises released by two brands of beer consumed in Brazil: Itaipava and Antartica. It will be made a reflection about the working of the language in the society and the meanings that were generated, in especial, in the discourse from and of the minorities, comparing the strategies that were used by such brands.*

Keywords. *Women Image. Beer. Semantics. Enunciation. Meaning.*

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para esta reflexão, tomamos como ponto de partida o discurso publicitário. Trata-se de um espaço de dizer livre, que embora pautado por regulamentações, nem sempre obedece às regras determinadas pelos órgãos competentes, ferindo, muitas vezes, a integridade de um grupo social, especialmente as minorias, ora do que está sendo veiculado, ora do espectador. Durante décadas, as campanhas publicitárias, que atingem todas as faixas etárias, têm persuadido consumidores à aquisição de ideias, produtos e marcas, independentemente do seu meio de veiculação: televisão, rádio, impressos, internet, etc.

Podemos entender que a campanha publicitária precisa de um modelo de beleza que seja reconhecido pela sociedade, ou seja, reconhecido (e aceito) por grande número de pessoas e, assim, será um objeto persuasivo. Em relação à publicidade, temos que: "é um fazer determinado por sentidos que se relacionam com o próprio modo como a sociedade atual se organiza em torno de uma forma-sujeito histórica de direito, que tem no capitalismo sua formação ideológica dominante" (CARROZZA, 2010, p.3).

Persuasão e vendas se relacionam já que a persuasão bem sucedida, no âmbito publicitário, é aquela que leva o público ao consumo. Para melhor compreender este processo, retomaremos os conceitos de convencimento e persuasão. "Persuadir é construir no terreno da ação: quando persuadimos alguém, esse alguém realiza algo que desejamos que ele realize. (...) é falar à emoção do outro". (RIBEIRO, 2005, p. 410).

Argumentar é a arte de convencer e persuadir. Convencer é saber gerenciar informação, é falar à razão do outro, demonstrando, provando [...] Persuadir é saber gerenciar relação, é falar à emoção do outro. (ABREU, 2009, p. 25).

No processo de convencimento destaca-se o chamado auditório, que vem a ser "o conjunto de pessoas que queremos convencer e persuadir" (ABREU, 2009, p. 41). **É função do auditório** a recepção ou não da argumentação do orador. É, pois, a quem se orienta todo o discurso. "O acordo repousa sobre fatos e verdades de comum aceite com o auditório, bem como as presunções que lhe são aceitas. Por certo, todos já o são apresentados como argumentos podendo ou não serem contestados pelos ouvintes". (ANDRADE, 2015, p.23).

Ainda neste sentido, Massmann (2009, p.30) afirma que "para persuadir e/ou convencer, é preciso dominar a arte da palavra, conhecer seus segredos, seus artifícios e suas técnicas". Observamos assim que a estratégia de persuasão utilizada em um apelo audiovisual pode estar diretamente relacionada ao tipo de público a ser atingido e ao tipo de imagem à qual a empresa deseja vincular-se.

Ainda pensando no campo da publicidade, observamos que estamos inseridos em um cenário de excesso de informação e consumo. **É uma época de cultura midiática, uma sociedade de imagens que está rodeada por um mundo visual. É através dos anúncios publicitários que as marcas exibem para o público sua gama de produtos e serviços prestados, com o intuito de seduzir o seu possível consumidor** a querer cada vez mais o que está sendo ofertado. Por isso, deve haver o cuidado de se estabelecer um viés de confiança e intimidade com o publico consumidor e garantir a venda.

Diferentemente do que acontece em muitos outros países, o público brasileiro, em sua maioria, tem a tendência em não se incomodar com o que está sendo exibido em suas casas, e permite que as ideias continuem a ser propagadas e impostas na sociedade em geral.

Nossa atenção recai especialmente para a imagem da mulher que é resignificada de diferentes maneiras nas propagandas de cerveja. Com o objetivo de aumentar e garantir a venda de seus produtos, as marcas cervejeiras atrelam à sua propaganda a imagem de mulheres "mulherão" como um "prêmio" para o consumidor final daquele produto. Cabe-nos olhar para essa questão como objeto de estudo a fim de compreender quais sentidos são produzidos em torno da mensagem final nas duas propagandas selecionadas como *corpus* do presente artigo.

2. UM LUGAR DE ANÁLISE

Como ponto de partida, ressaltamos que as ideias abordadas aqui são pautadas na posição materialista, campo em que a tomada de relações entre a linguagem e o real acontece através de interações históricas. Assim, a linguagem, tratada por esse dispositivo teórico-metodológico, é vista como um acontecimento do dizer e não transparente.

Sob a perspectiva semântica, o sentido em um acontecimento enunciativo é resultado da presença do interdiscurso, ou ainda, resultado dos cruzamentos de distintos discursos no acontecimento. A presença de posições de sujeito no acontecimento enunciativo determina a unidade de sentido da enunciação, o que é chamado de dispersão do sujeito e ocorre, afirma Guimarães (2010), como consequência da dispersão de discursos diversos (recortes de interdiscurso), formadora do texto. Observa-se que "pela interdiscursividade e sua necessária intertextualidade, o sentido não é formal, mas tem uma materialidade, tem historicidade" (GUIMARAES, 2010, p. 68).

Para que se chegue à compreensão do passado e do futuro, a abordagem histórica de um determinado momento é necessária. Fazer história, de acordo com o autor, "é compreender o sentido dos acontecimentos humanos". (GUIMARAES, 2005, p. 12). É através do acontecimento do dizer que a enunciação pelo funcionamento da língua ocorre. A este funcionamento estão ligados o sujeito e a temporalidade. A temporalidade do acontecimento, explica Guimarães, constitui o seu presente, o lugar dos sentidos e um passado que não é a rememoração de acontecimentos prévios.

Assim, temos que o passado faz com o presente e o futuro sejam significados. A evidência de futuro, que ocorre na interpretação, pela leitura, pela compreensão das significações, no acontecimento do dizer, faz com que haja a projeção do sentido, já que ele tem origem em um recorte que se constitui do que é memorável.

Fundamentando-nos por este quadro teórico, selecionamos como objeto de análise para este estudo dois vídeos publicitários, veiculados na televisão e na internet, pelas marcas Antactica e Itaipava, observando-se os enunciados "boa" e "verão", respectivamente. Buscaremos a compreensão do processo de produção dos sentidos que são constituídos no acontecimento da enunciação em um dizer específico que propõe uma variedade de significações da figura da mulher na sociedade.

Em uma primeira observação, ainda fora de uma análise linguística, constata-se que há a necessidade da exibição do corpo da mulher na veiculação da propaganda cervejeira no Brasil. Os enunciados "verão" e "boa", apresentados de maneira aparentemente a qualificar a cerveja ou a estação quando a bebida mencionada é mais comercializada, na verdade, classificam a mulher ao qual o consumidor terá acesso após a ingestão da cerveja. Isso acontece, parcialmente, em consequência de sentidos cristalizados, referenciais, aos quais nos apegamos para definir o ambiente de consumo da cerveja.

Nossa inquietação ocorre, na medida em que a imagem da mulher que é veiculada nessas propagandas é tomada pelo viés sexual, apresentada como fonte do prazer, associada à marca da cerveja, ambas prontas para serem consumidas pelos homens e disponíveis ao seu prazer. Situação assustadoramente concebida pela mulher, na propaganda "Verão", confirmada pela frase da modelo no vídeo: "Vai vender tudo".

Existe um desconforto entre esse modo de dizer e o já dito, ou seja, os sentidos que circulam recorrentemente nos discursos. A presença da imagem feminina nas propagandas de cerveja aponta para um distanciamento entre o que é veiculado e o verdadeiro papel da mulher na sociedade, e toma o sentido não referencial que provoca rumores de outras maneiras de dizer e de construir outras formas de significação, sentidos e interpretação.

É pelo exame da contradição aparentemente constitutiva desse cenário que ocorre o questionamento por parte do leitor em diferentes dimensões semânticas. Como analistas da linguagem, a busca é pela compreensão do processo de produção de sentidos dos enunciados e do texto.

Considerando a Semântica Histórica da Enunciação como o lugar de observação dos acontecimentos de linguagem, temos que o enunciado, lugar em que as palavras consideradas pelas relações apontadas por suas enunciações são apresentadas, como nossa unidade de análise.

3. O "VERÃO" DA "BOA"

O material analisado neste trabalho é constituído por dois vídeos, veiculados por duas marcas cervejeiras distintas no cenário publicitário brasileiro, Itaipava e Antractica. As marcas em questão tem lugar de destaque entre as vendas em seu setor (estão entre as seis no *ranking* mais vendidas no país no último ano) e sempre tem seus nomes bastante divulgados em grandes patrocínios e campanhas publicitárias que chamam a atenção do público consumidor.

Podemos verificar tanto na Campanha "O Verão é nosso", veiculada inicialmente em dezembro de 2014, como na "O Bar da Boa" em janeiro de 2006, a semelhança no ambiente escolhido para a filmagem desse tipo de propaganda. Em ambas a gravação se dá em um quiosque de praia. A maioria do público consumidor dos quiosques se da pela presença de consumidores do público masculino. Em um dos vídeos eles anseiam em ser servidos pela linda garçonete que ali está prontamente a levar a cerveja para eles; no outro, atentos em observar a pouca roupa da consumidora que chega ao quiosque exibindo as belas curvas de seu corpo.

Ainda dentre as semelhanças, percebemos a recorrência de diálogo em interação entre os atores, em um clima de bastante integração, sugerindo que o consumo da cerveja possibilita a facilidade para a aproximação entre pessoas de diferentes gêneros. Podemos notar nas duas peças publicitárias que o uso da ambiguidade é um recurso importante; tanto "verão" quanto "boa", remetem a mais de um elemento dentro da exibição. O slogan "O Verão é nosso", além de ser a estação em que a filmagem ocorre e sugerir que nele estão todas as possibilidades do enunciador, também remete à imagem da garçonete, Vera, sugerindo que ela pertença aos frequentadores do quiosque. Assim, a cerveja BOA seria também a mulher boa, e o Verão (tanto a atriz quanto a estação), pertence aos bebedores de cerveja.

A ambiguidade utilizada pelo enunciador nas propagandas demonstra o objetivo da cerveja: confundir o "mulherão" da propaganda com a própria cerveja. O jogo das imagens implica que mulher e cerveja são uma mesma coisa,

As imagens são feitas em cores fortes e vibrantes (azul e vermelho, de acordo com logomarca da empresa), com contraste em branco, realçando o bronzeado das mulheres que circulam pelo quiosque com pouca roupa.

A figura da mulher, elemento principal de convencimento, aparece como um objeto sedução e prazer, associado ao consumo da cerveja. As mulheres retratadas nos dois anúncios tem aparência semelhante: seios volumosos em um corpo deslumbrante e curvas bem definidas. A utilização de roupas curtas e provocantes e as poses insinuantes são responsáveis por levar o publico masculino ao delírio e funciona como um argumento para o consumo da bebida. Tais figuras também são responsáveis pelos padrões de beleza e de comportamento que acabam sendo esperados das mulheres pela sociedade em geral.

Figura 1

Figura 2

Figura 3

Figura 4

O *corpus* constituinte desta análise apresenta características muito peculiares, pois além de trazer a enunciação de um enunciado linguístico, apresenta também enunciados cuja materialidade não é linguística; eles produzem sentido pela maneira como lidam com a imagem da mulher em relação à divulgação de uma marca de cerveja. A mulher deixa de ter sua identidade como sujeito e passa a ser um produto de consumo e objeto de divulgação pela mídia. Em um de seus trabalhos sobre a mulher relacionada à propaganda Uzêda afirmou:

> Os publicitários criam a propaganda para atingir o senso comum, desse modo, existe um significado do discurso dominante socialmente atribuído à mulher. A cerveja por ela mesma não cria no imaginário social um poder de venda, é necessário ela está (sic) associada a outros valores (atribuídos nesse caso à mulher) para se tornar um objeto de desejo e consumo. Aparecendo ao lado de objetos de consumo, os corpos femininos prometem um paraíso erótico, em suma, são, para nós, os representantes genéricos do que é desejável. (UZÊDA, 2007, *online*).

As datas de lançamento das campanhas publicitárias escolhidas diferem em oito anos, mas as peças são muito semelhantes em suas estratégias argumentativas. A sigla BOA que

representa a cerveja Antarctica corresponde a: Bebedores Oficiais de Antarctica, indicando que as pessoas que ingerem a cerveja tem o privilégio de fazer parte deste grupo.

Os enunciados linguísticos são proferidos pelos atores durante a propaganda e se fazem significar na medida em que constituem a cena enunciativa. Com a veiculação das imagens pejorativas da mulher nos anúncios cervejeiros nos remete à ideia da dominação masculina e a diferença entre as identidades de gênero.

Assim, as práticas discursivas que predominam nas propagandas evidenciam a dominação masculina e fortalecem que a imagem da mulher esteja atrelada à submissão nos diversos setores da sociedade.

Dessa maneira, o primeiro recorte a ser considerado é a aparência física das atrizes. Não há como apagar a semelhança entre as mulheres expostas nos dois vídeos. Em ambos, as lindas mulheres insinuam oferecer aos consumidores do quiosque o prazer do consumo da cerveja. Descritivamente temos: duas modelos com corpos esculpidos, a pele extremamente bronzeada e roupas que destacam os atributos físicos de cada uma delas, deixando-as com o aspecto provocante.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É comum a exploração da imagem da mulher na propaganda cervejeira no Brasil. Nos vídeos analisados, foi possível perceber que, embora veiculados em um intervalo de tempo de oito anos e representarem os dizeres de duas marcas diferentes, os vídeos apresentam bastante semelhança no que tange à mensagem da mulher como um objeto a ser consumido, especialmente pelo público masculino, assim como as marcas de cerveja por elas representadas, como se, para haver consumo da cerveja, fosse necessário ao homem estar rodeado por mulheres bonitas, com o corpo à mostra em um ambiente bastante descontraído.

Ancorados no princípio de Guimarães (2010), supracitado, que o passado faz com o presente e o futuro sejam significados, podemos compreender como a repetição da ideia da mulher como um produto de consumo (equipara á cerveja) provoca a compreensão das enunciações das propagandas de cerveja. Detecta-se que os sentidos circulam recorrentemente nos discursos. A presença da imagem feminina nas propagandas de cerveja aponta para um distanciamento entre o que é veiculado e o verdadeiro papel da mulher na sociedade, e toma o sentido não referencial que provoca rumores de outras maneiras de dizer e de construir outras formas de significação, sentidos e interpretação.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio S. **A arte de argumentar** – gerenciando Razão e Emoção. 13. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

ANDRADE, G. B. de. **"VAIDADE, VAIDADE. TUDO É VAIDADE**": uma análise retórica do discurso do deputado pastor Marco Feliciano. 2015. 118 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Franca, Franca.

CARROZZA, N.G.V. **Publicidade:** o consumo e sua língua**.** Tese de doutorado Campinas: 2010.

GUIMARÃES, E. Enunciação e história. In: GUIMARÃES, E. (Org). **História e sentido na linguagem:** Campinas: RG, 2010.

_____. **Os limites do sentido**: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. 4ª. ed. Campinas: RG, 2010.

_____. **Semântica do Acontecimento:** um estudo enunciativo da designação. Campinas, SP: Pontes, 2a Edição, 2005.

MASSMANN, D. R. H. **Línguas-culturas e retórica:** análise comparada de produções dissertativo-argumentativas em língua portuguesa e língua francesa na esfera escolar. 2009. 498 f. Tese (Doutorado)– Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MORENO, Rachel. **A Imagem da mulher na mídia**: controle social comparado. São Paulo: Publisher Brasil, 2012.

RIBEIRO, Manoel Pinto. Gramática aplicada da língua portuguesa. 15ª ed. Rio de Janeiro: Metáfora, 2005.

UZÊDA, S. A mulher na propaganda de cerveja. Disponível em: http://www.ciranda.net/spip/article1899.html, 2007. Acesso em: 17 de outubro de 2015 às 10h01min

O ESTRUTURALISMO SITIADO

THALES DE MEDEIROS RIBEIRO

Instituto de Estudos da Linguagem (IEL)
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
R. Sérgio Buarque de Holanda, 571 – 13083-859 – Campinas – SP – Brasil.
thalesmedeirosribeiro@hotmail.com

Resumo. Analisamos como o "estruturalismo" foi compreendido na obra de Michel Pêcheux. Inseridos no quadro teórico-metodológico materialista da Análise de Discurso em relação produtiva com a História das Ideias Linguísticas. Objetivamos compreender, com esse gesto de leitura, a história do "estruturalismo", considerando o movimento em suas condições gerais e específicas de produção.

Palavras-chave. Análise de Discurso. "estruturalismo". História das Ideias Linguísticas. Michel Pêcheux.

Abstract. *We analyzed how "structuralism" was understood in the work of Pêcheux. Based on the materialist theoretical and methodological framework of Discourse Analysis in dialogue with the History of Linguistic Ideas. With this gesture of reading, we aimed understand the story of "structuralism", considering the movement in its general and specific production conditions.*

Keywords. *Discourse Analysis. "structuralism". History of Linguistic Ideas. Michel Pêcheux.*

Gostaria de apresentar alguns esboços e apontamentos para um projeto de leitura dos discursos sobre o "estruturalismo". Essas reflexões iniciais sobre a história do estruturalismo estão inseridas no quadro teórico da História das Ideias Linguísticas em produtividade específica com conceitos e dispositivos teóricos e analíticos da Análise de Discurso[1]. Proponho aqui uma reflexão sobre a formação e circulação de discursos pró e contra o *estruturalismo francês* que foram se sedimentando desde a segunda metade da década de 1970, tomando especialmente *metáforas* (de guerra, de morte e de esperança) como lugares fundamentais de observação.

1 Nessa produtividade específica, temas que são comumente abordados na História das Ideias Linguísticas, como conceitos, obras, autores e periodizações, recebem uma visada específica quando trabalhados em relação com a Análise de Discurso. Nessa perspectiva, tomo como ponto de partida que a prática científica e a produção de conhecimento são determinadas por condições históricas gerais e por "condições históricas do domínio do saber e é particularizada pelas instituições (pelo Estado) em que se desenvolve" (GUIMARÃES, 2004, p. 16).

Começo pela metáfora bélica e espacial que dá título à esta apresentação: o estruturalismo enquanto uma cidadela, uma "fortificação" sitiada. Em "Só há causa daquilo que falha: ou o inverno político francês: início de uma retificação", escrito por Michel Pêcheux em 1978 e publicado em 1982 como anexo à edição inglesa de *Semântica e Discurso*, o autor afirma que:

> Intervir no Marxismo sobre a questão da ideologia, levantando questões sobre sua relação com a Psicanálise e com a Linguística, é *ipso facto*, mexer com uma espécie de "Tríplice Aliança" teórica que, na França, ao menos, se configurou sob os nomes de Althusser, Lacan e Saussure no decorrer dos anos 60. Como se sabe, o destino dessa Tríplice Aliança é, hoje mais do que nunca, extremamente problemático, e até mesmo as partes do pacto são objeto de um verdadeiro bate-boca teórico *e* político em que tudo se abre novamente a questionamentos (PÊCHEUX, 2014, p. 269, grifo do autor).

Segundo Pêcheux (2014, p. 269), essa cidadela, que "pretendia 'articular' entre si essas três disciplinas [Linguística, Marxismo e Psicanálise] e controlar o trânsito entre os continentes da História, do Inconsciente e da Linguagem", era ameaçada por um duplo fogo incinerador: pelos seus adversários exteriores e pelo papel de seus próprios desvios e equívocos, indicando a presença do adversário no interior do próprio movimento.

Nesse *campo de batalha filosófico*, é fundamental destacar que o posicionamento de Pêcheux frente ao estruturalismo, de forma geral, e ao seu *estado de sítio* não é, de modo algum, unívoco: "intervir filosoficamente obriga a tomar partido: eu tomo partido pelo *fogo* de um trabalho crítico, que muito provavelmente, acabará por destruir a cidadela da 'Tríplice Aliança' como tal, embora haja, ao mesmo tempo, a possibilidade de que, por essa via, algo novo venha a nascer – *contra* o fogo incinerador que só produz fumaça" (PÊCHEUX, 2014, p. 270). Nesse sentido, no texto "Apresentação da análise automática do discurso (1982)", Pêcheux, Léon, Bonnafous e Marandin (2014) consideram que o estruturalismo filosófico dos anos 60 *partia em guerra* contra as formas dominantes de evidência empírica da leitura, com suas bandeiras tais como "leitura de sistemas", "teoria do discurso" e com suas palavras de ordem tal como "ajuste de eficácia de uma estrutura sobre seus efeitos, através de seus efeitos" (PÊCHEUX; LÉON; BONNAFOUS; MARANDIN, 2014, p. 252). Segundo os autores, "Marx, Nietzsche, Freud e Saussure eram recrutados para um mesmo combate, tomando por objeto, nesse momento, a questão de saber o que é falar, escutar e ler" (PÊCHEUX; LÉON; BONNAFOUS; MARANDIN, 2014, p. 252).

Assim, se o estruturalismo pôde *fazer frente* contra as concepções religiosas, espontâneas ou sofisticadas de leitura; os efeitos de "articulação", as transferências metafóricas (como forma de *reduplicação* (PÊCHEUX, 2011)) de instrumentos da Linguística para fora de seu campo, e, principalmente, o ponto cego do movimento em relação à problemática do ordinário do sentido foram questões *combatidas* frontalmente por Pêcheux.

Na conferência proferida em 1983 na Universidade de Illinois Urbana-Champaign, sob o título "O discurso: estrutura ou acontecimento?", Pêcheux aponta que o efeito subversivo do movimento estruturalista e da trilogia Marx-Freud-Saussure foi um verdadeiro desafio intelectual que engajou teórica e politicamente a *promessa* de uma revolução cultural que colocou em causa as evidências da ordem humana como estritamente bio-social, isto é, o bloco compacto das pedagogias, das tecnologias e dos humanismos moralizantes ou religiosos que

tentavam articular de forma dual o biológico e o social[2]. Em outras palavras, o estruturalismo "era um ataque dando um golpe no narcisismo (individual ou coletivo) da consciência humana [...], um ataque contra a eterna negociação de 'si' (como mestre/escravo de seus gestos, palavras e pensamentos) em sua relação com o outro-si". (PÊCHEUX, 2012, p. 45).

Para Pêcheux, a revolução cultural estruturalista levantou, explicitamente, uma suspeita sobre o registro do psicológico, suspeita que não é um "ódio à humanidade que frequentemente se emprestou ao estruturalismo: ela traduz o reconhecimento de um fato estrutural próprio à ordem humana: o da castração simbólica" (PÊCHEUX, 2012, p. 46). No entanto, segundo o autor, o movimento balançava "em uma nova forma de narcisismo. Digamos: em um narcisismo da estrutura" (PÊCHEUX, 2012, p. 45), regido por um modelo geral de equivalência interpretativa, de uma inclinação à sobre-interpretação, por meio de um dispositivo de tradução que transporia "enunciados empíricos vulgares" em "enunciados estruturais conceptuais". De acordo com o autor, é a esse desvio teórico, enquanto discurso sem sujeito em simulação de processos matemáticos, que as abordagens estruturais tomaram a aparência de ser uma nova "ciência régia das estruturas do real", o que tem como consequência negar a própria posição de interpretação.

Diante desse quadro, Pêcheux afirma que o início dos anos 80 marca o *desmoronamento* paradoxal do movimento (ainda uma metáfora bélica e espacial) enquanto uma ciência-régia e uma promessa de revolução cultural.

> O paradoxo desse início dos anos 80, é que o deslizamento do estruturalismo político francês, seu desmoronamento enquanto "ciência régia" (que no entanto continua a produzir efeitos notadamente no espaço latino-americano) coincide com o crescimento da recepção dos trabalhos de Lacan, Barthes, Derrida e Foucault, no domínio anglo-saxão, tanto na Inglaterra quanto na Alemanha, assim como nos EUA. Assim, por um estranho efeito de oscilação, no momento preciso em que a América descobre o estruturalismo, a intelectualidade francesa "vira a página", desenvolvendo um *ressentimento maciço face a teorias*, suspeitas de terem pretendido falar em nome das massas, produzindo uma longa série de gestos simbólicos ineficazes e performativos políticos infelizes. (PÊCHEUX, 2012, p. 47-48, grifo nosso).

O "desmoronamento paradoxal" da cidadela do estruturalismo se inscreveria em uma passagem massiva de uma conjuntura marcada pelo projeto de modernização intelectual das Ciências humanas e sociais e da Filosofia nos anos de 1960 a um cenário de decepção e desesperança?

Na perspectiva de Pavel (1990), foi na segunda metade da década de 1970 e nos anos iniciais da década de 1980 que surgiram contra-movimentos em oposição aos "triunfos doutrinários" do estruturalismo. Uma série de obras criticou os paradigmas estruturalistas e pós-estruturalistas por perspectivas múltiplas e reivindicando desde o retorno ao racionalismo até um uso "não-abusivo" das metáforas e da matemática na filosofia e nas CHS. Para os críticos do estruturalismo, os piores excessos do movimento foram superados, assim como seu confuso prestígio e seu estatuto de verdade científica (PAVEL, 1990). Em 1983, no prefácio da reedição do livro *Contre* Lévi-Strauss, Lacan e Althusser (1976), Fougeyrollas (1983, p. 5) comenta:

2 Essa tentativa de articulação do biológico (da animalidade humana) com o social constitui o ponto nodal do que Henry (1992) chama de o campo da complementariedade, ainda dominante nas "ciências humanas" e, especialmente, nas "ciências da linguagem".

> Heureusement, les étudiants nous firent um accueil plus favorable qui nous aida à comprendre que la situation culturelle était en train de changer. De fait, l'ancienne hégémonie de Lévi-Strauss sur les recherches anthropologiques est de plus en plus contestée par des spécialistes qui n'ont plus peur de partir des phénomènes économiques pour analyser les phénomènes culturels saisis dans leur historicité. Par ailleurs, la dissolution de l'Ecole freudienne par Lacan a ouvert une crise que la mort du maître ne pouvait qu'aggraver. Enfin de nombreux disciples d'Althusser se sont éloignés de sa doctrine et se trouvent désormais entraînes hors de son influence par les problèmes propres au Parti communiste français.

Nesse direcionamento de sentidos, a intelectualidade francesa "virou a página", desenvolvendo um ressentimento (e um arrependimento) em relação a teorias suspeitas de terem pretendido falar em nome das massas (PÊCHEUX, 2012), como se, apesar dos falantes, a linguagem tivesse se beneficiado de um poder exótico, diferente daquele que lhe era atribuído (PAVEL, 1990).

Segundo Pavel (1990), o afastamento dos debates estruturalistas e pós-estruturalistas pode ser atribuído à perda de esperança de que o estudo da linguagem possa oferecer uma chave de interpretação às CHS e à filosofia.

> Se, [...], nós nos afastamos hoje dos debates estruturalistas e pós-estruturalistas, é talvez porque, sem ainda o confessar explicitamente, nós perdemos de fato a esperança de que o estudo da linguagem ofereça a chave da filosofia e das ciências humanas. Esta esperança, por outro lado, tinha animado não somente o estruturalismo, mas também a maior parte das correntes da filosofia analítica, as diferentes linguísticas contemporâneas e numerosas tendências em psicologia, sociologia, antropologia e estética. E se a virada linguística foi, incontestavelmente, um dos elementos intelectuais mais importantes de nosso século, tudo parece dizer que é preciso refletir agora na *próxima virada*. Nesta perspectiva, é indispensável avaliar o sucesso e os erros do paradigma em refluxo. (PAVEL, 1990, p. 10-11, grifo do autor).

Sob o efeito de superação, parece até mesmo que o estruturalismo poderia se ver reduzido a uma dupla forma-limite: reduzido à autoridade de um paradigma, de um corpo de doutrinas confessadamente ligado às ciências da linguagem; e reduzido ao gregarismo da repetição, de uma moda deformada "a torto e a direito" para um vasto campo de objetos. Entre os dois pontos de fragilidade, haveria a rápida e massiva travessia da esperança de uma "revolução" cultural, política e filosófica rumo ao desencanto, à desesperança, à morte. Contrapondo-me a leitura da história linear que cederia à metáfora orgânica da morte (de uma esperança), é necessário retornar a Pêcheux para refletir que o *estruturalismo* representa mais do que uma "esperança renegada, um projeto não realizado, ou até um amor teórico transformado em ódio" (PÊCHEUX, 1998, p. 9).

Cabe a nós uma tomada de posição na leitura da história, uma tomada de posição que "obriga a discernir as posições que, no campo de batalha filosófica, precisam ser urgentemente abandonadas daquelas posições que, mais do que nunca, é importante ocupar e defender, sob a condições de que sejam ocupadas e defendidas de *um modo diferente*" (PÊCHEUX, 2014, p. 270). Em um processo sem fim de retificações, proponho mobilizar, deslocar a sedimentação que vê na "morte" do estruturalismo o fim de uma esperança. Busco, portanto, trabalhar outros efeitos de sentidos do estruturalismo, tomado em sua opacidade e heterogeneidade, em seus percursos, em suas polêmicas, em seus múltiplos projetos, na multiplicidade de seus horizontes de retrospecção/projeção.

É nesse gesto de leitura que a História das Ideias Linguísticas em relação produtiva

com a Análise de Discurso possibilita intervir com uma interpretação que vá para além dos efeitos de evidência, de transparência da história, do efeito de superação do estruturalismo, da redução de seu saber a um manifesto.

REFERÊNCIAS

FOUGEYROLLAS, Pierre. **L' obscurantisme contemporain:** Lacan, Levi-Strauss, Althusser. 2. ed. Paris: Papyrus, 1983.

GUIMARÃES, Eduardo. **História da Semântica:** Sujeito, sentido e gramática no Brasil. Campinas: Pontes, 2004.

HENRY, Paul. **A ferramenta imperfeita:** língua, sujeito e discurso. Campinas: UNICAMP, 1992

PAVEL, Thomas**. A miragem linguística:** ensaio sobre a modernização intelectual. Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, Michel. A aplicação dos conceitos da linguística para a melhoria das técnicas da análise de conteúdo. In: _____. **Análise de Discurso:** textos selecionados por Eni Puccinelli Orlandi. 2. ed. Campinas: Pontes, 2011. p. 203-226.

_____. **O discurso:** estrutura ou acontecimento? 6 ed. Campinas: Pontes, 2012.

_____. Sobre a (des-)construção das teorias linguísticas. **Línguas e Instrumentos Linguísticos,** Campinas, n. 2, p. 7-32, jul./dez.1998.

_____. Só há causa daquilo que falha ou inverso político francês: início de uma retificação. In:_____. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 5. ed. Campinas: Pontes, 2014. p. 269-282.

PÊCHEUX, Michel; LÉON, Jacqueline; BONNAFOUS, Simone; MARANDIN, Jean-Marie. Apresentação da Análise Automática do Discurso (1982). In : GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2014 . p. 253-282.

PRÁTICAS DISCURSIVAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA PELAS NOVAS TECNOLOGIAS

VALÉRIA SARTO SILVA LACERDA

Universidade do Vale do Sapucaí – Univás
Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem
Av. Pref. Tuany Toledo, nº 470 – CEP 37550-000 – Pouso Alegre – MG – Brasil.
valeria@faceca.br

Resumo. Este trabalho busca analisar as práticas discursivas existentes no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, no Ensino Médio, pelas novas tecnologias. Procura-se valorizar a leitura e a escrita, aliadas ao universo virtual, transformando-as em diferentes estratégias de aprendizagem, de forma dinâmica e atrativa. Ressaltam-se aspectos da interpretação visual e implícita, da criatividade, do valor atribuído à comunicação e expressão, propondo um novo caminho ao conhecimento da língua materna.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Ensino. Novas tecnologias. Leitura. Escrita. Práticas discursivas.

***Abstract**. This work aims to analyze existing discursive practices in the teaching of the Portuguese language , in high school , by new technologies. Wanted to value reading and writing , combined with the virtual world , turning them into different learning strategies in a dynamic and attractive way . They emphasize aspects of visual and implicit interpretation , creativity, value attributed to communication and expression , proposing a new path to the knowledge of the mother tongue .*

***Keywords:** Portuguese language. Education. New technologies. Reading. Writing. Discursive practices .*

1. INTRODUÇÃO

A linguagem representa hoje o centro da sociedade, visto que é instrumento mediador da relação do homem com o meio em que vive. É fundamental que se perceba a sua ação, uma vez que, como peça transformadora da realidade, esse sistema de símbolos possui propriedades particulares de codificação, captação e transmissão de sentidos, capazes de favorecer a interação entre os homens.

A nova era digital e virtual tornou-se foco da geração contemporânea, fornecendo-lhe a infraestrutura de apoio e os variados programas e aplicativos, que possibilitam uma informação em tempo real, uma comunicação mais rápida, apresentando diversas combinações discursivas, seja por meio de uma escrita abreviada, seja por meio de símbolos, provocando sentidos diversos.

O universo tecnológico proporciona ao homem diferentes saberes, ressignificações, diversas formas de compreender o mundo que o cerca. Torna-se interessante e atrativa a (re) construção do conhecimento na interface do pensamento sobre linguagem, conhecimento, tecnologia, língua, ensino e análise de discurso.

Dentre as ferramentas e ambientes tecnológicos que sustentam e promovem a interação e o aprendizado do idioma-pátrio, citam-se os fóruns, o *chat,* o *e-mail,* os portais da *web*, o *Facebook*, o *Twitter*, o *WhatsApp*, os hipertextos, e outros, que, muitas vezes, fazem uso da linguagem de uma forma específica – o *internetês*, tipo de variação linguística, mas que também possibilitam ao usuário que se expresse com formalidade, oportunizando dicas e técnicas como forma de compartilhamento do saber. Programas tutoriais, jogos educacionais, simulados, utilitários de exercícios e práticas teóricas, blogs constituem-se modalidades que organizam e desenvolvem habilidades de aplicação do conhecimento da língua materna. Tornam-se estratégias de aprendizagem e precisam estar associados ao desenvolvimento das diferentes inteligências, a fim de atender à necessidade de uma sala de aula contemporânea diversificada. A busca de renovação, ou melhor, de inovação, para o estudo da língua materna, constitui-se um fator decisivo de progresso para as denominadas redes de conhecimento.

Docentes de todos os níveis reconhecem que o conhecimento do idioma-pátrio é instrumento necessário na aquisição de outros conhecimentos.

2. SITUAÇÃO-PROBLEMA DE PESQUISA

Acredita-se que os novos meios eletrônicos apresentam um papel determinante no universo do ensino-aprendizagem, seja de forma individual, seja coletiva. Dessa forma, a interpretação de diversos gêneros textuais; a compreensão e o uso da língua materna como geradora de significação e integradora da própria identidade; a relação entre diferentes textos, opiniões, temas e recursos linguísticos; a identificação da diversidade sociocultural, enfim, o domínio da norma-padrão da língua escrita são algumas das competências a serem conquistadas pelos estudantes, a fim de se tornarem agentes de seu próprio saber. Diante disso, *que experiências discursivas existem no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, por meio das novas tecnologias, no Ensino Médio?*

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral de pesquisa se resume em compreender o papel das novas tecnologias da informação e da comunicação como ferramentas de apoio no processo de ensino-aprendizagem, da Língua Portuguesa, em salas de aula do Ensino Médio.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os objetivos específicos se elencam em:

1) Identificar as possíveis consequências da inter-relação entre conhecimento da língua materna versus tecnologias da informação e da comunicação; 2) analisar os possíveis discursos existentes nessa relação; 3) descobrir se há eficácia e/ou eficiência nesse tipo de aprendizado.

4. JUSTIFICATIVA

O aumento desregrado da produção de textos sobre os bastantes temas das diversas áreas do conhecimento gera algumas barreiras para a aprendizagem do sujeito contemporâneo. Pensa-se que os recursos das tecnologias da informação e da comunicação permitem o crescimento ou a superação dessas barreiras.

Torna-se fundamental a reengenharia da sala de aula; a integração dessa nova realidade cibernética à ação de desenvolver o conhecimento e os variados saberes, capazes de oferecer à sociedade um fazer educativo de múltiplos caminhos e alternativas, pleno de interconectividade, de interdiscursividade, de diversidade e de contextualização, um novo processo de aprendizagem.

Portanto, o desafio das novas tecnologias da informação e da comunicação coloca a educação escolar, no ensino médio, diante da necessidade urgente de uma atualização das práticas pedagógicas, a partir do ensino-aprendizagem da língua materna, da análise de discursos diversos existentes nesse espaço.

5. REFERENCIAL TEÓRICO

Para o filósofo inglês John Locke (1632-1704), “a linguagem é essencialmente negativa, pois a própria natureza das palavras torna quase inevitável que muitas delas sejam duvidosas e incertas em suas significações” (LOCK, 1997) – daí a existência da imperfeição da linguagem.

Já Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716), filósofo alemão, defende a ideia de que “a linguagem é essencialmente positiva, uma vez que as línguas são o melhor espelho do espírito humano e que uma análise rigorosa da significação das palavras nos daria conhecer as operações do entendimento melhor do que qualquer outra coisa” (LEIBNIZ,1990; 2004).

Assim, a caminhada no meio virtual é única e original, pelos diversos *links* que se abrem ao internauta, possibilitando-lhe sentidos múltiplos, linguagens variadas, ora positivas, ora negativas. Contudo, o próprio meio informatizado propicia reflexões acerca dessas linguagens, oferecendo ao usuário uma gama de desafios capaz de levá-lo a um senso crítico de sua própria aprendizagem.

Em sua obra, *A Máquina Universo - criação, cognição e cultura informática*, Pierre Lévy, filósofo francês, aborda o papel fundamental das tecnologias no âmbito da comunicação e o desempenho da linguagem na evolução da cultura em geral. Assim, percebe-se que o saber individual – que busca a navegação hipertextual, a caça à informação e a exploração contextual

– transforma a experiência do pensamento, compartilhando-o, atingindo, assim, o potencial de inteligência coletiva dos grupos humanos. "Torna-se uma atitude exploratória e, às vezes, lúdica, face ao material a ser assimilado. É, portanto, um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa" (LÉVY, 1993, p.40).

Jean Piaget e Lev Vygotsky consideram, pelo Interacionismo, que "o conhecimento não se encontra no sujeito nem no objeto, todavia, nas interações entre os mesmos" (SANTAROSA, 2006).

O desenvolvimento da aprendizagem se faz em um processo de construção, de relação do sujeito sobre o objeto, análise do estudo. As novas tecnologias da informação e da comunicação potencializam essa interação, por meio de construções colaborativas, de interdiscursos. Pêcheux, já em 1969, ponderava que "o discurso é o efeito de sentido entre interlocutores". Isso se completa com a ideia de que "a língua não é estrutura, mas acontecimento – a forma material é vista como acontecimento do significante em um sujeito afetado pela história" (ORLANDI, 2007).

O uso que fazemos dos recursos tecnológicos da informação e da comunicação depende do meio em que estamos inseridos, das relações que vivenciamos, quer pessoais ou profissionais, também do nosso interesse e necessidade.

> Não há nenhuma razão para que saberes situados diferentemente no espaço-tempo sejam organizados do mesmo modo, selecionem os mesmos fenômenos ou traços dos fenômenos. Línguas diferentes inseridas em práticas sociais diferentes não são os mesmos fenômenos (AUROUX, 1992, p. 14).

Desde a década de 70, o ensino do idioma-pátrio sempre foi alvo de discussão, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no país. A leitura e a escrita são os fios condutores desse progresso, visto que se completam de forma recíproca, levando o sujeito da aprendizagem a ser sujeito do seu próprio saber. O leitor pontual escreve bem, assim como o escritor assíduo torna-se um bom leitor. Como consequências dessa dupla relação, o indivíduo aprende a pensar, a analisar, a compreender os mais variados discursos, ampliando o seu conhecimento e adquirindo mais cultura. O *ciberespaço* abre trilhas para a interatividade, os bancos de dados, o acúmulo da informação – uma verdadeira batalha entre o aprender e o apreender. "O espaço define a temporalidade e a temporalidade configura o espaço da construção de sentido e a língua enquanto estrutura gráfica significa a partir do modo como a representamos" (DIAS; 2008).

Marques Neto e Cardoso (1999) apresentam uma pesquisa, em que se observou um grupo de estudantes do curso de Letras da PUC-Minas analisando o papel da tecnologia da informação no processo de produção cooperativa de textos/conhecimento, apontando como resultado o fato de que a utilização dessa mídia propicia novas condições de produção de conhecimento. Os alunos não precisaram se reunir fisicamente para o planejamento das atividades do trabalho escolar, encontraram-se por meio de *chats*, fóruns, *e-mails*.

> A tecnologia da informação expande a capacidade humana de armazenamento de dados, contudo requer o desenvolvimento de habilidades para recuperação, articulação e uso desses dados, ou por que não, textos (MARQUES NETO; CARDOSO, 1999, p. 1).

Outra interferência positiva das novas mídias é incentivar os indivíduos a vencerem

os seus desafios. Uns apreciam conhecer e manipular alguns recursos tecnológicos, enquanto outros ainda se assustam com tamanha inovação. Ainda, compreender os mecanismos de identificação do sujeito com a língua em que está inscrito.

> Entender os processos, os modos e os mecanismos dessa identificação sujeito/língua pode contribuir para compreender as vicissitudes por que passam os sujeitos no processo de subjetivação, em sua inscrição na língua. E isso, sobretudo quando outros processos já se instalaram também na relação entre os sujeitos e as línguas através da história. Deste modo se compreende melhor como a língua pode ser posta, no ensino, como objeto não só de conhecimento, mas também de relação e de identificação (PAYER; CELADA, 2011, p. 1).

Vários centros de estudo específicos sobre a área midiática, como o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC0), vem demonstrando como o uso das redes sociais no ambiente escolar pode colaborar para o processo do ensino-aprendizagem. "O trabalho em rede pressupõe colaboração, cooperação, valores que só enriquecem o processo de aprendizado" (LISBOA; VIEIRA, 2001, p. 1).

6. *CORPUS* DE PESQUISA

O *corpus* de pesquisa será a produção textual realizada pelas atividades direcionadas, durante as aulas de Língua Portuguesa, com alunos do Ensino Médio de uma escola privada sitiada em Varginha, Sul de Minas Gerais. A análise desse *corpus* se dará por meio de recortes a partir de *e-mails*, mensagens de *WhatsApp*, postagens de *Facebook*, dentre outros recursos tecnológicos. Nos mesmos, analisar-se-ão tópicos relacionados ao ensino da língua materna.

REFERÊNCIAS

AUROUX, Sylvain. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. Campinas: Unicamp: 1992.

COSCARELLI, Carla Viana (Org.) **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DIAS, Cristiane. **Da corpografia:** ensaio sobre a língua/escrita na materialidade digital. Santa Maria: UFSM/PPGL, 2008.

LEIBNIZ, G.W. **Nouveaux essais sur l'entendement humain**. Paris: Flammarion, 1990.

LEIBNIZ, G.W. **Novos ensaios sobre o entendimento humano**. Trad. Adelino Cardoso. Lisboa: Edições Colibri, 2004.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: 34, 1999.

LOCKE, J. **An essay concerning human understanding**. London: Penguin Classics, 1997.

MARQUES NETO, Humberto Torres; CARDOSO, Ana Maria Pereira. Tecnologia da informação e produção do conhecimento: implicações e perspectivas. *In*: **WISE'99 Workshop Internacional sobre Educação Virtual**. Fortaleza, 9 dez. 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do Discurso:** princípios & procedimentos. São Paulo: Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Texto.** Formulação e circulação dos sentidos. São Paulo: Pontes, 2001.

PAYER, M. O.; CELADA, M. T. Relação sujeito/língua(s). Materna, Nacional, Estrangeira. *In*: SILVEIRA, Eliana M. (Org.). **As bordas da linguagem**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). *In*: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma Análise Automática do Discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1990.

SANTAROSA, L. M. C. Paradigmas educacionais para a construção de ambientes digitais/virtuais, visando pessoas com necessidades especiais – PNEEs. *In*: **Congreso TECNONEET – CIIEE**. Murcia: FG Graf, v. 1. p. 35-42, 2006.

VIEIRA, Eloy; LISBOA, Aline. **O uso das redes sociais como método alternativo de ensino.** 2010. Disponível em: <http://www.midiassociais.net/2010/10/o-uso-das-redes-sociais-como-metodo-alternativo-de-ensino-para-jovens/>. Acesso: 20 out. 2015.

A SEMIÓTICA NA INTERPRETAÇÃO DA MITOLOGIA

VICTOR HUGO SAMPAIO ALVES

Faculdade de Ciências Médicas Doutor José Antônio Garcia Coutinho
Universidade do Vale do Sapucaí
Av. Coronel Alfredo Custódio de Paula, 320 – 37550-000 – Pouso Alegre – MG – Brasil.
victorweg77@gmail.com

Resumo. A pesquisa em mitologia tem buscado um modo de lidar com o problema das variações. Surge uma nova perspectiva que aborda a mitologia como um tipo de fenômeno semiótico. O presente trabalho visa trazer um novo horizonte metodológico para a interpretação das narrativas mitológicas, usando-o como ferramenta de investigação para os usos ativos da mitologia, através do estudo dos agentes simbólicos operantes em seu sistema.

Palavras-chave. Semiótica; mitologia; simbologia

Abstract. *The research in mythology has been searching for a way of dealing with the problem of constant sociological and historical variations of mythology's components in past cultures. A new perspective, which approaches mythology as a special type of semiotic phenomenon, rose. The present paper aims to bring a new methodological horizon to interpret mythological narrative through the study of the symbolic agents operating in its system.*

Keywords. *Semiotics; mythology; symbology.*

O campo de interpretação da mitologia tem travado lutas constantes em busca de estabelecer um método analítico mais objetivo que não tenha a avidez em identificar e estabelecer padrões supostamente universais a todos os sistemas mitológicos. Há certa dificuldade em desenvolver ferramentas analíticas capazes de lidar com as variações históricas e culturais da mitologia e que possam ser calibradas para compreender sistemas mitológicos de acordo com suas características culturais, geográficas e temporais, ou seja, que adaptem sua interpretação de acordo com o povo responsável por fazer aquele sistema mitológico viver.

Eis que surge, conforme proposto por Frog (2015), um novo horizonte metodológico que enxerga a mitologia como um tipo especial de fenômeno semiótico. Essa nova abordagem enxerga a mitologia como uma matriz simbólica, "termo que se refere aos elementos constitutivos de uma ou mais mitologias em um ambiente cultural e as convenções usadas

para que as duas coisas se combinem" (Frog, 2015, p.33). Para que tal análise torne-se possível é preciso abandonar a idéia de mitologia como elemento único e estático para que se busque interpretá-la a partir dos recursos simbólicos que ela expressa e pelos quais ela se manifesta em certa cultura, assim como a função que tais símbolos exercem.

Portanto, assim como os elementos constitutivos de um idioma possuem capacidade para modificarem-se ao longo dos anos, tais como a gramática e o vocabulário, o mesmo acontece com os símbolos e estruturas de uma mitologia. É possível até mesmo a analogia de que "podemos discutir diferentes 'dialetos' de mitologia como método de dialogar sobre sua variação do mesmo modo como se dialoga sobre diferentes dialetos na linguagem" (SIIKALA, 2012, p.15). Afinal, assim como os diferentes dialetos não se desenvolvem e se modificam isoladamente, a mitologia é, igualmente, afetada por seu contato com outras mitologias e práticas de outros povos, que por sua vez estão cada uma delas ligadas aos seus devidos sistemas mitológicos.

A mitologia, vista desse modo, "é como qualquer outro sistema para comunicação, representação, rotulação e interpretação; ela é um sistema que funciona mais simbolicamente do que linguisticamente" (Frog, 2015, p. 35). Inclusive, houve o surgimento de uma espécie de fusão entre mitologia e discurso por volta do ano de 1990, quando o termo discurso mítico entrou em voga entre estudiosos da mitologia, numa tentativa de focar no uso e na manipulação que as pessoas faziam das imagens, motivos e estórias providas de qualidades míticas. Citando Goodman, 1993, Frog afirma que "o termo discurso mítico tem sido explorado e usado geralmente como ferramenta para se referir ao modo como as pessoas interagem com símbolos investidos de emoções" (2015, p. 38).

Essa atenção que voltou-se ao discurso mítico está relacionada a um aumento dado pelos estudiosos à importância do significado presente no sistema simbólico da mitologia. Tais significados são chamados por Frog de *integers*, que, na falta de uma tradução mais exata em português, serão denominados aqui de *integrantes* de uma mitologia. Dentro do sistema mítico,

> (...)um integrante é considerado uma unidade de significado, um elemento unitário que pode, devido ao seu significado, ser distinguido de outros componentes. Não importa quão simples ou complexo, na medida em que estiver ligado à mitologia em questão e for compreendido como uma unidade capaz de carregar significados ou associações com outra unidade, um componente poderá ser considerado um símbolo: ele é um tipo de sinal que pode ser reconhecido como significando algo. Pode ser a imagem de um deus, um motivo narrativo ou até mesmo uma estória complexa. (FROG, 2015, p.38)

É importante ressaltar que, para a abordagem de uma mitologia enquanto discurso mítico, é imprescindível que a mesma seja considerada mais que um mero apanhado de estórias que narram feitos e peripécias de deuses; ela é composta, na verdade, por todos os tipos de integrantes simbólicos e das convenções que surgem de suas combinações. Todos esses integrantes de um sistema mitológico juntos e aquilo que resulta de sua combinação produzem o conceito de matriz simbólica. As combinações entre os integrantes da matriz simbólica são as mais variadas, e o modo como diferentes símbolos irão interagir e se afetar num sistema de influências recíprocas estão diretamente relacionados à perspectiva dos significados que são comumente estabelecidos no sistema mitológico daquele povo.

Ao adotar a perspectiva da importância no significado, a mitologia também pode ser

vista como modelos de pensamento investidos de emoção. Pode-se dizer que os integrantes da mitologia são investidos de emoção porque são símbolos socialmente reconhecidos em uma determinada sociedade como sendo significativos de maneira poderosa coletivamente, "seja porque estão profundamente estabelecidos e funcionem como suposições inconscientes, seja por estarem funcionando ativamente dentro de uma comunidade ou através de várias comunidades" (FROG, 2015, p. 38).

Quando pensa-se no funcionamento de tais integrantes mitológicos dentro de uma comunidade e na interação que eles estabelecem com as pessoas nela inseridas, não se pode pensar num modelo completamente consciente de influências da mitologia na vida daquela população; tampouco o oposto, de que os símbolos são construídos, adotados e mantidos sempre conscientemente. O fato de alguém inserido numa comunidade envolver-se com seu sistema mitológico é algo que não depende completamente de uma compreensão consciente, conforme o exemplo levantado por Kamppinen, 1998, p. 18-19, ilustra muito bem: o fato de que uma pessoa não acredita em fantasma não significa que ela não se sentirá nervosa ou com medo se estiver numa casa considerada mal-assombrada e começar a ouvir barulhos estranhos no meio da noite.

Reconhecer um símbolo revestido de significado emocional também não depende necessariamente de um alinhamento pessoal, ideológico ou religioso com o símbolo em questão. Um ateu pode facilmente responder ao simbolismo da figura do martírio em alguma literatura, exemplifica Frog (2015), concluindo que "é precisamente o reconhecimento de que certos símbolos estão investidos por conteúdos emocionais que faz com que os mesmos possam ser usados, entendidos e manipulados". Portanto, para interagir com os símbolos que contém significado emocional não é imperativo que haja uma postura consciente de aceitação do mesmo, bastando o mero reconhecimento do símbolo como sendo detentor de significado.

Ao adentrar de forma mais profunda nos integrantes de uma matriz simbólica e do discurso mítico, torna-se necessária a distinção entre os diferentes tipos de seus integrantes simbólicos. Os termos "imagem" e "motivo" têm sido usados ao longo dos tempos sem muita restrição ou definição mais clara, mas as atribuições a cada uma tornam-se melhor delineadas quando se discutem suas funções dentro da matriz simbólica. Frog (2015, p.39) propõe a distinção entre as imagens, componentes estáticos da matriz simbólica que exercem a função de nomear e correspondem à categoria gramatical dos substantivos; e os motivos, que incorporam verbos e envolvem mudanças no estado das imagens, situando duas ou mais delas em algum tipo de relação.

Quando nos referimos a integrantes mais complexos da matriz simbólica, como por exemplo, os motivos de um sistema mitológico que se mostram interligados numa rede complexa de sistema de significados e são usados para transmitir uma idéia em comum, ou seja, quando há integrantes complexos surgidos não de maneira simples, mas como resultado de uma rede de associação de imagens, passamos a chamá-los de temas. Se, em uma narrativa mitológica um herói encontra uma série de perigos em sua jornada e os supera um a um, cada perigo pode ser visto como um tema construído de uma série de motivos que inclui o encontro com o perigo, sua resolução e, em seguida, a continuação da jornada do herói. As séries de temas "são normalmente similares em termos estruturais, variando somente em imagens equivalentes do perigo encontrado" (FROG, 2015, p. 40).

O padrão narrativo, um dos maiores integrantes da matriz simbólica e aquele

responsável por dar corpo ao todo, surge quando os elementos de uma matriz simbólica (imagens, motivos e temas) se organizam, explicitando as várias e mais diferentes relações que estabelecem entre si, formando, dessa forma, uma sequência coerente. Se tal sequência for constituída por uma narrativa completa com começo, complicação e resolução, pode-se dizer que surgiu um enredo mitológico.

Um caso ilustrativo de aplicação desse tipo de análise foi utilizado por Frog (2015, p.39), abordando a mitologia nórdica. É o famoso motivo *Thunder Strikes Devil*. Ao analisarmos esse motivo encontraremos na imagem *thunder* a descrição do papel do deus local relacionado aos raios, Thor, ou, como acrescenta o autor, do deus careliano Ukko ou ainda do deus lituano Perkunas. Portanto, nota-se que a imagem *thunder*, que carrega um significado próprio e que é comum na mitologia daquela região (por mais que os sistemas mitológicos desses povos diferenciem-se entre si) pode ser atribuída a qualquer deus cujos atributos encaixem-se no significado que a imagem traz. Já a posição de *devil* pode ser substituída em qualquer uma dessas mitologias pela imagem de um adversário relevante que se oponha ao deus em questão e não requer, necessariamente, uma identidade única. Este exemplo ressalta como as figuras de cada mitologia, sejam deuses, seus inimigos, etc. ocuparão certos lugares na matriz simbólica que não obedecem a meras arbitrariedades, mas que irão se inserir, em cada mitologia, numa posição que precisam adotar de acordo com imagem e conteúdo simbólico específico que necessite ser preenchido.

É comum que num sistema mitológico as imagens de deuses e outras figuras emblemáticas de grande importância apareçam como símbolos centrais. Afinal, em mitologias politeístas os deuses comumente aparecem como símbolos ativos de autoridade e poder e agentes de mudança que funcionam como substantivos próprios e são ligados a várias redes paralelas de motivos, temas e outros integrantes da mitologia em que estão inseridos. Os outros integrantes da mitologia aparecerão, então, numa relação de dependência para com os símbolos centrais, estando sujeitos a mudar sua interação e configuração conforme o símbolo central mude a sua. É esse fato que confere aos deuses de uma mitologia a impressão de centralidade, no sentido de que, se o símbolo de um deus for modificado, todos os outros elementos da mitologia ligados a ele deverão igualmente mudar (CONVERSE, 1964, p. 208). Dessa forma,

> (...)mudar o papel de um deus pode ter vasto alcance em suas ramificações afetando outras estórias, relacionamentos com outros deuses e possivelmente com a ordem social, práticas rituais e assim em diante. (FROG, 2015, p. 41)

Continuando a analogia com a lingüística, abordar a mitologia em termos de uma matriz simbólica torna possível a ênfase nos significantes responsáveis por determiná-la, assim como a identificação de padrões e as variações nos modos como esses significantes são utilizados (FROG, 2015, p. 52). Assim, a distinção das imagens, motivos e temas que compõem uma mitologia permite um estudo diacrônico e sincrônico focado na variação de tais integrantes da matriz simbólica, o que pode levar a um estudo de por que, cultural, social, histórica e geograficamente eles mudaram, ou o que os levou a manterem-se os mesmos.

Ao se tomar a matriz simbólica das mitologias como diferentes dialetos torna-se possível analisar semelhanças e diferenças no modo como os símbolos se faziam presentes em períodos diferentes do mesmo sistema mitológico e tipo de significado que carregavam. Também se pode realizar um estudo comparativo entre dois ou mais sistemas mitológicos

em nível de identificação de semelhanças e variações. Este último aspecto é especialmente relevante já que os povos, ao entrarem em contato com outros povos e suas respectivas mitologias produzem interpretações e julgamentos sobre o material do outro que também irão se aglomerar à sua própria matriz simbólica (LINDOW, 1995).

As variações que se tornam evidentes ao se utilizar este método devem ser consideradas em qualquer pesquisa que se esforce em desenvolver a visão geral de uma mitologia a nível cultural, ainda mais se pensarmos que é muito improvável, para não dizer impossível, que uma mitologia tenha se mantido sistematicamente uniforme ao longo do tempo, ao contrário do que era comum que se assumisse até então.

O modelo apresentado aqui visa oferecer um novo horizonte metodológico para a interpretação da mitologia, sobretudo como ferramenta para identificar variações regionais de duas ou mais mitologias que compartilhem de matrizes simbólicas similares. Este modelo não possui a intenção de servir como ferramenta ideal para todos os tipos de pesquisa envolvendo mitologia, mas, sobretudo para aplicações da mitologia e suas práticas culturais em que a variação da mitologia de certo povo seja um foco, assunto ou problema.

REFERÊNCIAS.

CONVERSE, Philip. **The nature of belief systems in mass publics**. Editora D. Apter, Londres, 1964.

FROG. **Between Text and Practice: mythology, religion and research**. University of Helsinki, 2015.

GOODMAN, Lenn E. **Mythic Discourse**. Editora Shlomo Biderman & Ben-Ami Scharfstein, 1993.

KAMPPINEN, Matti. **Cognitive systems and cultural models of illness**. Academia Scientiarum America, Helsinki, 1989.

SIIKALA, Anna-Leena. **Itämerensuomalisten mytologia**. Helsinki, 2012.

A ARTE COMO SABER SUBJETIVO: POESIA E FOTOGRAFIA

VINÍCIUS MACEDO TEODORO

CLARISSE GODINHO GRILLO

Faculdade de Letras, Departamento de Ciências Humanas, Universidade Federal de Lavras
Av. Doutor Sylvio Menicucci, 1001 - Kennedy, Lavras - MG, 37.200-000
vinifale@yahoo.com.br
clarissegrillo@letras.ufla.br

Resumo. No atual contexto de mecanizar as ações humanas, há de se considerar a desvalorização da linguagem artística e subjetiva em detrimento da supervalorização da linguagem científica e objetiva. Pretende-se, nesse artigo, refletir sobre a arte como fonte de saber tão eficaz quanto os textos científicos e analíticos. É possível, por exemplo, aproximar poesia e fotografia num recorte temático sistematizado e, a partir desse material, construir um saber crítico sobre a realidade.

Palavras-chave. Linguagem Artística, Estética, Fotografia, Poesia, Signo.

Abstract. *In the current context of the mechanization of human actions, it is important to consider the depreciation of the subjective and artistic language in relation to the overvaluation of the scientific language. It is intended, in this article, to think about art as a source of knowledge as effective as scientific and analytical texts. It is possible, for example, to approach poetry and photography in a guided context and, from it, build an investigative knowledge of reality.*

Keywords*. Artistic Language, Aesthetics, Photography, Poetry, Sign.*

A mecanização das ações humanas é uma tendência atual. Vivemos em tempos tecnológicos e a linguagem também sofre influência desse contexto. Para tornar o conhecimento mais rápido e objetivo, a linguagem artística, naturalmente subjetiva, vem perdendo prestígio para linguagens mais diretas. Dessa forma, o jornalismo e o entretenimento ganharam espaços que antes eram destinados à cultura artística. Mas, afinal, como funciona o conhecimento gerado pelas artes? Como um saber subjetivo pode ser tão (ou mais) importante que o saber objetivo? Por princípio, é necessário definir a arte como um produto estético pensado pelo autor. Assim, temos que a técnica do poeta reside no trabalho com a palavra.

O texto é o produto do escritor, sugerindo imagens numa linguagem desviada da cotidiana. O fotógrafo, por sua vez, expressa sua técnica no trabalho em capturar as imagens e revelá-las, analógica ou digitalmente. A fotografia é seu produto, mostrando um passado congelado – vivo e morto ao mesmo tempo – que também nos sugere discursos subjetivos.

Note-se que a arte sempre sugere algo identificável subjetivamente. Além disso, pode ser definida pelo signo estético que carrega – entendido aqui como o procedimento de trabalho de todo artista. Segundo os termos Santella (1983, p. 12), sob a perspectiva da Teoria da Semiótica de Charles Sanders Peirce, signo é "uma coisa que representa outra coisa: seu objeto". Dessa forma, a imagem de uma fotografia é o objeto que carrega um signo a ser interpretado; ou então, as palavras de um poema são os objetos que representarão outro objeto. Importante salientar que a interpretação é individual, daí o caráter subjetivo do objeto artístico. A partir disso, podemos mensurar a qualidade do signo estético de uma obra de arte pela capacidade que esta teria de abarcar variadas interpretações pertinentes a seu respeito.

Lúcia Santaella (1983) explica que a interpretação de um signo gera outro signo. Ou seja, signo é também a tradução mental de uma experiência cognitiva. Assim, podemos encontrar num conjunto de obras artísticas um saber em comum, gerado pelos signos subjetivos que lhe são intrínsecos. Enfim, a arte sugere uma gama de saberes necessários para a formação do ser humano em sociedade. Sendo sugestiva, é praticamente impossível não estabelecer correlações mínimas entre suas diferentes expressões. Mas como seria possível a aproximação entre a fotografia, uma arte visual e plástica, e a poesia, por sua vez verbal e musical?

A proposta desse artigo é justamente levantar interpretações em comum entre as poesias de Adão Ventura e as fotografias de Sebastião Salgado. É possível perceber, na obra de ambos os artistas, a tentativa de abordar esteticamente o tema da exploração do trabalho escravo, ou análogo à escravidão, e seus desdobramentos históricos. Para tanto, é necessário fazer um recorte em suas obras escolhendo alguns poemas do livro *A Cor da Pele* e algumas fotografias do álbum *Trabalhadores*. A leitura conjunta dessas obras de arte pode ser relevante para o aprofundamento das interpretações tanto das poesias quanto das fotografias e formar um discurso estético que vai além da denúncia e da notícia. A realização desse trabalho constitui-se numa forma de explicitar o conhecimento subjetivo acerca das questões inerentes às obras aqui mencionadas, problematizando as questões sem deixar que sejam banalizadas.

No livro *A Cor da Pele*, o poeta mineiro da cidade do Cerro expõe de forma lírica seu ponto de vista sobre as questões que envolvem a negritude. O prefácio dessa obra conta com a opinião de três críticos literários brasileiros: Rui Mourão, Fábio Lucas e Silviano Santiago.

Mourão (apud VENTURA, 1984) afirma que o foco de Adão Ventura não é exatamente a denúncia do preconceito racial existente no Brasil. Para ele, o que mais chama a atenção na obra é a forma como o eu lírico expõe a história trágica do povo negro. Justifica seu ponto de vista pelo fato de que, isolada nos guetos, ainda não tenha experimentado plenamente o significado da palavra liberdade. O poema *Um* (VENTURA, 1984, p. 25), escrito em primeira pessoa, revelaria o aprisionamento do sujeito à sua própria condição – ser negro e descendente de um povo escravizado:

> em negro
> teceram-me a pele.
> enormes correntes

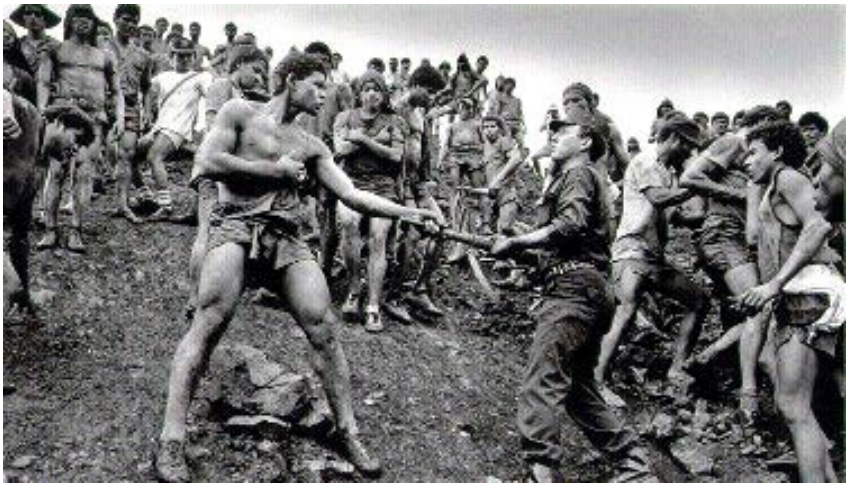
amarram-me ao tronco
de uma Nova África.

carrego comigo
a sombra de longos muros
tentando impedir
que meus pés
cheguem ao final
dos caminhos.

mas o meu sangue
está cada vez mais forte,
tão forte quanto as imensas pedras
que os meus avós carregaram
para edificar os palácios dos reis.

O sujeito poético de Ventura afirma-se como descendente da escravidão – e, por causa disso, sua liberdade não é plena. Mas há uma força crescente, comparada à dos antepassados que foram obrigados a erguer o império, ainda em vigor nessa "Nova África".

A constatação desse sujeito, arquétipo de todo povo dominado e explorado, cujo "sangue está cada vez mais forte", sugere um grande poder de resistência e resiliência. Esse mesmo poder é também percebido no garimpeiro retratado por Sebastião Salgado em *Trabalhadores*, realizado na Serra Pelada durante o auge da exploração. A imagem a seguir, de um homem desafiando o soldado que lhe aponta uma arma, pode bem representar esse espírito destemido e forte do poema.



Percebe-se que a sugestão do embate está presente tanto no poema quanto na fotografia. Ambas as obras sugerem a proporção da força de seus personagens: seja no sangue do novo escravo, seja no porte físico do garimpeiro. Nos dois casos, percebe-se o gesto de quem não tem nada a perder, estão fortalecidos pelas situações em que se encontram. Além disso, não há nenhum sinal de derrota, quebrando o paradigma de que a luta de classes esteja encerrada.

Silviano Santiago (apud VENTURA, 1984) desenvolve um argumento interessante sobre a presença da negritude na linguagem poética de Adão. Sem a ornamentação romântica e sem o falar estereotipado de alguns modernistas em sua poesia, o elemento negro estaria vinculado ao próprio drama histórico e às consequências da colonização. Santiago conclui que seria impossível para essa consciência crítica e revolta exibir qualquer traço de exotismo para afirmação de sua cultura negra.

O poema *Dois* (VENTURA, 1984, p. 27), é um interessante exemplo para ilustrar a percepção de Santiago.

de pés no chão
palmilhei duros eitos
movidos a chuva e sol.

de pés no chão
atravessei frios **ghetos**
de duras cicatrizes.

de pés no chão.
Teodoro, meu avô
envelheceu mansamente
as suas mãos escravas.

O sujeito poético expõe sua memória do trabalho duro, bem como as situações de marginalização que lhe conferiram cicatrizes – seriam no corpo? Na alma? Tem os pés firmes nessa luta, não irá se entregar aos problemas. Mas lamenta que a mesma realidade tenha feito seu avô Teodoro se entregar à escravidão.

Ao lado desse poema poderia ser colocada a seguinte foto de Sebastião Salgado:

É possível deduzir que os pés que aparecem nessa imagem sejam de três pessoas diferentes considerando a posição em que se encontram. Sendo uma montagem proposital, carrega em si uma estética que representa a perspectiva do fotógrafo. Susan Sontag (1977, p.17) afirma que "as fotos são apreciadas porque dão informações. Dizem o que existe; fazem um inventário". Então, qual seria a intenção de Sebastião Salgado a escolher esse evento? O que existe são pés calejados. Expõem cicatrizes de personagens que, certamente, também palmilharam "duros eitos" e atravessaram "frios guetos".

Voltando às analises sobre a poesia de Adão Ventura, Fábio Lucas chama a atenção para os versos que revelariam a biografia do autor. Ele considera a consciência e militância pela causa negra elementos claros nas poesias, representando bem os sentimentos agudos do negro num contexto mais próximo da atualidade. Essa é uma constatação válida, e pode ainda somar informações às fotografias de Sebastião Salgado.

Apesar de serem artes tão diferentes, ficou claro como fotografia e poesia podem ser complementares no exercício de interpretação. Juntas, promovem discursos, denunciam problemas e quebram paradigmas. A denúncia dessas obras não é um trabalho meramente jornalístico. Elas não se saturam facilmente como notícias e fotos de jornais. As poesias e as fotografias aqui escolhidas são mais impactantes justamente porque constituem linguagens construídas com preocupação estética. Mas, o que seria a estética da poesia e da fotografia?

O espanto que elas causam perdura no leitor e no expectador. Os poemas, em si, possuem características bem próprias do autor, sim. Mas podem também ser interpretações universais. Da mesma forma, as fotografias, em si, possuem um contexto bem definido, da Serra Pelada. Mas também retratam resistência e resiliência de todo povo submetido à opressão. Enfim, abordam questões particulares, mas possíveis de serem generalizadas.

Em seu livro *Sobre a Fotogragfia,* Susan Sontag (1977, p.10) afirma que os fotógrafos sempre vão impor um padrão próprio aos seus temas. Mas ressalta que "embora em certo sentido a câmera de fato capture a realidade, e não a interprete, as fotos são uma interpretação do mundo tanto quanto as pinturas e os desenhos". E, por ser uma interpretação, a fotografia transforma-se, assim, numa violação do sujeito. Ela afirma que, nessa sociedade viciada em imagem:

> "fotografar pessoas é violá-las, ao vê-las como elas nunca se veem, ao ter delas um conhecimento que elas nunca podem ter; transforma as pessoas em objetos que podem ser simbolicamente possuídos. Assim como a câmera é uma sublimação da arma, fotografar alguém é um assassinato sublimado – um assassinato brando, adequado a uma época triste e assustada". (SONTAG, 1977, p.10)

Tentar recriar o momento da fotografia é um trabalho de observação da imagem em seu contexto, ficcionalizando a realidade do evento retratado. Esse processo se aproxima do conceito de *Studium* da fotografia, cunhado por Roland Barthes (1979). Em *A Câmara Clara: nota sobre a fotografia*, Barthes desvinculou esse estudo contextual da recepção estética de uma obra fotográfica. É possível fazer esse estudo em qualquer foto. Mas, para ele, uma fotografia pode ser considerada artística quando há algum elemento concreto na imagem que punge o espectador, o *Punctum*. Trata-se de um efeito subjetivo captado pelo espectador, mas causado pelo fotógrafo que o surpreende de alguma forma.

Assim, pode-se dizer que uma fotografia artística é violenta tanto para o evento

fotografado, que é destituído de sua realidade em detrimento da ficção, quanto para o expectador, que recebe o impacto da realidade. No caso das fotografias de Sebastião Salgado, podemos considerá-las violentas na medida em que a realidade retratada foge de estereótipos ao não se concentrar apenas no trabalho com a bateia. Os eventos selecionados por Salgado mostram detalhes da realidade que ultrapassam o contexto da Serra Pelada ao evidenciar, como já foi dito, força e resistência, corpos marcados pelo peso da vida. A tensão entre esses dois personagens pode também ser considerado um arquétipo para a luta de classes.

Poderíamos aproximar esse choque causado pela fotografia com o conceito de estranhamento, do formalista russo Viktor Chklovsky (1917). Em *A Arte como Procedimento*, o autor afirma que a literatura tem o poder de causar certo estranhamento do leitor sobre a realidade, pois o trabalho com as palavras oferece "a sensação do objeto como visão e não como reconhecimento" (CHKLOVSKI, 1917, p.45). O leitor tomado pelo estranhamento tem o privilégio de ver o mundo por um novo ponto de vista. A literatura, como expressão subjetiva, sempre apresenta outra possibilidade para o real, possibilitando uma nova interpretação da realidade e, assim, o questionamento do *status quo*.

O resultado desse trabalho é perceber como cada artista, à sua maneira, transforma em objeto estético a realidade que os cercam. Tanto Sebastião Salgado quanto Adão Ventura expõem a perseverança de seus sujeitos, apesar da crueldade que lhes é imposta. Atentando-se aos detalhes, percebem-se diversas nuances em comum no trabalho dos dois artistas.

Inferir informações que estão implicitamente presentes numa fotografia ou num poema é enriquecê-los e fazer perdurar seus poderes de estranhamento. Somar os entendimentos dessas artes é construir um saber subjetivo de forma mais sólida, que se torna objetivo e prático à medida que é exposto e debatido.

O papel da arte, enfim, é justamente tirar o sujeito de seu lugar comum e fazê-lo refletir sobre os fatos sob outro ponto de vista. Ao artista cabe a função de criar estratégias para não saturar um tema, e não deixar que seu leitor ou expectador apenas reconheça automaticamente a realidade. Ver a mesma coisa como se fosse a primeira vez é uma forma de se evitar que um tema seja saturado.

Conclui-se, portanto, que o saber gerado pelas artes – apesar de subjetivo e reflexivo – pode muito bem compor um saber objetivo. E, justamente por ser subjetiva e provocar reflexão, a arte é capaz de consolidar um conhecimento mais aprofundado sobre a realidade. Essa profundidade vem desse tempo, considerado perdido, entre contemplações e interpretações. São exercícios demorados e não muito fáceis, mas podem gerar, sim, um discurso objetivo e melhor fundamentado. Ver o mundo de forma automática é tender à ignorância. Ver o mundo por meio das artes é uma forma de libertar a percepção desse automatismo e valorizar a linguagem artística como uma fonte sensível de conhecimento.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. *A Câmara Clara: Notas Sobre a Fotografia.* 9ª ed. Rio de Janeiro, RJ. Nova Fronteira, 1984.

CHKLOVSKI, Viktor. "A Arte como Procedimento". In.: EIKHENBAUM, B. *Teoria da Literatura:*

Formalistas Russos.4 ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

SANTAELLA, Lúcia. *O que é Semiótica*. São Paulo, Editora Brasiliense. 1983.

SALGADO, Sebastião. *Trabalhadores: uma arqueologia da era industrial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SONTAG, Susan. *Sobre a Fotografia: ensaios.* São Paulo: Companhia das Letras, 1977.

VENTURA, Adão. *A Cor da Pele.* 3ª ed. Belo Horizonte: Edição do Autor. 1984.

DE IMAGEM E DE FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS: REFLEXÕES SOBRE CONSTRUÇÕES IMAGINÁRIAS DE UM SUJEITO IMIGRANTE

VIVIANE TERESINHA BIACCHI BRUST

Universidade Federal de Santa Maria
Programa de Pós-Graduação em Letras – Laboratório Corpus – Bolsista CAPES
Av. Roraima – Prédio 16 – Santa Maria RS.
vivibrust@hotmail.com

Resumo. Tomando como ponto de partida considerações acerca da relação entre a palavra, a imagem da palavra, a imagem do objeto, conforme Michel Foucault, ancoramo-nos em questões pensadas pela teoria discursiva desenvolvida por Michel Pêcheux, pela noção de formações imaginárias. É desse lugar que pensamos o sujeito imigrante italiano e o sujeito ítalo-brasileiro da Quarta Colônia, RS, em seus modos de subjetivação, quaisquer que sejam os processos.

Palavras-chave. Imagem. Formações imaginárias. D*iscurso. Sujeito. Imigrante.*

Abstract. *The present study takes into account considerations about the relationship among the word, the image of the word and the image of the object, according to Michel Foucault. We base ourselves on issues discussed by the discursive theory developed by Michel Pêcheux on the notion of imaginary formations. Furthermore, we consider the Italian immigrant subject and the Italian-Brazilian subject of Quarta Colonia, RS, in their modes of subjectivity and all the processes involved.*

Keywords. *Image. Imaginary Formations. Speech. Subject. Immigrant.*

1. PRIMEIRAS PALAVRAS

Salientamos, inicialmente, que a noção de discurso está tanto em Foucault (1970) quanto em Pêcheux (1969). Dois lugares, distintos, que ora se cruzam, acenando-se, ora se distanciam, desconhecendo-se. Os dois pensaram o discurso. Das reflexões sobre discurso, destacamos que, para o primeiro autor, discurso é o objeto do embate travado entre o desejo e a instituição, sendo que cada um o vê de modo distinto, contraditório, paradoxal, embora tragam a mesma inquietação: "inquietação diante do que é o discurso em sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita; inquietação diante dessa existência transitória

destinada a se apagar sem dúvida [...]; inquietação de sentir [...] poderes e perigos que mal se imagina inquietação de supor lutas [...]" (FOUCAULT, 2012 [1970], p. 7-8); para o segundo (2010 [1969], p. 81), "o termo *discurso*[1] (...), é 'efeito de sentidos' entre os pontos A e B", sabendo que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia, ou seja, o discurso é o lugar onde a ideologia está, onde a ideologia concretamente se manifesta. Nosso estudo, no entanto, não visa a comparar ou a estabelecer paralelo entre o que pensam esses dois teóricos sobre discurso, até porque, como afirma Henry (2010 [1969]), "o discurso de Pêcheux não é o de Foucault.", mas observa que é para dentro desse espaço, pelos dois trabalhado, que lançamos nosso olhar.

Tomamos, então, como ponto de partida, considerações acerca da relação entre a palavra, a imagem da palavra, a imagem do objeto - tomados a partir do que considera Foucault (2008 [1973]) com base em obras de Rene Magrite (1898-1967, pintor surrealista belga), em que se "presentifica", junto à imagem de um cachimbo, a inscrição: "isto não é um cachimbo" – para ancorarmo-nos na noção de formações imaginárias, pensada pela teoria discursiva desenvolvida por Michel Pêcheux. Tanto pelas representações, conforme o primeiro, quanto pelo discurso, conforme o segundo, não temos, nunca, a realidade "em si", porquanto há um impossível para a história (o inenarrável) e um impossível para a língua (o indizível), que escapam ao fio do discurso.

É aqui que começamos a tomar nosso lugar para pensar o sujeito imigrante italiano e o sujeito ítalo-brasileiro da Quarta Colônia/RS, em seus processos de subjetivação, em seu(s) seus lugar/(s) de relação com o simbólico, discutindo como se constrói a imagem que tal sujeito tem de si, pensando, pela imagem, efeitos de sentido/processos discursivos, pois é esse o "lugar específico em que se pode apreender o modo como a língua se materializa em seus efeitos na própria língua" (ORLANDI, 2009, p. 96).

2. DISCURSO E IMAGEM EM FOUCAULT

Há uma relação parafrástica do título da obra de Michel Foucault (2008 [1973]) com o que está inscrito/pintado nas obras "A traição das imagens!" (1926) e "Os dois mistérios" (1966) de René Magritte "Isto não é um cachimbo". Nessas obras, segundo Foucault, o artista "desdobra o jogo das palavras e das imagens" (2008 [1973], p. 49); nas obras que toma como base, o próprio filósofo discorre sobre esse jogo, trabalhando o conceito de realidade e representação do real, ou seja, refere que o cachimbo (pintura), a palavra cachimbo ou a frase acerca do cachimbo não são um cachimbo, mas são suas representações. Nessa discussão, pode-se depreender que há algo que se mantém, mas há algo (sentido) que busca outro devir (interpretação). Interpõem-se ainda outras questões, entre elas a de que toda essa imagem está amarrada no interior de um determinado espaço e que há, diante de tudo isso, a voz de um mestre que "impõe um sistema de reenvios, tenta estabilizar um espaço único" (FOUCAULT, 2008 [1973], p. 35), ao dizer isto é um cachimbo! Assim, "a voz de um mestre" tenta conter os sentidos, impedindo o deslize, a polissemia, a metáfora.

> Consideramos, portanto, que aí se compreende o fato de que "as instituições regulam os gestos de interpretação, dispondo sobre o que se interpreta, como se interpreta, em que condições"

1 Grifo do autor.

> se interpreta, ainda em Orlandi (2007). Além disso, nas sequências em que o referido autor reproduz que "Isto não é um cachimbo, mas o desenho de um cachimbo" (FOUCAULT, 2008 [1973], p. 35), a negação e a sequência de negações exercem seu efeito de sentido. O ponto principal, no entanto, é que podemos pensar que essas representações, pela palavra escrita, pela imagem, não sendo o objeto real "em si", podem ser (e consideramo-las) discursos.

Foucault (2012 [1979]) pensa o discurso do ponto de vista filosófico e lembra que há o que o baliza: a instituição, ao colocar-lhe que o discurso está na ordem das leis, sendo que, em toda a sociedade, a produção do discurso não pode se dar apenas seguindo a questão do desejo do sujeito, sendo que se sabe bem "que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa" (FOUCAULT, 2012 [1970], p. 9), quando se tem o jogo de três tipos de interdições que se cruzam: tabu do objeto, ritual da circunstância e direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala, ou seja, não se pode dizer tudo, não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, qualquer um não pode falar de qualquer coisa.

Nesse sentido, há, na sociedade, em suas práticas, procedimentos de controle e delimitação do discurso. Está nas relações institucionais, presentifica-se nas relações sociais. Discursivamente, pensa-se no trabalho social da divisão da leitura e da interpretação, quando somente a alguns é "dado" o poder de fazê-lo. Ou, em outras situações, o discurso não é somente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, porquanto é ele mesmo objeto de desejo, conforme Foucault (2012 [1970]).

Por esse viés, entendemos que o discurso está numa relação conflituosa entre o que se quer dizer, o que se pode dizer e o desejo de poder dizer. A partir disso, avaliamos que o discurso está ligado à ordem do político e do ideológico, como o pensado pela Análise de Discurso, no discurso.

3. DISCURSO E FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS EM PÊCHEUX

Instituindo e explicitando o objeto discurso, o fundador da análise discursiva distingue e define os diferentes elementos estruturais das condições de produção do discurso, sendo que discurso é também "acontecimento que se realiza na/pela eficácia da ideologia" (ORLANDI, 2009, p. 96).

Com base nisso, entendemos que qualquer uma das representações de um cachimbo pode ser pensada como um discurso que se materializa, via língua, entre A e B, sendo A e B os que "designam lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares dos quais a sociologia pode descrever o feixe de traços objetivos característicos" (PÊCHEUX, 2010 [1969], p. 81). Esses lugares são representados nos processos discursivos colocados em jogo, sendo que o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que vai designar os lugares e os imaginários dos lugares, das matérias a serem tratadas na/pela língua.

Diante disso, objetivamos discutir, discursivamente, como se constrói a sua imagem, como se dá a construção imaginária da sua identidade, considerando que "a própria identidade é um movimento na história" (ORLANDI, 2012, p. 74) e esta uma identificação imaginária.

Assim,

> o imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não 'brota' do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder. (2009, p. 420)

Com isso posto, podemos lançar algumas questões, para as quais não ofereceremos respostas, mas análises de como se constroem, discursivamente, os lugares que esses sujeitos ocupam nos espaços sociais. Pensamos, portanto, considerando as condições de produção dos discursos: que imaginários tem-se do sujeito imigrante italiano?

Também nos referimos a Petri (2006, p. 120), quando nos coloca que, primeiramente, "o imaginário, em AD, está vinculado à constituição do sujeito (e, consequentemente, do sentido) e aos mecanismos de projeção desse sujeito na sociedade", definindo Formação Imaginária

> [...] como aquela que viabiliza a efetivação das relações sociais e que têm seu funcionamento garantido no discurso, enquanto um lugar onde se constituem as relações entre a situação (histórico-social) e a posição (ideológica) do sujeito, produzindo determinados efeitos de sentidos e silenciando outros. (PETRI, 2006, p. 120)

É necessário, ainda, salientar questões postas que perpassam o funcionamento do sujeito na teoria do discurso e que se explicitam nesse dizer: não se pode pensar nas questões do sujeito, na sua situação histórico-social, sem pensar e considerar como constitutivas de seu discurso a questão ideológica: por que dizer assim e não de outro modo?

4. DA IMAGEM DO CACHIMBO (QUE NÃO É UM CACHIMBO) À IMAGEM DO IMIGRANTE (...)

Imigrante. A imagem de um imigrante. A imagem do imigrante. Uma expressão com a palavra imigrante. Uma frase com a palavra imigrante... Na memória discursiva, lugar em que se atravessam discursos vários, instauram-se sentidos em que imigrante não seja a imagem, nem a palavra, não somente a expressão, tampouco a frase. Diante disso, trazemos um recorte do discurso (autorizado, porque o discurso do poder público) sobre o sujeito imigrante italiano da Quarta Colônia de Imigração/RS para pensar como se constituem, pela linguagem, pela imagem, enfim, pelo discurso, as formações imaginárias.

Assim, ao trazermos a imagem de um sujeito imigrante italiano – inscrita em um monumento construído junto a um mirante, em Val de Buia, município de Silveira Martins, pertencente à Quarta Colônia, construído em 1987, em local denominado "Barracão", onde ficaram as primeiras levas de imigrantes, trazemos o constitutivo de todo o discurso: as construções imaginárias de um sujeito, também inscrito na história e no simbólico. No primeiro, a figura de um idoso (avô) com um instrumento de trabalhar a/com a/na terra, e a de uma criança (neto), a qual está com um livro. O avô mantém, através do braço no ombro, a ligação (histórica? genética?) com o menino. (Imagens 1 e 2, arquivo pessoal)

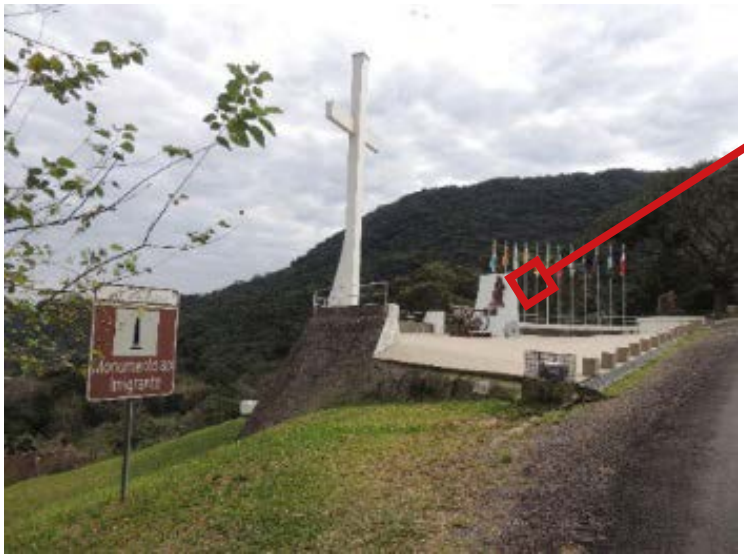


Fig. 01

Fig. 02

Assim, com base no que fomos trazendo neste estudo, podemos, numa análise discursiva, pensar que tal imagem se constitui um discurso *sobre* o sujeito imigrante italiano e, diante disso, é preciso considerar quem diz e de onde diz. Quem diz sobre esse sujeito é um sujeito que está "autorizado" a dizer, e vai, desse lugar, dessa formação discursiva, reiterar somente "o que pode e deve ser dito" (PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 147). Assim, quem diz, (1) diz do imigrante e de seu descendente, contemplando um ponto de vista do religioso sobre o sujeito, trabalhando com a linhagem, o sangue, o que implica dizer que o imigrante, de certa forma, continua, em linha reta, sem desvios, sem outros traçados, sem outras direções; (2) diz que o imigrante é trabalho (enxada), é terra; o descendente é estudo (livro), não mais o "trabalho bruto", num processo metonímico, discriminando, assim, trabalho manual e trabalho intelectual; (3) diz do imigrante que este olha além e para cima, visão do futuro promissor em terra estrangeira e enlaça seu neto: o neto (o descendente) olha para o antepassado: referência, reverência (?).

Os processos aqui utilizados são processos parafrásticos, assentados em discursos já ditos, saturando, assim, a memória e os sentidos. Que outro lugar se daria para o imigrante senão considerá-lo em sua descendência, aceitando o lugar daquele que reconhece a hospitalidade da e as possibilidades na nova pátria de ser um vencedor, aceitando/apagando/enaltecendo qualquer ideia de sofrimento?

Para finalizar, entrando no fio do discurso e estabelecendo, dentro dele, uma relação parafrástica: "Este não é o imigrante", podemos entender que tais dizeres constituem-se simulacros, representações; efeitos de sentidos entre o ponto A (a instituição; o poder) e B (outros sujeitos), sendo que A procura, portanto, conter/determinar os sentidos para o imigrante e, assim, reter quaisquer possibilidades de sentidos outros.

A partir disso, como o pensado pela Análise de Discurso, avaliamos que o discurso está ligado à ordem do político e do ideológico, pois ao pensar a ideologia na/pela linguagem como

mecanismo estruturante do processo de significação, estamos considerando ser "na base da análise a forma material: acontecimento do significante em um sujeito afetado pelo real da história" (ORLANDI, 2009, p. 96). Sim, diante dos diferentes lugares que podem ser ocupados por sujeitos na história e no simbólico, este discurso contém o que pode não ser o imigrante.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. [1973]. **Isto não é um cachimbo**. 5 ed. Traduzido por Jorge Coli. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2008.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da "Análise Automática do Discurso" de Michel Pêcheux. [1969]. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4 ed. Traduzido por Bethania Mariani et al. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2010.

ORLANDI, Eni. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. Campinas, SP: Pontes, 2012.

_____. O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo. In: FERREIRA, Maria C. L.; INDURSKY, Freda (Orgs.). **Análise de discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos, SP: Claraluz, 2007.

_____. [1999]. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 8 ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD – 69). [1969]. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4 ed. Traduzido por Bethania Mariani et al. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2010

_____. [1975] **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4 ed. Traduzido por Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas, SP: ed. UNICAMP, 2009.

PETRI, Verli. **Michel Pêcheux e a teoria do discurso nos anos 60**. Conferência de abertura da Semana Acadêmica de Letras da UFSM. Santa Maria, RS: UFS

A GESTÃO TECNOLÓGICA DA INFORMAÇÃO PÚBLICA E A LINGUAGEM UTILIZADA PELO PORTAL DA TRANSPARÊNCIA

WADSON SILVA CAMARGO

Faculdade Cenecista de Varginha
Universidade do Vale do Sapucaí
Av. Pref. Tuany Toledo, 470 – 37550-000 – Pouso Alegre – MG – Brasil.
wadsoncamargo@yahoo.com.br

Resumo. Considerando a internet enquanto recurso tecnológico de disponibilização de informações da gestão pública, o presente artigo questionou sobre quais as características inerentes ao nível de transparência das mesmas contidas nos portais eletrônicos. Enquanto a exigência da publicidade é respondida com a publicação dos atos do poder público, a transparência não acorda ao tal cumprimento de formalidade, estendendo-se ao seu sentido de deixar exposto, visível e sem qualquer tipo de barreira ao conhecimento. Concluiu-se que a transparência não pode ser confundida com a tradição de se acordar ao princípio jurídico da publicidade enquanto subsidio do Estado do Direito. Nesse caso, os efeitos de sentido da publicidade e a da transparência são distintos, ainda que o primeiro garanta ao poder público o cumprimento do segundo.

Palavras-chave. Tecnologia. Informação Pública. Linguagem. Transparência. Publicidade.

*A**bstract.** Considering the Internet as a technological resource availability of public management information, the article questioned about what features inherent to the same level of transparency contained in the electronic portals. While the demand for advertising is answered with the publication of the acts of government, transparency does not wake up to the fulfillment of such formality, stretching your sense of left exposed, visible and without any kind of barrier to knowledge. It was concluded that transparency can not be confused with the tradition of agreeing the legal principle of public subsidy while the state of law. In this case, the effects of sense of publicity and transparency are distinct, although the first government to ensure compliance with the second.*

Keywords. *Technology. Public Information. Language. Transparency. Advertising.*

1. INTRODUÇÃO

Já na tardia democracia brasileira, o anseio por informações públicas por parte da sociedade, caracterizada como informacional, emerge brutamente. O acesso à informação é parte da democratização enquanto evento rumo ao resgate dos direitos fundamentais que, por ensejo, foram tolhidos por regimes totalitários no Brasil.

Legalmente, a todo cidadão é atribuído o direito do desenvolvimento da cidadania; o direito de receber e ou acessar informações dos órgãos públicos – quer sejam de interesses particulares, quer sejam de interesses coletivos.

A concretização de tal cidadania contou nos últimos anos com o auxílio das novas tecnologias, graças ao auxilio promovido pelas mesmas ao fornecimento das informações demandadas.

Na concepção de Dossin, Francheschi e Goerch (2014), ainda nos dias de hoje, falta ao cidadão brasileiro a associação do termo democracia enquanto cumprimento do interesse público e o convencimento de que o acesso à informação aparece como grande aliado na busca da concretização da democracia. Entretanto, considerando que, para a Análise de Discurso ideologia e inconsciente estão materialmente ligados e que uma das formas de manifestação dessa ligação material é a linguagem (discurso), há que se considerar que efeitos de sentidos são produzidos a partir de uma prática de democracia colocada em jogo na contemporaneidade.

Os meios para a busca de tal possibilidade se facilitaram e vários foram os adventos que combinaram o fato da informação, enquanto bem público tornasse-se acessível à sociedade, sem ao menos necessitar ser solicitada ou justificada o seu acesso. O tema 'transparência pública' ganhou um novo patamar de importância para os brasileiros e o despertar do direito e, principalmente, do dever em acompanhar e fiscalizar as contas e as ações públicas emergiu e vem ganhando força (MARTINS; VÉSPOLI, 2013).

Com a difusão da *internet* e os portais de transparência desenvolvidos para tornar prático e simples o acesso à informação pela população, o controle social passa a ser uma prática mais comum no cenário atual (DOSSIN; FRANCESCHI; GOERCH, 2014). A disposição eletrônica das informações faz parte deste novo cenário democrático que está sendo construído. Assim, como se cumpre, legalmente, a transparência das informações públicas? Qual o discurso que as informações públicas dispostas nos portais eletrônicos sustentam: publicar (jurídico) ou transparecer (democrático)?

2. OS EFEITOS DE SENTIDO DA TRANSPARÊNCIA DA LINGUAGEM DAS INFORMAÇÕES PÚBLICAS

No Brasil, algumas medidas, ao longo dos últimos anos, foram adotadas para garantir a ideologia da obrigatoriedade da prestação de contas de agentes do Estado e, assim, possibilitar o monitoramento do cidadão às contas e gastos públicos (ALMADA; CARREIRO, 2013). Contudo, tal direito permeia-se já temporizado no artigo 37 da constituição cidadã, com o Princípio da Publicidade (AIROLDI; SILVEIRA, 2015).

Nesse sentido, outras medidas surtidas vêm intertextualizando a história: a promulgação

da Lei da Transparência/Lei Complementar n. 131/2000, em maio de 2009, acrescenta dispositivos à Lei de Responsabilidade Fiscal/Lei Complementar n. 101, de 4 de maio de 2000 que, por sua vez, estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal. Esses dados se referem aos três principais instrumentos fiscais de gastos públicos: Lei Orçamentária Anual (LOA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e o Plano Plurianual (PPA). Na sequência, a Lei da Transparência/ Lei de Acesso à Informação (LAI) n. 12.527/2011 que estabelece a obrigatoriedade da prestação de contas na *internet* tanto por agentes do Estado, que exercem cargos ou mandatos na administração pública, quanto por instituições públicas (ALMADA; CARREIRO, 2013).

De acordo com a Cartilha 'Acesso à informação Pública' editada pela Controladoria Geral da União (CGU, 2011), a LAI estabelece um diálogo entre à transparência pública e os mecanismos de obtenção de informações e documentos públicos. Os anúncios passam a ser feitos por meio da *internet*, onde em um *site* específico, utilizando-se de um 'portal' para a publicitação das informações, o discurso passa ao seu nível estético, na tentativa de assumir assim, a mesma capacidade ideológica que o discurso verbal, com a vantagem de atingir o indivíduo esteticamente – o que pode render muito mais rapidamente o sucesso do discurso aplicado.

Almada e Carreiro (2013) consideram que, no que diz respeito ao ambiente digital, como meio capaz de proporcionar a transparência, tem-se que a efetividade desta se dá tanto por iniciativas governamentais, quanto por iniciativas provenientes de atores da esfera da cidadania. Percebe-se, aí, uma ilusão da realidade, atribuindo ao ambiente virtual a responsabilidade – o sucesso ou o fracasso – da prestação de contas dos governantes a seus governados, fazendo-se cumprir a cidadania enquanto interdiscurso.

Como salienta Heinem (2014), não se pode confundir os conceitos/significados de transparência com o conceito/significado de publicidade e ou publicação. A transparência é mais abrangente do que as demais, pautada no fato de que a publicação está inserida dentro de um conceito maior que é a publicidade, e esta, por consequência, dentro de um maior ainda, a transparência.

No ambiente virtual – *site* do portal – parece haver um deslocamento entre o sentido de transparecer as informações, assumindo assim, um novo: o de publicitar as informações. Saber que as informações estão dispostas no portal não assegura o discurso de democracia que se dá por meio da transparência da prestação de contas. Publicitar as informações de governo, dentro deste processo ilusório, vem se tornar processo parafrástico de transparecer as mesmas (ORLANDI, 2015).

A consideração de que 'a iniciativas de democracia digital pelo governo oportuniza as informações, e que por sua vez estas não se fazem transparentes quando números, dados, e estatísticas sobre o funcionamento do Estado são postos em sítios governamentais em uma linguagem mais compreensível ao cidadão', onde se faz presente, metaforicamente, as regras de formação de um discurso – ou seja, se faz presentes estratégias capazes de explicitar ou descrever uma formação discursiva. A linguagem dos números – embora registros de dados caracterizados por exatos – não disfarça a opacidade da linguagem utilizada para transparecer tais informações. Os dados estatísticos nada mais são do que uma tentativa de formação discursiva e ideológica de transparência.

Já a consideração de que 'deve haver preocupação em decifrar, trabalhar os dados brutos para dispor aos demais cidadãos de modo que estes dados refinados se tornem, então, compreensíveis, inteligíveis, para o cidadão comum' propõe a existência de interlocução entre o texto do portal, quer seja por meio da linguagem verbal instaurada por lá – ou não verbal, também – com o cidadão comum. Contudo, a linguagem (de domínio e poder) discursada em tais informações retratadas, esteticamente, no portal, não promove interação social entre todos os sujeitos envolvidos no processo de transparecer – povo/liderados e governo/líderes. Deste modo, afirma-se que a linguagem não é transparente.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática de pesquisa proposta torna-se relevante aos cuidados em frisar que o simples fato de se obter informações públicas não se faz sinônimo de transparência – esta vai além, haja vista que a linguagem não é transparente; sendo assim, o sentido de transparência encontra-se suspenso.

Assim, falar em transparência das contas públicas é, sobretudo, uma ilusão que se calca justamente na ideia de que é possível tudo se dizer. Todo dito possui uma história, e é nessa historicidade que os discursos são formulados. Nem o sujeito, muito menos o discurso, mostra-se transparente; é justamente nesta opacidade que a investigação do analista se formula. Antes de ser uma questão filosófica, é uma questão ética, principalmente se levarmos em conta de que não existe uma real proposta de transparência, mas sim um imaginário do que seria uma transparência.

Comungando do pensamento de Ferreira et al (2014), apesar do crescimento da quantidade de informações divulgadas e da diversificação dos meios de acesso, não existe razão para acreditar que o grau de transparência para os atores políticos alcançou o nível ideal do ponto de vista da sociedade.

A transparência, enquanto princípio democrático, permite ao cidadão a busca de informações sobre fatos e processos (BAÍA; BRAGA, 2013); assim, o conceito de transparência atrela-se a uma abrangência maior de sinônimos que identifiquem seus atributos, do que simples demonstrações de informações pertinentes às receitas e despesas. Na atualidade, diversas são as propostas de mapeamento da transparência, onde o termo imputa, ainda, a reflexão da clareza dada aos processos de tomada de decisão de uma determinada instituição, além da disponibilização das demais informações (LIMA; FABRI, 2014).

Todavia, não basta que tais informações estejam disponíveis. Estas, como instrumento de tomada de decisão ou no contexto transparente, devem ser públicas, tempestivas, detalhadas e precisas. Precisam, ainda, promover o real conhecimento das contas públicas por parte da população, contribuindo para sua efetiva participação na gestão dos recursos públicos, fortalecendo a democracia e aumentando a eficiência do gasto público, além de prevenir e combater a corrupção.

A Controladoria Geral da União acredita que a transparência é o melhor antídoto conta a corrupção, dado que ela é mais um mecanismo indutor de que os gestores públicos ajam com responsabilidade e permite que a sociedade, com informações, colabore com o controle das ações de seus governantes, no intuito de checar se os recursos públicos estão sendo usados como deveriam (CGU, 2011).

No Brasil, a transparência remete à reportagem da gestão pública à sua responsabilidade fiscal, compreendida na ampla divulgação, inclusive em meios eletrônicos de acesso público, dos instrumentos de planejamento orçamentário, das prestações de contas e respectivos pareceres e outros relatórios concernentes à gestão fiscal.

Enquanto a exigência da publicidade é respondida com a publicação dos atos do poder público, a transparência não acorda ao tal cumprimento de formalidade, estendendo-se ao seu sentido de deixar exposto, visível e sem qualquer tipo de barreira ao conhecimento. A transparência não pode ser confundida com a tradição de se acordar ao princípio jurídico da publicidade enquanto subsidio do Estado do Direito. Nesse caso, os efeitos de sentido da publicidade e a da transparência são distintos, ainda que o primeiro garanta ao poder público o cumprimento do segundo.

REFERÊNCIAS

AIROLDI, C. J.; SILVEIRA, M. A. C. da. A transparência na gestão pública como instrumento de controle social. **Rev. Elet. Curso de Ciê. Cont.**, n.6, 2015. Disponível em: <http://seer.faccat.br/index.php/contabeis/article/view/165>. Acesso: 7 set. 2015.

ALMADA, M. P.; CARREIRO, R. A qualidade da informação pública: uma análise do grau de transparência dos portais de cinco estados brasileiros. **Simpósio em Tecnologias Digitais e Sociabilidade**, Salvador, out., 2013. Disponível em: <http://gitsufba.net/anais/wp-content/uploads/2013/09/13n3_qualidade_49359.pdf>. Acesso: 7 set. 2015.

BAÍA, J. W.; BRAGA, J. L. Uso de Sinônimos na Identificação de Atributos de Transparência. **Workshop em Engenharia de Requisitos**, Montevideo, abr., 2013.

CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO. Acesso à informação pública: uma introdução à lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. **Cartilha editada pela CGU**. Disponível em <http://www.cgu.gov.br/>. Acesso: 7 set. 2015.

DOSSIN, C. F.; FRANCESCHI, H. L. de; GOERCH, A. B. Princípio da Publicidade e controle social: uma análise à luz da lei de acesso à informação no âmbito da jurisprudência brasileira. **VII Mostra de Trabalhos Jurídicos Científicos**, 2014.

FERREIRA, C. D.; SILVA, E. Karla da; SILVA, G. C. da; MIRANDA, L. C. Accountability da Gestão Pública Municipal na Região Sudeste e a Adequação à Lei Complementar 131/2009. **XI Congresso USP Novas Perspectivas na Pesquisa Contábil**. São Paulo, jul., 2014.

HEINEM, J. **Comentários à Lei de Acesso à Informação**: Lei n. 12.527/2011. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2014.

LIMA, F. C.; FABRI, J. A. Proposta de um Modelo para Mapear a Transparência no Processo de Software. XII **Workshop de Teses e Dissertações em Qualidade de Software**. 2014. Disponível em: <http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/wtdqs/2014/005.pdf>. Acesso: 7 set. 2015.

MARTINS, P. L.; VÉSPOLI, B. de S. O Portal da Transparência como Ferramenta para a Cidadania e o Desenvolvimento. **Revista de Administração da Fatea**, v. 6, n. 6, p. 93-102, jan./jul., 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fatea.br/index.php/raf/article/viewFile/627/443>. Acesso: 7 set. 2015.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso:** princípios & procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA LITERATURA NACIONAL BRASILEIRA: UM OLHAR DISCURSIVO[1]

WAGNER ERNESTO JONAS FRANCO

Universidade do Vale do Sapucaí
Av. Pref. Tuany Toledo, 470 – 37550-000 – Pouso Alegre – MG – Brasil.
dominiumwagner@yahoo.com.br

Resumo. O objetivo deste trabalho é compreender como é formada uma identidade da literatura brasileira. O corpus é o artigo "O português é uma figura", da revista Língua Portuguesa. O embasamento teórico-metodológico é o da Análise de Discurso de Linha Francesa. A hipótese é a de que o artigo trabalha a opacidade da linguagem para transmitir aos leitores a riqueza da literatura nacional. Concluímos que o artigo exalta a literatura, o escritor e o leitor nacional.

Palavras-chave. Identidade. Linguagem. Literatura.

Abstract. *This study aims at understanding how is formed an identity of the Brazilian literature. The corpus is the article "O português é uma figura" from the magazine Língua Portuguesa. The theoretical-methodological framework is the French Discourse Analysis. The hypothesis is that the article works with the opacity of the language to convey to the readers the wealthy of the national literature. We conclude that the article exalts the literature, the writer and the national reader.*

Keywords. *Identity. Language. Literature.*

1. INTRODUÇÃO

Este artigo se insere na área da linguagem e construção de identidade. Ele desvia-se dos campos positivistas que lidam com dados prontos retirados do social e entendem as identidades como fixas e imutáveis. Nossa linha de pesquisa, a Análise de Discurso, compreende que as identidades são construídas no discurso.

Nosso objetivo é compreender como são construídas as identidades de escritores nacionais no artigo *O português é uma figura* da revista *Língua Portuguesa*. Nossa hipótese

1 Trabalho apresentado no Simpósio "O projeto de uma identidade nacional", coordenado pela professora Paula Chiaretti. Trabalho realizado com o apoio da Fapemig.

é a de que os artigos trabalham a opacidade das linguagens verbal e não verbal de modo a transmitir aos leitores a riqueza de uma literatura nacional plurissignificativa. E esse trabalho com a linguagem constitui *acontecimentos discursos*. Nossa pergunta de pesquisa é: que representações identitárias esses acontecimentos discursivos constroem a partir do discurso do artigo?

A relevância do trabalho está em contribuir para a discussão da identidade literária nacional. Academicamente, podemos pensar na contribuição que a Análise de Discurso pode dar aos estudos literários tendo como base comum os estudos da linguagem e da sociedade.

2. CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Para falar de identidade, pelo viés discursivo, é necessário penetrar na rede do discurso que propomos analisar e daí traçar algumas concepções, não fixas, mas imaginárias, construídas por sujeitos afetados pela linguagem que somos, fadados a sempre interpretar a partir do momento que deparamos com o objeto simbólico.

Para tanto, mobilizamos o conceito de discurso, que é efeito de sentido entre locutores. Por "efeito", compreende-se que a base material linguística não significa da mesma forma para todos os sujeitos. A língua apresenta uma base comum de onde se desenvolvem processos discursivos diferenciados (PÊCHEUX, 1975, p. 82). Ela pode ser indiferente aos sujeitos que a empregam, mas os sujeitos "a utilizam, de modo determinado, no campo de seu antagonismo, especialmente de sua luta política" (idem). Ou seja, há uma divisão de sentidos nos discursos e os sujeitos defendem os sentidos de acordo com as classes em que estão inseridos. A língua é lugar do equívoco, da falha, da ambiguidade. Sujeitos e sentidos são constituídos ao mesmo tempo (ORLANDI, 2010). Língua não é um domínio bem definido, expressão do pensamento. As mesmas palavras, as mesmas expressões e enunciados são compreendidos de forma diferente de acordo com as situações em que são empregadas.

Outra noção então se faz necessária: a de condições de produção, que são os sujeitos e a situação. Há condições de produção no sentido estrito e no sentido amplo. No sentido estrito, temos o contexto imediato da produção do enunciado. No sentido amplo, temos a significação do enunciado no contexto sócio-histórico ideológico.

Junto às condições de produção, temos a memória discursiva e o esquecimento. Memória não está aqui no sentido cognitivo. Ela é um "saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra." (ORLANDI, 2010, p. 31) O sentido não tem origem no sujeito, aquilo que ele fala não tem o sentido que ele quer. A memória discursiva fala por ele.

A impressão de o sentido ter origem no sujeito é imaginária e constitutiva do processo discursivo. É o que Pêcheux (1975) chama de esquecimento. Temos o esquecimento número um, de caráter ideológico, inconsciente e constitutivo. E temos o esquecimento número dois, da ordem da enunciação, semi-consciente. Às vezes voltamos às famílias parafrásticas que sustentam o sentido para melhor especificá-lo. Esse esquecimento caracteriza a impressão de realidade do pensamento.

3. SUJEITO E IDENTIDADE NO DISCURSO

A identidade se constrói sócio-historicamente. Compreender a sociedade e suas características históricas é compreender como a identidade é construída. O sujeito social é um sujeito do discurso. Discurso que estabelece o laço social do sujeito, que é sempre do outro. Esse outro com quem me identifico, "é na e pela identificação com o outro que todo sujeito define sua identidade que, tal como a linguagem, desliza, escapa, derrapa..." (CORACINI, 2007, p. 180).

Dentro do contexto atual, em que há uma ideologia da globalização que tende à homogeneização, alguns teóricos afirmam que há uma crise ou perda da identidade. Coracini (idem) diz que:

> Todos sem exceção, ameaçados pela hibridação racial e social, provocada pela constante migração de uns para o país de outros, numa época em que se questionam as verdades preestabelecidas, os conhecimentos fixos e estáveis, as crenças definitivas que assegura(vam) a existência de um centro – religioso, filosófico ou cultural –vacilam num mundo de fronteiras instáveis, fluidas, descontínuas e porosas, inclusive geograficamente, pois se abrem para cidadãos de outros países (a exemplo da União Européia), deixando a insegurança, a incerteza e a dúvida...(p. 166/167).

Estamos, então, em contato com inúmeras referências, inúmeros outros com os quais nos identificamos (mesmo que por pouco tempo). Pode-se acrescentar que a mídia contribui para a crise de identidade com o reforço de estereótipos sociais e transmissão de verdades construídas por certos grupos que colaboram com as inúmeras individualidades contemporâneas.

Nesse ínterim está o sujeito globalizado, capitalista, assujeitado pela linguagem, buscando um ponto de apoio para sua identidade, que se torna fluida, incerta, móvel, em constante transformação. O sujeito não é uno, único, ou simplesmente determinado biologicamente. Ele é histórico, discursivo. Não se pode pensar no sujeito fora de seu tempo. "É preciso procurar compreendê-la [a subjetividade] através de sua historicidade" (ORLANDI, 2010, p. 50). Essa historicidade pode ser compreendida como determinante dos sujeitos e dos sentidos.

A partir desses conceitos, teceremos nossa análise do artigo *o português é uma figura* da revista Língua Portuguesa da Editora Segmento. A revista é uma publicação mensal distribuída nas escolas públicas em todo o Brasil. Reúne artigos de conceituados escritores, pesquisadores, linguistas, tradutores e convidados de diversas universidades no país.

Nosso trabalho se pautará no artigo que fecha a revista, o último texto de cada edição. Nele, o leitor aprecia informações literárias sobre a vida e obra de escritores das diversas nacionalidades cuja língua oficial seja o português.

Para exemplificação, trazemos um recorte de um artigo na figura 1 abaixo:

O português é uma figura

Batismo de letras

POR MARCÍLIO GODOI

"Ao futuro lego apenas meu passado. Dito assim, como nos entrelaços desses apontamentos, tudo se faz permanentemente presente. Porque as pessoas não são feitas apenas de corpo e alma. São feitas sobretudo de histórias."

(FREI BETTO, em *Minas do Ouro*)

O escritor Frei Betto nasceu na prisão, entre um banho de sol e outro de sangue. O jovem dominicano, que adentrara o cárcere por um sonho de liberdade, saiu de lá quase quatro anos depois, atomizado feito as cartas que escreveu, meio endurecido e meio enternecido, metade marcado, mas metade vivo, como cabe a um escritor.

O menino Carlos Alberto Libânio Christo, claro, nascera bem antes, em uma cidade de pores de sol vermelhos, em uma rua cheia de irmãos, em uma casa em que se almoçava ora-pro-nóbis por parte de mãe e se jantava política por parte de pai.

Entre o menino e o escritor, com sua lírica, digamos, mais pastoral do que pastoril, primeiro amou Santo Agostinho e Tereza D'Ávila. Depois é que vieram os livros, os prêmios, o encanto e o desencanto, outros livros de novos encantos e novas profissões de fé, sempre estarrecidas perante toda desigualdade. Afora os outros tantos batismos mais, que é como se banham os escritores, suas lutas, e suas altíssimas catedrais.

Marcílio Godoi, vencedor do prêmio *Barco a Vapor* de Literatura Infantil em 2012, é arquiteto e jornalista, autor do *Pequeno Dicionário Ilustrado de Palavras Inventadas* (Saguí, 2007)
www.memoeditorial.com.br

Figura 1 – O artigo O português é uma figura
Fonte: Revista Língua Portuguesa, ano 8 – número 94, 2013

4. *O PORTUGUÊS É UMA FIGURA*: UM ACONTECIMENTO DISCURSIVO

Há uma opacidade semântica no enunciado em questão. Discursos outros presentes são atualizados no enunciado e que o tornam um acontecimento discursivo no sentido de "ponto de encontro de uma memória e uma atualidade" (PÊCHEUX, 1990 p. 17). Uma memória entrecruza discurso literário, caracterizado pelo trabalho plurissignificativo com a linguagem; jornalístico, veiculado em uma revista de grande circulação nacional; e social, como discurso popular do tipo: "aquele indivíduo é uma figura". Há, portanto, deslocamentos de sentidos de discursos já estabilizados para significar de forma diferente. Esse entrecruzamento de sentido torna o enunciado falho e ambíguo.

A opacidade do enunciado pode ser percebida pelas questões que ele faz suscitar: quem é esse português? A língua portuguesa? Se sim, a língua da literatura? Da norma culta? Do português coloquial? Ou é do cidadão português de que se trata? Cidadão de Portugal? Do Brasil? De outro país português? Questões que não são respondidas de forma única, mas que são pistas da identidade literária presente no discurso do sujeito português?

A palavra "figura" é igualmente opaca. Ao recorrermos ao dicionário, encontramos, entre as inúmeras acepções, algumas que nos interessam aqui:

> **1**. A estatura e a configuração geral do corpo. (...) **4**. Forma exterior; (...) **6**. Imagem, representação, forma; figuração. (...) **10**. Importância social. **11**. Pessoa ou personalidade representativa. (...) **13**. *Gram*. Forma de expressão que foge da norma rigorosa, apresentando alterações fonéticas, morfológicas ou sintáticas (AURÉLIO, 1995, p. 296).

A palavra evoca efeitos de sentido que ligam sujeito e língua. Refere-se a *corpo*, *forma*, que lembram o sujeito português e *representação*, *imagem* que lembram língua. Múltiplos significados que constituem o sujeito na e pela linguagem.

Consideremos a acepção da palavra "português" no dicionário Aurélio (1995): "*Adj*. 1. De, ou pertencente ou relativo a Portugal. 2. O natural ou habitante de Portugal." (p. 520). Constatamos aí uma falha. Falha que é constitutiva dos sentidos. Pois essa falha, diferente do dicionário, permite perceber que não há uma (de)limitação da palavra "português" a um único país, expande seu sentido no enunciado, seja de literatura, língua ou sujeito-habitante para além de apenas uma nacionalidade. Apenas pelo dicionário não dá para apreender os sentidos possíveis aí enquanto acontecimento discursivo.

Percebemos que, pelo fato de a revista trazer autores de diversas nacionalidades cuja língua portuguesa é a oficial, esse "português" pode ser o habitante do Brasil. Com isso, pensemos em um silogismo: premissa 1: o português é uma figura. Premissa 2: sou português. Conclusão: sou uma figura. Temos aí um traço da identidade não só do escritor brasileiro, mas também do habitante não escritor do Brasil aí incluso o leitor de obras brasileiras. Português que é de importância social, de personalidade representativa, diferente, de destaque.

Podemos aplicar o silogismo à acepção de português como "**3**. *Gloss*. Língua românica oficial de Portugal, do Brasil, de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé-e-Príncipe, e, tb., falada em Goa (Índia) e no Timor-Leste" (AURÉLIO, 2005, p. 644). E temos que a língua portuguesa é uma figura também de importância social, de personalidade representativa, diferente, de destaque, que foge do comum.

Há nessas definições o sentido de língua enquanto sistema, estrutura que também é diferente, pois "foge da norma rigorosa" e se expressa literariamente, renovando-se, trazendo sentidos de uma memória de já ditos: "dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia jamais sido dito" (FOUCAULT, 1999, p. 25). Estrutura e acontecimento: estrutura que está em uma memória, no nível da repetibilidade e acontecimento, que permite novos sentidos, pois é uma nova ordem enunciativa, novos interlocutores em uma nova situação de enunciação que atualiza sem apagar a memória (INDURSKY, 2003).

A seguir, vamos trazer um exemplo de enunciado retirado de site em que há o emprego da palavra "figura" pertencente a uma formação discursiva mais social e popular:

Adriane Galisteu comemora aniversário do filho: "Ele é uma figura" [2]

Esse, entre outros que percebemos, é exemplo de frases que são empregadas de uma pessoa para outra extremamente próxima, como gesto de carinho e afeição, geralmente de uma mãe para o filho, de pai para filho ou vice versa, de namorados. Parece que as acepções dicionarizadas da palavra "figura" não se aplicam para as descrições acima. Há uma memória social que insere a palavra, em uma Formação Discursiva popular.

Indusky (2003) afirma que o acontecimento discursivo rompe com uma memória/ Formação Discursiva, mas não a apaga. *O português é uma figura* presentifica os efeitos de sentido dos enunciados anteriores, mas permite novos ajustes e deslocamentos para uma Formação Discursiva literária. A palavra "figura" é o amálgama que une os sentidos de que a literatura portuguesa é uma literatura ao mesmo tempo popular, social, que trata das questões do cidadão comum e também uma literatura reconhecida, de importância, de destaque, única. Cidadão, língua e literatura são um só e de igual importância.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de nossa análise, percebemos que os sentidos não são fixos ou determinados por instrumentos linguísticos como gramáticas e dicionários, é na relação linguagem e sociedade que os sentidos se constroem.

Ao relacionar o conceito de identidade com o de acontecimento discursivo, a análise permitiu compreender que o enunciado em questão é produzido a partir de uma posição sujeito- escritor tendo como imaginário um sujeito-leitor-cidadão português que se identifica com (su)a língua e a literatura que ela produz. O silogismo "sou português, logo sou uma figura" produz um efeito de generalização, pois o "eu" não é definido, qualquer cidadão português que se identifique com o enunciado pode ser esse "eu".

Os sentidos da palavra "figura" trazem em sua memória as diversas fases, épocas e períodos por que passou a literatura portuguesa, mas que também se atualiza frente às necessidades da sociedade capitalista. Uma literatura que não se separa da língua nem do sujeito que a produz.

2 http://www.gente.ig.com.br acesso em 02/01/2015

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORACINI, M. J. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

FERREIRA, Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 6 ed. ver. Curitiba: Positivo, 1995.

FERREIRA, Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 6 ed. ver. Curitiba: Positivo, 2005.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo, Loyola, 1999.

INDURSKY, Freda**. Lula lá estrutura e acontecimento.** Organon, v. 17, n 35, 2003.

ORLANDI, Eni. P. **Análise de Discurso**: Princípios e Procedimentos. Campinas: Pontes, 2010.

PÊCHEUX, Michel (1975). **Semântica e discurso**. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1988.

_____. *Discurso: estrutura ou acontecimento.* Campinas, Pontes, 1990.

LISTA DE AUTORES

ADRIANO GERALDO DA SILVA	15
AGNES PRISCILA MARTINS DE MORAIS	20
ALEX JUNIOR BILHOTO FARIA	27
ALINE FERNANDES DE AZEVEDO BOCCHI	33
AMANDA MOREIRA	355
AMANDA PEREIRA MOREIRA	40
ANDRÉA MARTINS TEIXEIRA	50
ANDRÉA PORTOLOMEOS	56, 631
ANNA GABRIELA RODRIGUES CARDOSO	62
ANTONIO CARLOS LUMINATTO	69
BEATRIZ PAGLIARINI BAGAGLI	86
BENEDITA CELESTE DE MORAES PINTO	75
BENEDITO FERNANDO PEREIRA	91
BRUNA FÁTIMA DE BRITO	96
BÁRBARA DE NAZARÉ PANTOJA RIBEIRO	75
BÁRBARA STAFUÇA DE OLIVEIRA	81
CAMILA CARRARI DORNELAS	100
CARLA ADRIANA FERNANDES ALVES	106
CARLA CASSIANO DE ALMEIDA	111
CARLOS ALEXANDRE MOLINA NOCCIOLI	117
CAROLINE DA CUNHA MORENO	123
CELSO FRANCISCO MADURO COELHO	129
CIBELE MOREIRA MONTEIRO ROSA	133
CIDARLEY GRECCO FERNANDES COELHO	139
CLARISSE GODINHO GRILLO	681
CLEIDE DONIZETE MOREIRA NUNES	14, 151
CRISTIANE CATALDI DOS SANTOS PAES	117
CRISTINA ZANELLA RODRIGUES	157
DALVA DE SOUZA LOBO	16, 170
DANIELLE CRISTINE SILVA	176
DIEGO HENRIQUE PEREIRA	184
DUÍLIO FABBRI JÚNIOR	189
ELIVAN APARECIDA RIBEIRO	20
ELIZETE BEATRIZ AZAMBUJA	197
EMANUELA FRANCISCA FERREIRA SILVA	203
EMERSON RODRIGO CAMARGO	208
ÉRICA DE SOUZA ANTONIO	214
EVERSON NICOLAU DE ALMEIDA	220
FABIANE JESUS	225
FABIANO ORMANEZE	230
FAUSTO CALAÇA	636
FELIPE AUGUSTO SANTANA DO NASCIMENTO	237
FILOMENA ELAINE PAIVA. ASSOLINI	385, 208
FLÁVIA APARECIDA MENDES DE OLIVEIRA CRUZ	244, 253
FLÁVIA CAMPOS VIEIRA	581
FLÁVIO HENRIQUE RICETTO BRAIDOTTI	260
FRANCIELI APARECIDA DIAS	266, 272

GEOVANINA MANIÇOBA FERRAZ 278
GILBERTO PEREIRA 283, 290
GUILHERME BERALDO DE ANDRADE 298
GUILHERME MARQUES PEREIRA 479
GUSTAVO FECHUS MONTEIRO 303
HELENA MARIA FERREIRA 20, 266, 272, 320, 325, 379, 515, 521, 581, 641
HELLEN PATRÍCIA MORAIS FONSECA 81, 332
HELOISA HELENA DOS SANTOS 349
ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART 164, 244, 253, 339, 344
JANAINE CARVALHO MACULAN 355
JAQUELINE ARAÚJO DA SILVA 360
JENIFFER APARECIDA PEREIRA DA SILVA 366
JOANA DE SÃO PEDRO 373
JOSIANE A. DE PAULA BARTHOLOMEU 385
JOSILENE C. PEREIRA 391
JOÃO MILLER DA SILVA 379
JULIANA CORSINI DA SILVA LOPES 398
JULIANA PEREIRA ANDRADE 404
KARINE DE MEDEIROS RIBEIRO 409, 427
KEILA REGINA MEDIS OLIVEIRA 421
KÁTIA APARECIDA CUSTÓDIO 414
LAURA PEREIRA TEIXEIRA 458
LEONARDO PAIVA FERNANDES 427, 432
LUANA CARVALHO D'ELEUTÉRIO CODIGNOLE 440
LUCAS MARIANO DE JESUS 449
LUCIANA PEREIRA REZENDE, 440
LUCIANI DALMASCHIO 458
LÍVIA BARBOSA DE PAULA 544
MARCO ANTONIO VILLARTA-NEDER 360
MARCOS FUZATTO FERREIRA 479
MARIA FERNANDA MOREIRA 484
MARIA INÊS GHILARDI-LUCENA 489
MARIA ISABEL BRAGA SOUZA 495
MARIANA GARCIA DE CASTRO ALVES 508
MARIA ONICE PAYER 502
MATHEUS HENRIQUE DUARTE 515, 521
MAURICEIA SILVA DE PAULA VIEIRA 366, 544, 214, 449
MAYSA DE PÁDUA TEIXEIRA PAULINELLI 414, 527
MERIELEN CUNHA 532
MICHELLE DUARTE DA SILVA SCHLEMPER 537
MICHELLE RIE HASHIMOTO 544
MONIKA NASCIMENTO DE ALMEIDA DOS SANTOS 555
MÁRCIA DE SOUZA LUZ-FREITAS 467
MÁRCIA FONSECA AMORIM 6, 473, 220
MÔNICA LOPES NÉVOA GUIMARÃES 550
NATANAEL LUIZ ZOTELLI FILHO 560
NEURES BATISTA DE PAULA SOARES 566
NILO SERGIO S. GOMES 571
NÁDIA FERNANDES DOLORES BIAVATI 111

PAULA CHIARETTI 349
PAULA SILVA ABREU 366
PAULINE FREIRE PIMENTA 576
PEDRO DE CASTRO PEREIRA DE BIASO 587
PRISCILA FRANCIELY SOUZA 581
PÂMILA DE SOUZA DOS SANTOS 379
RAFAEL DE MELLO CASTRO BACHA 587
RAFAEL JUNIOR DE OLIVEIRA 592
RAUL GUEDES SANTIAGO 598
REBECCA MARQUES MENEZES 605
RUTH GEISIANE ALVES DA SILVA 613
SARITA ERTHAL 618
SHIRLEY MARIA DE JESUS 625
SIMONE APARECIDA BOTEGA 631, 636
TAMYRES CECILIA DA SILVA 641
TAMYRES FERNANDA XAVIER 647
TANIA REGINA DE S. ROMERO 391
TATIANA BARBOSA DE SOUSA 658
THALES DE MEDEIROS RIBEIRO 409, 665
VALTER PEREIRA ROMANO 27
VALÉRIA SARTO SILVA LACERDA 670
VICTOR HUGO SAMPAIO ALVES 676
VINÍCIUS MACEDO TEODORO 681
VIVIANE TERESINHA BIACCHI BRUST 688
WADSON SILVA CAMARGO 694
WAGNER ERNESTO JONAS FRANCO 699